

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Linha de Pesquisa Educação e Comunicação

Karin Zapelini Orofino

CRIANÇAS E ARTE CONTEMPORÂNEA:
experiências e interações lúdicas na escola e nos espaços expositivos

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Monica Fantin

Ilha de Santa Catarina
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Orofino, Karin Zapelini

Crianças e Arte Contemporânea : experiências e interações lúdicas na escola e nos espaços expositivos / Karin Zapelini Orofino ; orientadora, Monica Fantin, 2017.

381 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Educação. 2. arte contemporânea. 3. crianças. 4. interações lúdicas. 5. ambientes de aprendizagem (escola e espaços expositivos). I. Fantin, Monica . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Karin Zapelini Orofino

CRIANÇAS E ARTE CONTEMPORÂNEA
experiências e interações lúdicas na escola e nos espaços expositivos

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do título de “Doutora em Educação” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Educação.

Florianópolis, 21 de setembro de 2017.

Prof. Elison Antonio Paim, Dr.
Coordenador do Curso

Banca examinadora:

Prof^a Dra. Monica Fantin (Orientadora – PPGE/UFSC)

Prof^a Dra. Luciana Grupelli Loponte (Examinadora - UFRGS/RS)

Prof^a Dra. Sandra Regina Ramalho e Oliveira (Examinadora – UDESC/SC)

Prof^a Dra. Luciana Esmeralda Ostetto (Examinadora – UFF/RJ)

Prof^a Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello (Examinadora – UFSC/SC)

Prof^a Dra. Telma Anita Piacentini (Examinadora – UFSC/SC)

Prof^a Dra. Mirian Celeste Martins (Suplente – UPM/SP)

Prof^a Dra. Elaine Schmidlin (Suplente – UDESC/SC)

À minha mãe, Clara, que me ensinou
desde sempre o valor da educação.
Ao meu filho, Luca, que me ensina
diariamente as diversas dimensões do
educar.

Agradecimentos

Ao longo deste caminho, não estive só e isso foi um grande conforto. Durante esta caminhada – intercalada por corridas, voos e paradas –, pude contar com muito amor e carinho de pessoas queridas, além de conhecer novas pessoas que fizeram deste um caminho de aprendizado, profundo e intenso. Por tudo isso, sou grata por chegar ao ponto final desta longa trajetória que me fez outra, sem dúvida alguma.

Em primeiro lugar, agradeço ao Ricardo por estar sempre ao meu lado, acompanhando as subidas e descidas da caminhada, com sua presença amorosa e tranquila, dando o incentivo necessário para seguir caminhando.

Ao pequeno Luca, meu filho, agradeço por sua chegada no meio deste caminho, ressignificando minha vida; por seu sorriso solto e por me mostrar a alegria das pequenas coisas da vida, do seu “pequeno mundo” dentro do nosso.

E como diz um provérbio africano, “é preciso uma vila inteira para educar uma criança”, agradeço muitíssimo a nossa família, minha “vila”, que ajudou nos cuidados com o Luca: à vó Clara, aos avós Lurdes e Wilson, à tia Vera, ao tio Artur e ao tio Márcio e à tia “Tatá”. Todo esse apoio foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço também por minhas amigas, pelos momentos divididos e por serem meu respiro durante a caminhada. Em especial, agradeço à Olga Krieger pela revisão desta tese e à Elisa por compartilharmos o sentido de ser “doutoranda”.

À Professora Monica, agradeço por sua orientação precisa e por acreditar no meu trabalho, dando-me suporte para seguir adiante com confiança.

Às Professoras Sandra Ramalho e Luciana Loponte, agradeço por suas contribuições generosas e importantes na Qualificação, dando maior consistência na continuação deste estudo. Agradeço também a Professora Gilka pela doce presença no período de coorientação.

Agradeço às professoras integrantes da banca de avaliação – Luciana Loponte, Sandra Ramalho, Luciana Ostetto, Gilka Girardello e Telma Piacentini – pela leitura criteriosa e cuidadosa, contribuição fundamental para este trabalho.

Quanto à experiência de campo realizada no Colégio de Aplicação, agradeço às Professoras Débora e Angélica por me receberem, assim como todas as crianças do 2º C por participarem desta pesquisa.

Também agradeço a parceria de Lyana ao colaborar em importantes momentos da pesquisa de campo nesta escola.

Agradeço à equipe do Sesc Santo André/SP que acolheu e aceitou contribuir com esta pesquisa, além de organizar meu encontro com os grupos de crianças; aos mediadores que concederam suas palavras e suas experiências em entrevista; à escola, às crianças e seus responsáveis que aceitaram participar deste trabalho.

Também sou grata pelas amizades construídas ao longo deste processo.

Por fim, agradeço às instituições que contribuíram de alguma forma com a realização deste trabalho: ao grupo de pesquisa do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA/UFSC) pela acolhida, ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC (PPGE/UFSC) pelo apoio institucional; ao CNPq pela bolsa concedida; à *Università Cattolica del Sacro Cuore*, em Milão/Itália, pelo breve período de estágio, através do intermédio do Professor Pier Cesare Rivoltella e pela orientação da Professora Gabriella Gilli.

RESUMO

O presente trabalho se propõe a refletir sobre a relação entre criança e arte contemporânea na escola e em espaços expositivos, com o objetivo de analisar as formas de interação da criança com propostas artísticas que promovem a participação através do corpo. Como fundamentos teóricos e metodológicos, destacamos os temas sobre arte contemporânea, educação e infância e as relações entre esses campos a partir de referências sobre *participação e interação* (Oiticica, 2010), *culturas infantis* (Sarmiento, 2004; 2005; Fantin, 2011), *múltiplas linguagens da criança* (Malaguzzi, 2008; Munari, 2008; 2016), *mediação* (Martins, 2005; 2012; Barbosa, 2009). Inserida em uma abordagem qualitativa, a pesquisa é caracterizada como exploratória e segue os preceitos da pesquisa *com* crianças. A parte empírica desta investigação se construiu em dois espaços, uma escola e um espaço expositivo. Na escola, foi desenvolvida uma proposta de intervenção didática com um grupo de crianças, entre 7 e 8 anos, alunos do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFSC, em Florianópolis/SC, ao longo do segundo semestre de 2015. Para tanto, foram propostas atividades participativas, sob a perspectiva da multissensorialidade e ludicidade, sendo possível identificar o ponto de vista das crianças e suas formas de interação com a arte contemporânea e seus procedimentos. No espaço expositivo, foram observados dois grupos de crianças em sua visita à exposição “A Experiência da Arte”, no Sesc de Santo André/SP, em setembro de 2015. As experiências de campo e suas particularidades serviram para analisar a relação criança-arte contemporânea e verificar sua complementariedade na formação estética das crianças e a importância da mediação de profissionais (professor e mediador cultural) com formação em especificidades diversas nestes espaços. Entre os resultados, destaca-se que: conhecer e experimentar arte contemporânea se diferencia de acordo com o ambiente; a interação lúdica da criança aparece como forma de apropriação de experiências diversas; a ludicidade e a multissensorialidade permitiram maior aproximação da criança com a arte contemporânea nas propostas educativas, sendo que na compreensão das crianças, o *interativo* foi associado ao *brincar*; uma mediação qualificada no contato da criança com a arte contemporânea pode favorecer a experiência estética individual e coletiva, aliada à possibilidade de encontros, trocas, diálogos e experiências que se ampliam através das relações humanas. Entre as considerações, o trabalho destaca as modalidades de performances, ambientes penetráveis

e playgrounds como importante contribuição da arte contemporânea na formação das crianças, e sugere algumas pistas para o desenvolvimento de uma proposta educativa sobre arte contemporânea com crianças.

Palavras-chave: Crianças. Arte contemporânea. Interação. Ludicidade. Escola. Espaços expositivos. Culturas infantis.

ABSTRACT

The present work aims to reflect on the relationship between children and contemporary art in school and in exhibition spaces, with the goal of analyzing the child's interaction with artistic proposals that promote participation through the body. As theoretical and methodological foundations, it highlights the themes on contemporary art, education and childhood and the relationships among these fields from references on *participation* and *interaction* (Oiticica, 2010), *children's cultures* (Sarmiento, 2004; 2005; Fantin, 2011); *child's multiple languages* (Malaguzzi, 2008, Munari, 2008, 2016), *mediation* (Martins, 2005, 2012, Barbosa, 2009). As a qualitative approach, the research is characterized as exploratory and follows the precepts of research *with* children. The empirical part of this investigation was constructed in two spaces, a school and an exhibition space. At school, a proposal was made for a didactic intervention with a group of children, between 7 and 8 years old, students of the 2nd year of the Initial Years of Primary School of Colégio de Aplicação, at UFSC, in Florianópolis/SC, during the second semester of 2015. Participatory activities were proposed from the perspective of multisensoriality and playfulness, and it was possible to identify the children's point of view and their interaction with contemporary art and its procedures. In the exhibition space, two groups of children were observed during their visit to the exhibition "A Experiência da Arte (the Art Experience)", at Sesc de Santo André / SP, in September 2015. The experiences in the field and their particularities served to analyze the relationship between child-contemporary art and to verify its complementarity in the aesthetic formation of children and the importance of the mediation of professionals (teacher and cultural mediator) with training in diverse specificities in these spaces. Among the results, it is highlighted that: to know and to experience contemporary art differs according to the environment; child's playful interaction appears as a form of appropriation of diverse experiences; playfulness and multisensoriality enabled a child to become closer to contemporary art in educational proposals, and in the understanding of children, *interaction* was associated with *playing*; a qualified mediation in the child's contact with contemporary art may favor individual and collective aesthetic experience, combined with the possibility of encounters, exchanges, dialogues and experiences that expand itself through human relations. Among other considerations, this work highlights the modalities of performances, penetrable environments and playgrounds as important contributions of contemporary art in

children's training, and it suggests some clues for the development of an educational proposal on contemporary art with children.

Keywords: Children. Contemporary Art. Interaction. Playfulness. School. Exhibition spaces. Children's cultures.

RIASSUNTO

Questo lavoro si propone a riflettere sulle relazione tra i bambini e l'arte contemporanea a scuola e in altri spazi espositivi, con lo scopo di ricercare le forme de interazione del bambino con le proposte artistiche che promuovono la partecipazione attraverso il corpo. Come fondamenti teorici e metodologici, risalgono gli argomenti sull'arte contemporanea, l'educazione e l'infanzia e le relazioni tra questi temi, avendo come riferimento *partecipazione e interazione* (Oiticica, 2010), *culture dell'infanzia* (Sarmiento, 2004; 2005; Fantin, 2011), *multiple linguaggi dei bambini* (Malaguzzi, 2008; Munari, 2008; 2016), *mediazione* (Martins, 2005; 2012; Barbosa, 2009). Messa in un approccio qualitativo, la ricerca si caratterizza come esploratoria e segue i precetti della ricerca con i bambini. La parte empirica di quest'indagine è stata costruita in due spazi, una scuola e uno spazio espositivo. A scuola, è stata sviluppata una proposta di intervento didattica con un gruppo di bambini tra 7 e 8 anni, studenti del 2° anno degli "Anos iniciais" del "Ensino fundamental" del Colégio de Aplicação dell'UFSC, a Florianópolis/SC, lungo il secondo semestre del 2015. Perciò, sono state proposte attività partecipative, sotto la prospettiva della multisensorialità e ludicità, essendo possibile identificare i punti di vista dei bambini e la loro forma di interazione con l'arte contemporanea e le sue procedure. Nello spazio espositivo ,sono state osservate due gruppi di bambini nella loro visita all'esposizione " A experiência da arte", presso il SESC di Santo André/SP, nel settembre del 2015. Le esperienze sul campo e le sue particolarità sono state utili per analizzare la relazione bambino-arte contemporanea e verificare la sua complementarità nella formazione estetica dei bambini e la sua importanza nella mediazione di professionisti (professore e mediatore culturale) con formazione in diverse specificità in questi spazi. Tra i risultati, è notevole che: conoscere e sperimentare l'arte contemporanea si distingue d'accordo con l'ambiente ; l'interazione ludica del bambino si mostra come forma di appropriarsi di esperienze diverse, la ludicità e la multissensorialità hanno permesso l'avvicinamento dei bambini con l'arte contemporanea nelle proposte educative, così nella comprensione dei bambini , l'*interattivo* è stato associato con il *giocare*, una mediazione qualificata nel contatto del bambino con l'arte contemporanea può favorire l'esperienza estetica individuale e collettiva, alleata alla possibilità di incontri, cambi, dialoghi e esperienze che si ampliano attraverso le relazioni umane. Tra le considerazioni, il lavoro distacca le modalità di performance, ambienti penetrabili e playgrounds come un importante

contributo d'arte contemporanea nella formazione dei bambini, e suggerisce alcune tracce per lo sviluppo di una proposta educativa sull'arte contemporanea con i bambini.

Parole-chiavi: Bambini. Arte contemporanea. Interazione. Ludicità. Scuola. Spazi espositivi. Culture dell'infanzia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A Fonte, 1917.	61
Figura 2 – Marylin Monroe, 1967.	63
Figura 3 – <i>Reverie from 11 Pop Artists, Volume II, 1965.</i>	64
Figura 4 – Sem título (Pilha), 1967.	68
Figura 5 – Sem título, 1965.	68
Figura 6 – 5 x 20 <i>Rectangle Altstadt</i> , 1967.	68
Figura 7 – <i>The nominal three</i> (para William de Ockham), 1963.	68
Figura 8 – Quadrado preto sobre fundo branco, 1913.	69
Figura 9 – <i>37 pieces of work</i> , 1970.	73
Figura 10 – Caetano Veloso veste Parangolé P4 Capa 1 (1964).	77
Figura 11 – Tropicália PN2 "A pureza é um mito" e PN3 "Imagético" (1967).	77
Figura 12 – Um dos “Bichos” de Lygia Clark.	79
Figura 13 – Registro de “Cut Piece”, performance realizada por Yoko Ono.	120
Figura 14 – Árvore dos desejos, 2017.	123
Figura 15 – Imponderabilia, 1977.	125
Figura 16 – Ambiente <i>uni verso II</i> lab, de Ernesto Neto.	128
Figura 17 – Riojiboia Hene Yube Rio Jiboia. Gente é um sopro que atravessa a gente.	130
Figura 18 – <i>The Obliteration Room</i> , de Yayoi Kusama.	131
Figura 19 – Escorregador “ <i>Valerio Sisters</i> ” de Carsten Höller.	136
Figura 20 – “Reação em cadeia com efeito favorável” de Carla Zaccagnini. [28ª Bienal de São Paulo]	136
Figura 21 – Pavilhão <i>Woods of Net</i> no Museu a céu aberto de Hakone, ...	138
Figura 22 – Esculturas praticáveis do Belvedere, Museu Arte Trianon (1968).	140

Figura 23 – Exposição <i>Playgrounds</i> 2016 no MASP.	141
Figura 24 – The Model . A Model for a Qualitative Society, 1968.	165
Figura 25 – Exposição <i>Vietato non toccare</i> em Milão, 2016.	171
Figura 26 – Sala de Artes do CA.	198
Figura 27 – Mapa da pesquisa desenhado pela pesquisadora.	205
Figura 28 – O movimento das crianças ao final do primeiro dia de confecção de seus parangolés.	217
Figura 29 – Algumas das crianças com seus parangolés.	218
Figura 30 – As crianças preparando-se para o desfile.	221
Figura 31 – Crianças posando no desfile com seus parangolés.	222
Figura 32 – As crianças com suas “carinhas” avaliadoras no desfile dos parangolés.	223
Figura 33 – Desenhos das crianças com a temática dos Parangolés.	230
Figura 34 – Crianças dançando com tecidos ao som de samba.	234
Figura 35 – Crianças criando “desenhos” com uso de tecidos diversos. ...	234
Figura 36 – Crianças no percurso da instalação com cama de gato, areias coloridas, pedras e balões.	236
Figura 37 – Desenhos daquilo que foi mais significativo de nossos encontros.	248
Figura 38 – Open Day no Centro Internacional Loris Malaguzzi.	254
Figura 39 – Turma do 2º C em visita à exposição de Miró no MASC.	259
Figura 40 – A obra Rio Jiboia de Ernesto Neto vista de cima da rampa de acesso.	285
Figura 41 – Entre os espelhos de Waltercio Caldas.	285
Figura 42 – À caminho do estúdio de Vik Muniz: seus trabalhos ao lado de trabalhos dos visitantes (ao fundo).	285
Figura 43 – Minha poesia sobre a parede imantada na Ave de W. Dias-Pino.	286
Figura 44 – Obra de Eduardo Coimbra interditada pela chuva.	286

Figura 45 – Instalações do Sesc Santo André, SP	292
Figura 46 – Ateliê do Vik Muniz.	308
Figura 47 – Criações dos visitantes no ateliê.	309
Figura 48 – Pecinhas para Malha da Liberdade do Cildo Meirelles.	309
Figura 49 – Detalhe interno da Riojiboia de Ernesto Neto.	309

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estrutura das atividades realizadas	208
--	-----

LISTA DE IMAGENS de ABERTURA

As imagens para a abertura dos capítulos foram selecionadas de forma que não precisasse da palavra escrita para identificar o assunto a ser tratado. Para não interferir no layout da abertura, optamos por colocar as referências destas imagens na lista abaixo e não junto com as mesmas no corpo do trabalho.

INTRODUÇÃO

Imagem: **Lygia Clark. Caminhando, 1963.**

Fotografias da obra realizada por Beto Felício.

Disponível em: <http://sculptressgathers.tumblr.com/post/75662458961/rhibozoids-lygia-clark-caminhando-1963>

CAPÍTULO 1 – Arte Contemporânea e Educação

Imagem: **Hélio Oiticica. Tropicália com Penetráveis PN2 e PN3, 1967.**

Instalação na exposição 'Museu é o Mundo' no Museu Histórico do Estado do Pará, 2011. Foto: Cesar Oiticica.

Disponível em: <http://designertreff.blogspot.com.br/2013/08/helio-oiticica-das-groe-labyrinth.html>

CAPÍTULO 2 – Arte Contemporânea e Crianças

Imagem: **Toshiko H. MacAdam e Interplay. Knitted Wonder Space II, 2009.**

Instalação permanente no Museu a céu aberto de Hakone, Japão.

Foto: Mazaki Koizum.

Disponível em: <http://www.archdaily.com/297941/meet-the-artist-behind-those-amazing-hand-knitted-playgrounds>

CAPÍTULO 3 – Crianças e Arte Contemporânea na Escola

Imagem: **Hélio Oiticica. Parangolé "Xoxoba", 1964.**

Em exposição 'Museu é o mundo' no Museu Nacional da República, 2011.

Foto: César Oiticica Filho.

Reprodução fotográfica realizada através do livro/catálogo Hélio Oiticica: museu é o mundo (2011).

CAPÍTULO 4 – Crianças e Arte Contemporânea nos Espaços Expositivos

Imagem: **Eduardo Coimbra. Escultura IV, 2014.**

Exposição 'Experiência da arte' no Centro Cultural Banco do Brasil em Brasília, 2014. Fotos: Joana França e Cláudia Salles.

Reprodução fotográfica realizada através dos Folhetos/Catálogo da Exposição 'Experiência da arte' no SESC Santo André/SP, em 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imagem: **Yayoi Kusama . Obsessão Infinita, 2013 (Brasil).**

Exposição realizada no Centro Cultural Banco do Brasil [Brasília e Rio]

Fotos disponíveis em: <https://itp.nyu.edu/classes/pcsr-spring2016/the-obliteration-room/> .

[imagens não correspondentes à exposição ocorrida no Brasil]

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	25
“Caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar”	27
Procedimentos metodológicos.....	41
CAPÍTULO 1 . ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO	53
1.1 Arte contemporânea.....	55
1.1.1 Interação e (ou como) participação do espectador.....	72
1.2 Alguns elos entre arte e educação	87
1.2.1 Arte contemporânea e experiência.....	92
1.2.2 Ação educativa em espaços expositivos.....	99
Mediação em espaços expositivos.....	102
Curadoria.....	104
Virada Educacional na Arte.....	107
CAPÍTULO 2 . ARTE CONTEMPORÂNEA E CRIANÇAS.....	115
2.1 Construindo um repertório.....	117
2.1.1 Performances, corpos, desejo e repulsa	119
2.1.2 Ambientes penetráveis.....	127
2.1.3 Playgrounds.....	132
2.2 Notas sobre crianças, a arte e o brincar	143
2.2.1 Culturas infantis	149
2.2.2 As crianças e sua dimensão múltipla.....	153
2.2.3 O Brincar	159
2.3 Produção cultural e as crianças.....	164
2.3.2 Mediação: adulto-arte-criança.	175

CAPÍTULO 3 . CRIANÇAS E ARTE CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA.....181

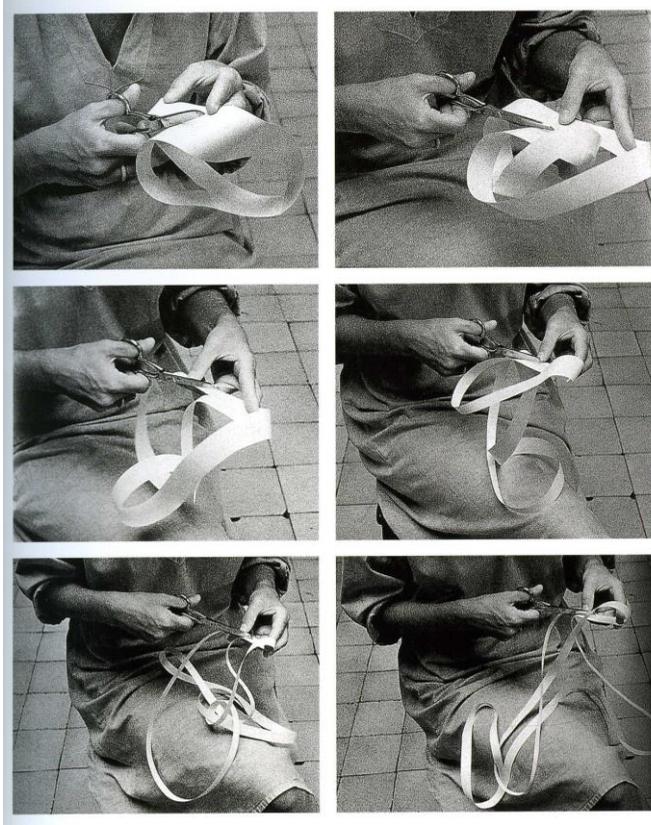
3.1 Criando caminhos, trilhas e desvios.....	183
3.1.1 Dados-estrelas: uma constelação.....	185
3.1.2 Pesquisa com crianças.....	187
3.1.3 Professor-propositor.....	191
3.2 Na escola com outros pés.....	193
3.2.1 A escolha da turma.....	199
3.2.2 O rascunho do planejamento.....	202
3.2.3 O caminho da intervenção pedagógica.....	206
3.3 Nossa constelação: crianças e arte contemporânea na escola.....	210
3.3.1 Formas de interação da criança com a arte contemporânea.....	211
Criação de culturas infantis em foco: performances, crianças e o corpo lúdico.....	212
Ludicidade em foco: “Porque interativo tem tudo a ver com brincar”.....	231
Multissensorialidade em foco: “É mais legal tocar do que ficar olhando”.....	242
Impossibilidade de tocar: Exposição de Miró.....	256
3.3.2 Mediação na escola: caminhos de uma pesquisadora&professora.....	264

CAPÍTULO 4 . CRIANÇAS E ARTE CONTEMPORÂNEA NOS ESPAÇOS EXPOSITIVOS.....271

4.1 Crianças e espaços expositivos.....	273
4.2 Exposição “A Experiência da Arte”.....	280
4.2.1 Em busca de um campo de observação.....	282
4.2.2 O Espaço Expositivo: Sesc Santo André/SP.....	287
4.2.3 Curadoria: uma construção.....	294
4.2.4 Ação e curadoria educativa.....	301
4.3 Crianças na exposição “A Experiência da Arte”.....	306

4.3.1 “Eu tava brincando ali, naquelas coisas”: o lúdico na apropriação da arte	311
4.3.2 Interatividade como forma de aproximação	316
4.3.3 “Eu queria ver os quadros!”: o conceito de arte em construção.....	320
4.3.4 O valor da mediação	327
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	337
Para seguir caminhando.....	339
REFERÊNCIAS	353
ANEXOS.....	371

INTRODUÇÃO



Lygia Clark . Caminhando, 1963.

Diz Lygia Clark: Faça você mesmo o Caminhando com a faixa branca de papel, corte-a na largura, torça-a e cole-a de maneira a obter uma fita de Moebius. Tome então uma tesoura, enfie uma ponta na superfície e corte continuamente no sentido do comprimento. Tenha cuidado para não cair na parte já cortada, o que separaria a fita em dois pedaços. Quando você tiver dado a volta na fita de Moebius, escolha entre cortar à direita ou à esquerda do corte já feito. Essa noção de escolha é decisiva e nela reside o único sentido dessa experiência. Se utilizo uma fita de Moebius para essa experiência, é porque ela quebra os nossos hábitos espaciais: direita esquerda, anverso e reverso etc. Ela nos faz viver a experiência de um tempo sem limite e de um espaço contínuo (Livro-Obra. Rio de Janeiro, 1983).

“Caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar”¹

A obra *Caminhando* (1963) de Lygia Clark é escolhida como metáfora para a introdução desta tese por diversos motivos. O principal deles é por demonstrar a necessidade de experimentar a arte: a obra se realiza no ato e a participação é condição da experiência. Ver as imagens da artista realizando a obra e ler suas instruções para o convite do “faça você mesmo” se distinguem do ato de realizar e experimentar a obra – ainda que cada uma das ações ofereça aproximações. Ao percorrer a tira de papel com a tesoura, os sentidos emergem, compreendemos a proposta e percebemos seu significado. Neste ato efêmero, dado por escolhas e seguir em frente, construímos o próprio caminho. Sugiro que experimentem!

Antonio Machado, através da poesia que é tomada de empréstimo para iniciar este subcapítulo, também nos faz pensar sobre o caminho feito ao seguirmos em frente. Antes do ato, a ação de andar, não há caminho. A cada passo dado, cada escolha feita, o caminho se apresenta. Levados para a vida, tanto a obra de Lygia Clark quanto a poesia de Antonio Machado apresentam em metáfora a importância de tomar conhecimento dos próprios atos, de sermos criadores da própria vida, de escolhermos nossa própria trajetória. Ambos, artista e poeta, nos incentivam a seguir em frente, abrindo novos caminhos, descobrindo novas possibilidades.

E como todo caminho é um processo, este estudo se constitui como parte de uma trajetória de formação, cujos passos iniciais foram

¹ Trecho da poesia *Cantares* de Antonio Machado. In: MACHADO, Antonio. *Proverbios y cantares*. Poesías completas. Madrid: Espasa-Calpe, 1983.

instalando o interesse pela relação entre espectador e arte contemporânea. Tal interesse surgiu a partir da percepção sobre um abismo aparente entre arte e público (em especial a arte contemporânea), desenhado como um distanciamento nas relações entre espectador e obra, entendido *a priori* como resultado de formas de incompreensão ou dificuldade de produzir efeitos de sentido.

Ao início de minha formação em Artes Visuais², por vezes senti-me iniciante no contato e aprofundamento sobre esta área de conhecimento, principalmente em relação à arte contemporânea – já que fora, praticamente, meu primeiro contato com muitas das produções artísticas contemporâneas. Dentro deste panorama, surgiu uma primeira preocupação: só seria possível aproximar-se da arte em um curso de graduação?

O ensino de arte nas escolas é uma das alternativas para estreitar essa relação, embora a arte contemporânea ainda não seja presença constante nas escolas. Ao mesmo tempo, o ensino de arte não formal, ou a ação educativa em espaços culturais, é uma experiência próxima do cotidiano e que alcança diversos tipos de público, não somente os escolares, contribuindo para a aproximação entre público e arte contemporânea. Na busca por entender esse contexto, desenvolvi durante o mestrado a pesquisa intitulada *Relações entre público e arte contemporânea: propostas educacionais para espaços expositivos* (2010), tendo como principal foco as diferentes formas de ação educacional desenvolvidas em espaços expositivos.

² Minha primeira graduação em Design Gráfico (2001-2006) pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, foi uma das pontes iniciais para meu interesse pela Arte. Posteriormente, cursei Licenciatura em Artes Visuais (2007-2011) e Mestrado em Artes Visuais (2008-2010), ambos na Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC.

Assim, a partir de experiências pessoais em trabalhos anteriores e pautadas em outras pesquisas e referências (Barbosa, 2002, 2007, 2009, 2010, 2011; Cauquelin, 2005; Cocchiarale, 2007; Danto, 2006; Trigo, 2009) venho estudando³ a distância existente entre o público e a arte contemporânea. Tal distância, como já dito, é entendida como incompreensão, dificuldade de produzir efeitos de sentido, além da falta de acesso. Não é raro ouvir (ou ler) que a arte contemporânea é destinada somente aos iniciados, isto é, a arte designada a uma elite. Se assim fosse, seriam excluídos de sua compreensão e acesso aqueles que não exploram e compreendem a história, a teoria, a crítica e os procedimentos da arte. Este posicionamento é bastante questionável, pois para ser iniciado há que se ter passado pela iniciação, e assim, como ocorre o primeiro contato entre iniciante e a arte contemporânea? Ou ainda, quando alguém se torna iniciado?

Podemos considerar então que iniciantes e iniciados, com relação à arte contemporânea, são duas “categorias” divididas por uma linha tênue. Esta parcial relatividade foi produzida de alguma forma pela própria arte contemporânea: em meio à extensa variedade de proposições artísticas vigentes – e pela complexidade de se definir e delimitar a arte contemporânea – é consideravelmente difícil acompanhar todo tipo de produção artística e tornar-se iniciado na totalidade deste panorama (Trigo, 2009). Em outras palavras, mesmo os ditos iniciados no meio artístico – seja no âmbito teórico do campo da

³ Ainda que este seja um trabalho construído de forma social e coletiva, incluindo leituras, referências, discussões e orientações, farei uso da primeira pessoa do singular quando for apropriado para mencionar minhas experiências particulares e pessoais.

arte ou nas práticas artísticas – muitas vezes podem sentir-se iniciantes em outro contexto artístico específico.

Sem querer equalizar o público ou afirmar que todos são iniciantes, sabemos que, além de repertórios distintos, cada indivíduo tem suas afinidades, familiaridades e inclusive seus gostos. O que se preza é a igualdade de acesso, de aproximação com a arte contemporânea, e vemos na perspectiva educativa uma possibilidade, talvez como facilitadora. Neste sentido, vale lembrar que alguns artistas inseridos no contexto da arte contemporânea vêm desenvolvendo proposições em que o público deixa de ser apenas um observador para participar ativamente da proposta, ou seja, fazer parte da obra, da arte. O espectador, que pressupõe um sujeito contemplativo, não se enquadra à ação prevista para tais propostas artísticas. Assim, o público é chamado a ser **participante**, produzindo seus próprios efeitos de sentido, tornando-se elementar para dar vida à obra e dividindo sua autoria.

Porém, mesmo que existam iniciativas para aproximar espectador e arte contemporânea, ainda persiste certo distanciamento nesta relação. Mesmo com a inclusão do ensino de arte nas escolas⁴ e os diversos exemplos de ação educativa em espaços expositivos, ainda há muito que se possa fazer para aproximar público e arte contemporânea.

Ao retomarmos a questão de que o ensino de arte nas escolas nem sempre contempla a arte contemporânea em suas propostas curriculares – seja como conteúdo, como mídia ou como experiência estética – poderíamos trazer o mesmo questionamento sobre o

⁴ Durante o ano de 2016 ocorreram algumas mudanças no sistema educacional brasileiro, a partir de decisões do Governo Federal, como, por exemplo, a reforma do Ensino Médio que torna optativa a disciplina Artes. Em função da complexidade que envolve esta discussão, não abordaremos tal assunto neste trabalho.

distanciamento no contato com a arte contemporânea como um dos possíveis motivos para professores optarem, em suas escolhas pedagógicas, não apresentar a arte contemporânea de forma sistematizada nos processos de ensino-aprendizagem⁵. Além disso, cabe saber se a arte contemporânea faz parte da formação de professores, seja como conteúdo teórico ou por experiências e contatos com produções culturais contemporâneas, as quais possibilitariam alguma aproximação.

Nos processos de ação educativa em espaços expositivos de arte, é possível observar o anseio em “entender” a arte contemporânea, como se fosse necessário o entendimento racional para entrar em contato com a arte contemporânea, caso contrário não se apreenderia nada. Nas palavras de Cocchiarale (2007: 14), “o problema é que essas pessoas usam um único verbo: *entender*. Entender significa reduzir uma obra à esfera inteligível”. Muitas vezes o público mergulha em sua racionalidade e acaba relegando o aspecto sensível da experiência estética, o qual caminha conjuntamente com o racional, já que não se pode separá-los, pois compreender algo envolve os dois processos, pensar e sentir, razão e emoção, guardar na mente e no coração (Dallari, 2006). E despertar o sensorial e o racional, provocar tanto o que é sensível quanto o inteligível, pode ser uma das aberturas para se aproximar do universo da arte contemporânea.

⁵ O termo “ensino-aprendizagem” é utilizado conjuntamente – unidos pelo hífen – por sugerir troca e compartilhamento de saberes, onde ensino e aprendizagem fazem parte de um processo único e mútuo entre todos os participantes, sem que sobressaia um a outro, no contexto dos espaços formais. Embora saibamos que, dependendo dos processos, é possível haver aprendizagem sem ensino. No entanto, nos reportamos a Paulo Freire para sustentar a ideia de que não há ensino sem aprendizagem, já que considera a educação um processo dialógico, pois “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Sendo assim, experimentar a arte sem julgá-la ou estereotipá-la é uma atitude que se percebe mais frequentemente entre as crianças. Por se mostrarem muitas vezes como sujeitos mais “livres”, abertos e espontâneos no contato com o mundo, em geral, e com a arte, em particular, o processo de aprendizagem das crianças, suas múltiplas linguagens e sua curiosidade “inerente”, podem contribuir para esta relação de aproximação com a arte contemporânea, de maneira menos “preconceituosa” e estereotipada, quando comparada aos adultos, ou até mesmo com adolescentes.

É evidente que o processo de cognição das crianças não pode ser equiparado ao dos adultos; a complexidade do pensamento adulto e outros fatores socioculturais que interferem nele podem justificar a maior busca pelo racional quando comparado à criança, por exemplo. Mesmo assim, é pressuposto neste estudo que as crianças lidam de forma diferenciada, com maior predisposição ao contato sensível com a arte, por ser próprio de sua condição.

Neste sentido, algumas questões de pesquisa foram se desenhando na trajetória dessa pesquisa e algumas experiências expositivas serviram de referência para pensar a relação potente da criança com a arte contemporânea. A partir do interesse em refletir sobre o distanciamento entre público e arte contemporânea, o contato da criança com a arte contemporânea em ambientes expositivos surge como possibilidade para pensar sobre a aproximação nesta relação. Além disso, como possibilitar o contato da criança com arte contemporânea quando não há espaços expositivos que ofereçam este acesso? Como pensar esta relação da criança com a arte contemporânea no espaço da escola?

O projeto *Arte para crianças*, desenvolvido sob a curadoria de Evandro Salles, é um exemplo da relação potente da criança com a arte contemporânea. Desenvolvida especialmente para o público infantil, o projeto consiste em uma exposição de arte contemporânea que itinerou por várias cidades brasileiras durante os anos de 2007 a 2010, reunindo trabalhos de artistas de diferentes gerações que trabalham linguagens diversas. Em 2014, o projeto de Salles teve continuidade com a exposição *A Experiência da Arte – Série Arte para Crianças*, sediada no Centro Cultural Banco do Brasil de Brasília/DF. Em 2015, a segunda edição ocupou o espaço expositivo do SESC/Santo André, em São Paulo, desta vez intitulada apenas de *A Experiência da Arte*. O sentido central deste projeto é propiciar ao público viver a experiência da arte como um acontecimento essencialmente poético, de natureza individual e intransferível. Porém, Salles não categoriza a mostra como didática – como se tal adjetivo fosse oponente ao sentido de ser “poético, individual e intransferível” –, mas entende que as crianças, por estarem em processo formativo de suas linguagens e, por conseguinte, abertos e flexíveis, tornam-se o público ideal para a arte.

No projeto da exposição mencionada, não se teve a pretensão de “infantilizar” a arte, ao contrário, buscou-se instigar a criatividade das crianças e respeitar suas capacidades e formas de aprender e de ser e estar no mundo (Berclaz, 2009). Por sua vez, a disponibilidade das crianças para se aproximar da arte foi percebida por Salles como algo singular. Segundo ele, na referida exposição, as crianças entendiam facilmente a proposta da arte contemporânea, o que o levou a ponderar

sobre a necessidade da figura do mediador⁶; além disso, a curadoria da exposição tinha como objetivo estimular a curiosidade das crianças e suas interações, instigando e respeitando a sua capacidade cognitiva. Portanto, Evandro Salles questiona se a arte precisa de um processo educacional para ser experimentada pela criança, já que a seu ver “trata-se de um universo absolutamente aberto” (Salles, 2013).

Outra referência foi a exposição *Vietato non toccare* (2008), idealizada em Milão, Itália, no *Museo dei Bambini*, a partir do trabalho do artista Bruno Munari⁷. Companheiro de tantos trabalhos de Loris Malaguzzi⁸, o artista desenvolveu uma série de obras voltada às crianças pequenas, na qual provoca a interação das crianças com objetos variados. A exposição configura-se como um percurso no qual cada criança é convidada a permear o universo polissensorial das obras de

⁶ No contexto da arte/educação em espaços expositivos, o termo *mediador* tem sido recentemente utilizado para se referir ao profissional, muitas vezes um arte-educador, que atua junto ao público em sua experiência com a arte, sendo mais um colaborador na aproximação com a arte do que um guia conduzindo sua experiência; discutindo questões ao invés de dar respostas.

⁷ Bruno Munari (1907-1998) foi um italiano polivalente: artista, escritor, arquiteto, designer, educador e filósofo. Além disso, foi parceiro de Loris Malaguzzi em muitos trabalhos voltados para a educação e a infância, contribuindo com investigações sobre os temas da infância, do jogo e da criatividade. Munari também foi o responsável por criar o primeiro laboratório para crianças em um museu, em 1977, na Pinacoteca de Brera em Milão, Itália (Bazzanini, 2013).

⁸ Loris Malaguzzi (1920-1994), educador e psicólogo que ficou conhecido por desenvolver a Abordagem Reggio Emilia, a qual é voltada para a educação na primeira infância e diferencia-se por trabalhar a partir das “Cem Linguagens da Criança”, nome que dá título ao livro sobre tal modelo pedagógico. Malaguzzi formulou uma metodologia formativa baseada na convicção de que nem tudo o que as crianças aprendem decorre do que lhes é ensinado, mas é em sua maioria o produto das atividades das mesmas crianças e da utilização dos recursos que lhes são fornecidos; nesta perspectiva, a aprendizagem torna-se um processo “auto-construtivo” e as crianças são parte ativa no seu processo de desenvolvimento (Bazzanini, 2013; Edwards, Gandini, Forman, 1999).

Munari. A mesma exposição esteve no Brasil em 2009, no SESC Pinheiros em São Paulo, intitulada *Proibido Não Tocar – Crianças em Contato com a Obra de Bruno Munari*. Em 2016, uma reedição da exposição foi apresentada novamente em Milão, no *Museo dei Bambini* (MUBA)⁹.

O papel do mediador cultural não é o de dar respostas ao público ou guiar seu pensamento sobre a arte. Sua ação é vista como potencializadora do processo de aproximação entre arte e público, ou como Miriam Celeste Martins (2005) diz, é um “estar entre”. Mesmo fazendo a defesa de que a criança tem um diferencial quando comparada ao adulto e ao adolescente, ainda que seja próprio do processo de desenvolvimento e aprendizagem infantis, ressaltamos a importância do papel do adulto neste processo. Por isso, questões referentes sobre a mediação do adulto – seja o mediador em exposições de arte ou o professor nas escolas – na relação da criança com a arte são relevantes para refletir sobre como sua participação pode contribuir e agregar nesta interação, ou como a mediação adulta atua nessa relação.

Há algumas diferenças entre a mediação adulta no espaço expositivo e na escola, porém a principal delas é a própria relação entre o adulto com as crianças. O nível de aproximação em cada espaço e em cada atuação desencadeia outras diferenças na relação adulto-criança nos distintos ambientes: escola e espaço expositivo. Além disso, o olhar do professor muitas vezes se distingue do olhar do mediador cultural quanto à perspectiva de interação da criança com a arte.

⁹ Esta última edição tive a oportunidade de visitar durante o período em que realizei meu estágio no exterior, na *Università Cattolica del Sacro Cuore* em Milão, Itália, sob orientação da Prof. Dra. Gabriella Gilli.

Considerando a **criança como sujeito** sobre sua experiência com a arte, tomamos como pressuposto que a arte contemporânea – carregada de conceitos, questionamentos, multiplicidades, etc. – pode enriquecer e contribuir para a formação das crianças. Frente a uma produção artística tão vasta como a atual, na qual a diversidade e a pluralidade de meios, técnicas e conceitos são muito evidentes, selecionamos um recorte dentro do que se convém chamar de arte contemporânea. Assim, o recorte deste trabalho está nas produções artísticas contemporâneas que tem como um de seus fundamentos básicos a interação, entendida como participação ativa, que acompanha a mudança de papel do espectador.

A arte por volta dos anos 1960, no Brasil, tem um importante papel nesta mudança de atitude do público. A partir de algumas proposições artísticas, não poderia existir mais o espectador, mas sim o participante; queria-se que o sujeito contemplativo e passivo cedesse lugar ao sujeito ativo e participante da obra. Artistas como Hélio Oiticica e Lygia Clark preocuparam-se com a função do espectador no seu trabalho, ambos sugerindo a participação ativa do público para que a obra tomasse vida¹⁰. Neste contexto, muitas propostas artísticas começam a sugerir a participação ativa do espectador, através da ativação do seu corpo, viabilizando um contato maior com a obra para além do visual.

¹⁰ Tanto os Parangolés de Hélio Oiticica, quanto os Bichos de Lygia Clark são exemplos importantes na mudança de papel do espectador dentro do cenário artístico brasileiro da década de 1960. Em ambos os trabalhos a participação do espectador é o combustível para a arte, de modo que público e obra entram em uma relação dialética, em que a obra não existe sem o espectador e vice-versa; o fio condutor concentra-se na relação entre corpo humano e arte.

Ao refletirmos sobre a relação da criança com a arte, seria possível considerar que a interação física (corporal, gestual, tátil, multissensorial) proposta em alguns trabalhos de artistas visuais se assemelharia a qualquer outra experiência lúdica vivenciada por crianças em circunstâncias diversas. A ludicidade pode não aparecer na proposição artística, mas a criança pode percebê-la. Já é sabido que tanto a brincadeira quanto o jogo, por vezes entendidos como sinônimos, são as principais atividades da criança (Vygotsky, 1997). O brincar, para a criança, é também linguagem e expressão, forma de pensamento e de aprendizagem, além de sua dimensão de objeto sociocultural (Fantin, 2000).

Assim, proposições artísticas contemporâneas, consideradas interativas por proporcionarem a participação ativa e corpórea do espectador, propiciam e enriquecem o pensamento simbólico e a dimensão lúdica da criança. Desta forma, tais proposições artísticas podem se tornar familiar para as crianças, na medida em que se aproximam de suas brincadeiras e de seu modo de ser e estar no mundo. Com isso, é possível encontrar algumas justificativas para o argumento que considera as crianças mais abertas, disponíveis e desprovidas de preconceitos no contato com a arte contemporânea.

Além disso, a interatividade presente na arte contemporânea abre espaço para se trabalhar a multissensorialidade na educação de crianças. Entendendo a arte como linguagem e dado nosso recorte de propostas que estimulem outros sentidos além do visual promovendo a participação através do corpo do espectador, a arte contemporânea pode ser explorada como conteúdo e como procedimento em potencial na formação de crianças, seja qual for o ambiente de aprendizagem. Deste

modo, a relação da criança com a arte contemporânea vai ao encontro das discussões relacionadas às múltiplas linguagens da criança (Malaguzzi, 2008) no seu desenvolvimento e nas culturas infantis (Sarmiento, 2004; 2005; Fantin, 2011). Por isso, nesta pesquisa, os conceitos de multissensorialidade e múltiplas linguagens serão discutidos a fim de articulá-los às experiências das crianças com a arte contemporânea e na produção de suas culturas infantis.

Entendemos o conceito de experiência a partir de Dewey (2010: 74) que considera sua natureza “determinada pelas condições essenciais da vida” e, assim, estabelece relações entre a experiência estética com “processos normais do viver” (2010: 70). Para Dewey (2010), a experiência é fruto da interação entre organismo e meio, e constitui-se na “acentuação da vitalidade” na medida em que *é* experiência. Por isso, não significa “um encerrar-se em sentimentos e sensações privados”, mas sim “uma troca ativa e alerta com o mundo” (*idem*: 83). O autor afirma que, quando a interação do homem com o mundo é plenamente realizada, esta interação é transformada em “participação e comunicação” (*idem*: 89).

Larrosa (2002: 21) também contribui para o nosso entendimento sobre experiência ao explicá-la como sendo o que *nos* acontece e não apenas o que acontece: “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Nesse contexto, o autor considera “a capacidade de formação ou de transformação” como componente fundamental da experiência, sendo o sujeito da experiência o único “aberto a sua própria transformação” (*idem*: 25-26). A lógica da experiência, para Larrosa (*idem*: 28), produz “diferença, heterogeneidade e pluralidade” e, por isso, não se repete, “sempre há

algo como a primeira vez”. “A experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’”, afirma o autor (*idem*: 28).

Diante da problemática exposta sobre o frequente estranhamento do público em relação à arte contemporânea, tomamos o olhar da criança para pensar sobre uma possível aproximação através de experiências baseadas na interação e na ludicidade. Sendo assim, o **objetivo geral** desta pesquisa é **analisar as formas de interação das crianças com a arte contemporânea a partir de propostas artísticas que promovem a participação através do corpo, nos espaços da escola e em espaços expositivos.**

Como complementação, elencamos os seguintes **objetivos específicos**: observar como se dá a relação entre criança e arte contemporânea na escola, propondo atividades lúdicas e participativas que permitam identificar o ponto de vista das crianças e suas formas de interação com a arte e seus procedimentos; refletir sobre as dimensões do processo artístico e educativo nas propostas realizadas com as crianças na escola; mapear experiências de crianças com a arte contemporânea na escola e nos espaços expositivos; analisar uma exposição de arte voltada principalmente ao público infantil e perceber suas particularidades, destacando a mediação adulta na relação entre criança e arte contemporânea, além de observar crianças no espaço expositivo.

Objetivando entrar em contato com reflexões teóricas e metodológicas desenvolvidas na atualidade, a partir de uma breve revisão de literatura, foi possível perceber a relevância do tema tratado

nesta pesquisa, em consonância com outras pesquisas desenvolvidas recentemente. A arte contemporânea na educação é tema que tem sido posto em discussão, trazendo apontamentos positivos para esta equação. Mesmo que a interrogação sobre a função da arte na educação ainda venha à tona, ela é necessária para uma contínua problematização e para que se avance nas transformações das duas esferas correlacionadas, arte e educação. Celso Favaretto (2010) traz a problematização da função da arte na educação como uma questão também da educação contemporânea e que tal questionamento é importante para pensar sobre o que implica a formação envolvida quando se fala de arte e educação.

Estas considerações põem em relevo a necessidade de se pensar a arte na escola no horizonte das transformações contemporâneas, da crítica das ilusões da modernidade, da reorientação dos seus pressupostos – o que implica pensar o deslocamento do sujeito, a produção de novas subjetividades, as mudanças no saber e no ensino, a descrença dos sistemas de justificação morais, políticos e educacionais, a mutação do conceito de arte e das práticas artísticas e as mudanças dos comportamentos (Favaretto, 2010: 229).

Por isso, inserir a arte contemporânea cada vez mais no contexto escolar, no trabalho com crianças, é possibilitar uma maior proximidade com este cenário que frequentemente é identificado como estranho, hermético, não habitual, diferente. Assim, nesta pesquisa, o encontro da criança com a arte contemporânea é visto sob o aspecto da multissensorialidade e da ludicidade, de modo a criar um cenário propício para uma possível relação de familiaridade com a forma de aprendizado das crianças, a brincadeira. E, por isso, o foco deste trabalho foi perceber as formas de interação da criança com a arte contemporânea em ambientes de educação formal e não formal.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa configura-se como uma *Pesquisa Qualitativa*, de abordagem teórico-empírica (Bogdan; Biklen, 1994). Conforme Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características, mas sabendo que muitos estudos irão contemplá-los em graus diferentes; são elas: o contexto é fonte direta de dados, sendo o investigador o instrumento principal; é descritiva, pois não são coletados números como fonte de dados, mas palavras e imagens; o processo é tão relevante quanto resultados ou produtos; há uma tendência a analisar os dados de forma indutiva e, por último, a importância do significado, pois o foco está em como diferentes pessoas percebem o mundo, suas diferentes perspectivas.

Se o processo é tão relevante quanto os resultados, em uma pesquisa qualitativa, é preciso que o planejamento tenha flexibilidade. Bogdan e Biklen (1994: 83) sugerem que o investigador qualitativo evite iniciar um estudo com hipóteses pré-definidas para serem testadas ou questões a serem respondidas, já que a formulação de questões advém da recolha de dados e não efetuadas *a priori*. Portanto, o pesquisador qualitativo em educação se assemelha a um viajante que não tem seu roteiro meticulosamente desenhado, mas o traça ao longo da viagem, dando abertura para descobrir o desconhecido.

Para alcançar os objetivos desta investigação, na pesquisa empírica, nos aproximamos das crianças em uma escola pública, acompanhando uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tal, utilizamos um conjunto de procedimentos metodológicos, visto que alguns objetivos diferenciam-se entre si diante de sua natureza: observação participante, intervenção didática, entrevistas individuais e

coletivas, sempre elaborando os registros no Diário de Campo. Assim, inicialmente a pesquisa assume a forma descritiva, já que se privilegia descrever as características de determinado fenômeno e/ou estabelecer relações entre variáveis, como neste caso, a relação entre as crianças com a arte contemporânea em ambientes de educação formal e não-formal. Porém, o caráter principal deste estudo é exploratório, porque o aprofundamento no problema torna-o mais familiar e possibilita deixá-lo mais explícito, conseguindo assim o aprimoramento de ideias ou até mesmo construir outras diferentes no decorrer do processo (Gil, 2002).

Por se tratar de uma pesquisa desenvolvida com crianças, ressaltamos a importância da particularidade em todo o processo ao se lidar direta e indiretamente com elas. Fantin e Girardello (2014: 5) enfatizam que “como professores/pesquisadores, precisamos pensar o lugar das crianças na cultura contemporânea do ponto de vista da educação, inclusive questionando as dimensões éticas na pesquisa com crianças”, além de se refletir criticamente sobre o significado de participação da criança (*idem*). No mesmo sentido, Faria, Demartini e Prado (2002: vii) destacam no prefácio de seu livro dedicado à metodologia de pesquisa com crianças que as investigações feitas com elas vão muito além de *ouvi-las* e *amplificar a voz* das crianças, mas preocupar-se também com “o que fazer com tais informações e conteúdos, falares, saberes, tanto em termos acadêmicos como éticos e políticos”. Para Fantin e Girardello (2014: 6),

No caso das pesquisas sobre mídia e cultura, este "ir além" parece envolver necessariamente a abertura dos procedimentos metodológicos à multiplicidades das linguagens pelas quais as crianças se comunicam, incluindo as artísticas e corporais, sempre atravessadas pelo princípio da ludicidade.

Demartini (2002: 4-5) ainda salienta que não se pode deixar de lado os *diferentes tipos de criança e infância*, assim como diferenciar os *relatos sobre crianças e relatos sobre a infância* do grupo de *relatos de crianças*¹¹. Neste estudo, trabalhamos com os dois tipos de relatos. A autora também faz considerações sobre como obter os relatos de crianças, já que, segundo a mesma, há crianças que falam e crianças que não falam; assim, Demartini acredita que entrevistar crianças pressupõe que toda a situação da entrevista, inclusive as conversas preliminares, faz “parte da pesquisa e deve ser considerado na análise, especialmente quando se trata de crianças” (2002: 13). Além disso, o pesquisador/entrevistador deve procurar obter certo grau de relacionamento com as crianças; “se não conseguir estabelecer certo grau de respeito, de intimidade, para que se crie certa abertura, não vai obter fala nenhuma, não vai obter resposta àquilo que está propondo” (Krogh *apud* Demartini, 2002, p. 12).

No caso das entrevistas com crianças, Girardello e Orofino (2009: 28) apontam a entrevista como um evento social por si só, sendo que a neutralidade tornar-se-á difícil já que sempre se estará lidando com as “especulações que as crianças fazem sobre os nossos objetivos e suas consequentes reações a eles”.

Quando se faz a pesquisa no espaço escolar, por exemplo, a posição do pesquisador enquanto adulto é inevitavelmente predefinida como a de quem mantém com as crianças uma relação de poder. A presença do pesquisador terá sido autorizada pela instituição escolar, e aquele novo personagem terá sido apresentado pela professora de classe, o que pode levar as crianças a reagir com uma deferência que não teriam em outro contexto (Girardello e Orofino, 2009: 28).

¹¹ Grifos da autora Zeila Demartini.

Com o objetivo de mapear experiências de crianças com a arte contemporânea, na escola e em espaços expositivos, selecionamos dois cenários para cada especificidade. Como ambiente formal de aprendizagem, conforme mencionamos acima, optamos pelo Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Para o ambiente não-formal, selecionamos a exposição *Experiência da Arte*, realizada no Sesc Santo André/SP, entre 21 de agosto a 25 de outubro de 2015. O período de vigência desta exposição, durante o desenvolvimento desta pesquisa, possibilitou sua visita e o acompanhamento de dois grupos de escolares. Sendo assim, sabendo da especificidade de cada espaço, ambos são considerados experiências de campo para esta pesquisa, salvo o grau de envolvimento e o período de realização para cada parte da pesquisa – ficamos um semestre na escola e apenas um dia na exposição.

Com o intuito de observar as formas de interação entre criança e arte contemporânea na escola, através da proposição de atividades lúdicas e participativas, escolhemos o Colégio de Aplicação por ser uma instituição que possui um trabalho consolidado em artes com crianças, desenvolvendo trabalho específico com professores de Artes Visuais desde os Anos Iniciais.

Além disso, outro motivo que corroborou para a escolha deste local para o desenvolvimento da pesquisa empírica foi o fato desta fazer parte de uma pesquisa maior, intitulada “Multiletramentos e aprendizagens formais e informais: possíveis diálogos entre contextos escolares e culturais” (2014/2015), sob coordenação da Prof. Dra. Monica Fantin. Esta pesquisa tinha como objetivo principal **analisar as práticas de multiletramentos entre alunos do ensino fundamental de**

escolas públicas de Florianópolis/SC inferindo possíveis aprendizagens formais e informais a fim de refletir sobre a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situada (EAS). A relação das duas pesquisas encontra-se na articulação dos diálogos entre contextos de aprendizagem formal e não formal, ou seja, escola e espaços expositivos e na ênfase sobre as múltiplas linguagens das crianças na proposição de algumas atividades realizadas de acordo com a referida metodologia, embora esta não tenha sido o foco de análise desta investigação.

Escolhemos trabalhar com crianças de 7 a 8 anos, considerando as peculiaridades desta fase da infância no processo deste estudo, mas deixamos em aberto a turma e ano com os quais desenvolveríamos o trabalho de campo para definir conjuntamente com a professora responsável. É importante salientar que o grupo não corresponde a uma totalidade, mas seu contexto cultural e suas particularidades são delicadamente considerados e observados nesta pesquisa. A seleção desta faixa etária está relacionada às exposições de arte que são referências para este trabalho e que também são voltadas – não exclusivamente – às crianças pequenas.

Após diversas reuniões e combinados com as professoras, o trabalho empírico iniciou com um período de observação participante (Thiollent, 1998). A partir de um roteiro prévio e flexível, durante cerca de 2 meses de observação (maio a junho de 2015), pude estar presente nas aulas, semanalmente com uma turma de 4º ano e quinzenalmente com três turmas de 2º ano¹². Ao colaborar com as professoras no que

¹² Por um convite da professora responsável pela disciplina de Artes Visuais do Colégio de Aplicação, abri a possibilidade de acompanhar turmas de

fosse necessário e aproveitando o espaço para aproximar-me do contexto das crianças, foi possível criar vínculos e procurar brechas para perceber sua relação com a arte no contexto específico daqueles grupos.

Após esta ocasião, que coincidiu com o retorno do recesso do meio do ano de 2015, começou uma nova etapa com a participação efetiva nas aulas. Pela conjuntura que se formou – a escolha de uma turma de 2º ano, juntamente com a proposta da professora da disciplina em abrir mão do conteúdo programático previsto para eu desenvolver com liberdade minha proposta de atividades –, realizei a pesquisa empírica com intervenção didática entre os meses de agosto a novembro de 2015, em que atuei como professora-pesquisadora, desenvolvendo atividades quinzenais, sempre contando com a presença, participação e parceria das professoras da disciplina. Desse modo, continuamos o trabalho de docência compartilhada, presente na prática dos docentes de Artes Visuais nos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação.

Por ser esta uma pesquisa exploratória (Gil, 2002), integram este trabalho uma parte **(a) teórica** envolvendo estudos teóricos e conceituais referentes aos temas abordados, análise de exemplos que permitam a compreensão dos conceitos e a construção de um repertório com produções artísticas contemporâneas sob o recorte estudado; e outra parte **(b) empírica** que envolveu uma proposta de intervenção didática compreendendo também as ferramentas de observação, entrevistas, registros de imagem e escritos em Diário de Campo. A parte empírica foi distribuída em dois espaços, um formal e outro não formal, que correspondem respectivamente ao **(1)** Colégio de Aplicação e à

2º e 4º ano do Ensino Fundamental I para decidir posteriormente uma única turma para realizar a proposta de atividades pedagógicas.

exposição (2) *A Experiência da Arte* no Sesc Santo André/SP. No campo de pesquisa realizado na exposição citada, foram entrevistados mediadores, equipe administrativa do Sesc, além de crianças – as quais são os principais sujeitos relacionados com o problema pesquisado, porém todos os sujeitos entrevistados contribuíram na busca do objeto estudado.

Como mencionamos no início desta introdução, o “caminho se faz ao andar”. Assim, cabe esclarecer que, inicialmente, não tínhamos o objetivo de desenvolver uma pesquisa de campo com crianças em uma exposição, e sim a ideia de realizar uma pesquisa documental a partir das experiências nas exposições ocorridas. Porém, com o lançamento da exposição *A Experiência da Arte*, sob a mesma curadoria de Evandro Salles, o qual organizou outras exposições que tomamos como referência para este estudo, vislumbramos uma oportunidade para aprofundarmos nossa pesquisa. Portanto, a escolha para visitarmos a exposição e acompanharmos as crianças na mesma foi feita *a posteriori*, contribuindo de maneira qualitativa para este trabalho. Salientamos que a visita feita à exposição foi realizada em dois momentos: uma em agosto e outra em setembro de 2015.

Diante do objetivo principal desta pesquisa, ressaltamos que a análise dos dados obtidos tanto no espaço da escola como no espaço expositivo foi organizada por dois eixos principais, previamente definidos: (1) **formas de interação** das crianças e (2) **mediação**. Com relação à experiência de campo desenvolvida no Colégio de Aplicação com as crianças do 2ºC do Ensino Fundamental I, as formas de interação da criança são pautadas a partir da (a) **ludicidade**, (b) **multissensorialidade** e (c) **criação de culturas infantis**. Já na

experiência de campo realizada na exposição *A Experiência da Arte* no Sesc Santo André/SP, foram estipulados eixos semelhantes, com uma pequena diferenciação entre eles. Além das formas de interação da criança com a arte contemporânea, baseadas também pela ludicidade e pela multissensorialidade, e da mediação, inserida em um contexto de ação educativa em uma proposta de curadoria educativa, acrescentamos a **construção da noção sobre arte** por parte das crianças. Ressaltamos, porém, que tanto a *criação de culturas infantis* como a *construção da noção sobre arte* foram eixos selecionados após o contato com as crianças nas experiências de campo, visto que emergiram frente ao conjunto dos dados reunidos para análise, fazendo-nos perceber sua relevância para a análise e interpretação na busca de nosso objetivo.

Em relação aos procedimentos metodológicos, além daqueles já mencionados, destacamos que em determinadas proposições didáticas realizadas com as crianças na escola foram incluídos alguns dos preceitos da metodologia proposta por Pier Cesare Rivoltella (2013) intitulada *Episódio de Aprendizagem Situada* (EAS). A utilização desta metodologia justifica-se por esta pesquisa estar associada à pesquisa maior, intitulada “Multiletramentos e aprendizagens formais e informais: possíveis diálogos entre contextos escolares e culturais”, visando um diálogo com a pesquisa mais abrangente. Embora a metodologia tenha sido voltada para alunos maiores, fizemos uma adaptação com o intuito de refletir sobre suas possibilidades no contexto do trabalho com crianças pequenas a partir da especificidade desta pesquisa.

As aproximações com a metodologia EAS foram utilizadas durante a pesquisa empírica para amparar alguns momentos da

intervenção pedagógica, lúdica e artística com as crianças. Aplicar uma metodologia desconhecida significa aprender sobre ela e, por isso, obtivemos algumas aproximações do que vem sendo chamado de EAS (Seminário Multideas, 2015).

Como parte desta trajetória, também ressaltamos um pequeno período¹³ de Estágio no Exterior (Itália) na *Università Cattolica del Sacro Cuore*, sob orientação da Prof. Dra. Gabriella Gilli. Entre os objetivos deste estágio no exterior, conhecemos experiências expositivas pensadas para crianças, como no *Museo dei Bambini*, e também outros espaços expositivos de arte contemporânea, sugeridos pela orientadora. Paralelamente, também como sugestão da Prof. Gilli, conhecemos a experiência de uma escola de Educação Infantil que articula a arte (e a arte contemporânea) no trabalho com as crianças, seja em atividades de ateliê ou de forma interdisciplinar. Foi possível também o contato com a escola de Reggio Emilia, a *Reggio Children*, e o *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*, referências importantes sobre o trabalho na Educação Infantil, considerando a criança como protagonista em seu processo de formação e valorizando suas múltiplas linguagens. Além dessas experiências, destaco a participação em um curso de formação sobre arte

¹³ No ano de 2015, participamos do Edital referente ao Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, concorrendo a uma bolsa de estudos. Em 26 de fevereiro de 2016, foi divulgada no site do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFSC a lista dos classificados deste Edital, sendo que nosso projeto foi contemplado com o 4º lugar. Porém, em decorrência das questões políticas e econômicas do país, ficou suspensa a oferta de bolsas para este Programa no ano de 2016. Apesar dessa conjuntura, decidimos que seria válida a experiência do Estágio no Exterior e mantivemos o acordo de coorientação com a Prof. Dra. Gabriella Gilli, da *Università Cattolica del Sacro Cuore* (Milão, Itália). Sendo assim, por financiamento próprio e utilizando a taxa de bancada da bolsa Cnpq, concedida para este doutorado, foi realizado um Estágio no Exterior no período de 9 de setembro a 28 de outubro de 2016.

contemporânea para professores de todos os níveis de ensino, realizado no *HangarBicocca*, espaço expositivo de arte contemporânea, no qual refletimos sobre a relação entre criança, escola, espaço expositivo e arte contemporânea.

Enfim, o trabalho está organizado em 4 capítulos, sendo esta **Introdução** destinada à apresentação da pesquisa. Na abertura de cada seção deste trabalho, aparecem o título e uma imagem, correspondente ao trabalho de artistas utilizados como referência, na tentativa de estabelecer conexões entre palavra e imagem como formas de leitura. A partir de um breve relato de meu percurso formativo, apresento o ponto de partida para a formulação da questão-problema desta pesquisa, além de contextualizar o objeto de pesquisa e os principais objetivos. Também destacamos a proposta teórica-metodológica, bem como a estrutura de organização do trabalho.

O **Capítulo 1** compreende a discussão teórica sobre a relação entre os campos da Arte e da Educação. Buscamos contextualizar historicamente a arte contemporânea para, em seguida, destacarmos o recorte selecionado para esta pesquisa a partir do conceito de *interação* – considerado como sinônimo de *interatividade* e defendido como próximo ao de *participação*. Também estabelecemos relações entre a arte contemporânea e o conceito de experiência. Além disso, ressaltamos nosso entendimento sobre *ação educativa* em espaços expositivos, apresentando uma discussão teórica sobre mediação, curadoria e a virada educacional na arte.

No **Capítulo 2**, para correlacionar os temas da arte contemporânea e infância, construímos inicialmente um repertório de obras e artistas que convidam à participação, através da ativação do

corpo do espectador, sob formas diversas. Ao estabelecer relações entre *crianças*, a *arte* e o *brincar*, fizemos uma revisão de literatura abordando conceitos como das culturas infantis, as múltiplas linguagens da criança e as especificidades do brincar na infância. Também discutimos sobre as produções culturais para crianças e a mediação do adulto neste contexto.

É no **Capítulo 3** que apresentamos a parte empírica da pesquisa, realizada no Colégio de Aplicação da UFSC com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I. Além de aprofundar as escolhas metodológicas, destacamos a especificidade da pesquisa *com* crianças e os preceitos que fundamentam esta abordagem. Apresentamos os sujeitos da pesquisa e o contexto no qual estão inseridos, além do planejamento da intervenção didática. Situamos algumas atividades realizadas com as crianças, descrevendo cenas e trazendo suas falas, para então fazermos a análise do dados com base nos eixos escolhidos.

O **Capítulo 4** inclui a experiência de campo realizada no Sesc Santo André/SP durante a exposição de *A Experiência da Arte*. Inicialmente, buscamos contextualizar a mostra bem como a curadoria de Evandro Salles, localizando-a como parte de um projeto maior do curador, cuja intenção principal foi a de trazer arte contemporânea de qualidade para as crianças. Em seguida, discutimos os dados também a partir dos eixos norteadores, evidenciando o contato com dois grupos de crianças, de uma escola de Educação Infantil durante sua visita à exposição, e também com mediadores.

Por fim, algumas **Considerações Finais** e a ressalva dos caminhos possíveis para seguir refletindo. Ao retomar o percurso traçado ao longo da pesquisa, recuperamos os objetivos propostos,

apontamos algumas contribuições e alguns desafios deste estudo, além de destacar os principais resultados que construímos nessa caminhada.

CAPÍTULO 1 . Arte Contemporânea e Educação



Hélio Oiticica . Tropicália com Penetráveis PN2 e PN3, 1967.

1.1 Arte contemporânea

Pensar na arte contemporânea inserida no panorama da História da Arte é estar aberto para debates. Isto porque seus limites são ambíguos. Podemos entender o adjetivo contemporâneo na sua dimensão cronológica, o que justifica chamar a arte contemporânea de arte atual, do tempo vigente, algo que sugere um alcance ilimitado, sem fim e talvez sem passado. Por outro lado, Dempsey (2003: 6) diz que “a arte não é criada nem concebida no vácuo”. Isso significa que a arte contemporânea também possui um contexto histórico, mesmo sendo difícil determinar seu início dentro de um pensamento eucrônico. Como a maioria das grandes transformações da história, não foi “da noite para o dia” que a arte moderna cedeu lugar para a contemporânea.

Os campos da arte moderna e contemporânea se entrecruzam, ou como diz Basbaum (2007: 14), são “áreas híbridas, afins a misturas e convergências entre visualidade e discurso”. Além disso, os conceitos aos quais a arte está interligada são repletos de significados nada determinantes e unânimes. Há uma vasta discussão referente ao termo que se define ‘contemporâneo’, contrapondo com outros como ‘moderno’, ‘modernidade’, ‘pós-moderno’ e ‘pós-modernidade’ (Brito, 2010; Canton, 2001, 2009; Cauquelin, 2005; Danto, 2006; Millet, 1997; Novaes, 2008), e que ao mesmo tempo é carregado de polêmicas.

A arte moderna se estabeleceu sob o paradigma das vanguardas, na busca pelo novo e pela ruptura com o passado – com a história, com a tradição, com o individualismo autoral e com alguns aspectos narrativos (Canton, 2001). Essa pretensa originalidade na criação das vanguardas é posteriormente vista como o mito modernista, conforme Rosalind Krauss (2012) discute em seu livro “A originalidade da

vanguarda e outros mitos modernos”, que se percebe transbordar também na arte contemporânea. Com a explosão de estilos, escolas e movimentos, mais conhecidos pelos *ismos*, ocorre uma espécie de “vale tudo” na arte. Categorizá-la ou defini-la quanto aos seus aspectos formais ou ideais teóricos torna-se cada vez mais difícil. Por outro lado, a aparente liberdade moderna não está associada à simples afirmação de novas possibilidades, mas como Ronaldo Brito (2010: 159) ressalta, “era sobretudo uma revolta, um desejo crítico frente às coisas e valores instituídos. No limite, expressava o paradoxo de um sujeito que não reconhecia mais o mundo enquanto tal”.

Já no ponto de vista do teórico Arthur Danto (2006: 124), “a arte modernista é a arte definida pelo gosto, e criada essencialmente para pessoas de gosto, especificamente para os críticos”. Porém, com o fim do modernismo deu-se fim a “tirania do gosto” e, assim, abriu espaço para o lado antiformal e antiestético da arte¹⁴. A linha divisória entre arte e realidade tornou-se gradativamente estreita na arte contemporânea. Conforme Canton (2009: 49), a arte contemporânea “se materializa a partir de uma negociação constante entre arte e vida, vida e arte”. Além desse campo de forças, as inter-relações entre diferentes áreas do conhecimento humano também são potentes no trabalho dos artistas contemporâneos.

A década de 1960 foi um período considerado de extrema relevância para se pensar a propulsão da arte contemporânea. O próprio contexto histórico da época foi marcado por acontecimentos que contribuíram para os questionamentos emergentes naqueles anos. Após

¹⁴ Danto (2006) usa esses termos fazendo menção à poética presente no surrealismo.

o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, ocorre a divisão do mundo em dois grandes blocos, Capitalismo e Socialismo, por meio da Guerra Fria instaurada entre Estados Unidos e antiga União Soviética, desdobrando-se em muitos outros fatos, como a construção do muro de Berlim, a corrida espacial, que levou o primeiro homem à Lua. Também no mesmo tempo, iniciaram revoluções comportamentais com o surgimento do feminismo e movimentos civis em favor dos negros e homossexuais, o movimento *hippie* e seus protestos contra a Guerra Fria e a Guerra do Vietnã, juntamente com o fortalecimento dos movimentos pacifistas. No âmbito político, houve a Revolução Cubana com Fidel Castro no poder, e também a Revolução Cultural na China com Mao Tsé Tung. Foi a época da contracultura e a disseminação de novos meios de comunicação de massa.

No cenário artístico, as colagens cubistas, a *performance* futurista, os eventos dadaístas e outras manifestações já começavam a desafiar o “duopólio” das categorias tradicionais, a pintura e a escultura, e, assim como a fotografia, reivindicavam seu reconhecimento como expressão artística. Depois dos anos 1960, as certezas relacionadas a esse sistema de classificação passaram a se decompor e as práticas artísticas começaram a ocorrer num espectro muito mais amplo de atividades (Archer, 2001).

Segundo Archer (2001), em 1962 surge a nova revista “Art Forum”, a qual teve em sua primeira edição um claro posicionamento frente às práticas da arte vigente: o de rejeição. Sob a crítica de Lester Longman – então presidente do Departamento de Arte da Universidade da Califórnia –, rejeitava-se o que era famoso na arte daquele período, como a “*action painting*” de Jackson Pollock; *performances* tendo

mulheres nuas como pincéis de Yves Klein; ou *happenings* de Allan Kaprow (1927-2006), Claes Oldenburg (1929-), Jim Dine (1935-) e Red Grooms (1937-). A oposição de Logman a esses trabalhos referia-se não ao fato de existirem, mas sim, por cada vez mais parecer estar falando como cultura de massa.

Muitos dos trabalhos tinham em comum o uso particular de temas derivados do mundo cotidiano. Um grupo de artistas, sob o título de Neodadá, engajou-se em mesclar materiais e mídias opondo-se a uma grande tendência na arte, nesta época, em direção à pureza formal. Alguns desses artistas, como Robert Rauschenberg (1925-2008), Jasper Johns (1930-), Claes Oldenburg, acreditavam que a arte deveria ser expansiva e inclusiva, apropriando-se de materiais não-artísticos, envolvendo a realidade cotidiana e promovendo a cultura popular (Dempsey, 2003).

Será neste complexo cenário que surge a questão: *isto é arte?* Brito (2010: 160) a responde: “Não, senhoras e senhores, arte é *isto*. Qualquer *isto*. Um *isto* problemático, reflexivo, que é necessário interrogar e decifrar”. E continua seu discurso sobre o contexto artístico vigente:

O saber da arte, o poder da arte, desenvolvidos mais ou menos à sombra da civilização do *Logos*, puseram-se em movimento para o “compreender” a nova situação. O projeto moderno, convém lembrar, representou um esforço duplo e contraditório: matar a arte para salvá-la. Questão de sobrevivência – ou pensar a inteligência negativa de si mesma ou correr o risco de morrer despercebida no tumulto de um mundo anônimo e feroz. (Brito, 2010: 160)

Inúmeros debates sobre uma ‘crise da arte’ ou o fim dela (Belting, 1987; Danto, 2006) afloram a partir de um contexto histórico

de transição de século e milênio e em uma sociedade mergulhada em excessos de todos os tipos. Igualmente ocorre com a arte contemporânea, que vive envolta nos excessos do mundo da arte: circuitos, sistemas, mercado, instituições, curadores, críticos e os próprios artistas (Canton, 2001). Com isso, a própria definição de arte, segundo Canton (2001),

[...] está mergulhada numa condição de estranhamento e instabilidade, gerada progressivamente no percurso histórico das experimentações trazidas por artistas do século 20. Isso ocorre particularmente a partir das pesquisas do francês Marcel Duchamp, ainda no início do século 20, incorporando ao universo artístico a noção de *readymade*, e, no decorrer do desenvolvimento da arte conceitual, nos anos 1960 e 1970, colocando ênfase no processo e nas propostas artísticas e não nos “produtos”, validando como arte, por exemplo, uma bula, um cartão-postal, um biscoito, uma cópia de xerox. Nesse processo e na incorporação de meios virtuais e tecnológicos, a produção artística proliferou a tal ponto de se perderem os limites que delimitavam o universo artístico, separando a *high art* de todo o resto da produção gerada pela sociedade pós-industrial. (Canton, 2001: 29; grifos da autora)

Marcel Duchamp (1887-1968) pode ser considerado um precursor na construção do sentido dado à arte contemporânea. Ao inventar o termo *readymade*, Duchamp escolhia objetos do cotidiano, fabricados em série, e elevava-os à categoria artística por meio da legitimação institucional. O primeiro deles foi Roda de Bicicleta (ver figura 1), em 1913, a qual foi montada sobre um banco; o mais irreverente, Fonte (ver figura 2), era um mictório masculino onde o artista inverteu sua posição e assinou “R. Mutt¹⁵” (Archer, 2001). Duchamp fazia com que o observador pensasse sobre o que de fato

¹⁵ Em nota do tradutor do livro de Archer (2001), sabemos que Mutt significa cão vira-lata ou pessoa simplória. Duchamp utiliza a palavra como um jogo em seu trabalho.

definia a singularidade da obra de arte paralela à multiplicidade de todos os outros objetos do mundo cotidiano, a partir da lógica de seus *readymades*. Archer (2001: 3) traz a pergunta: “seria alguma coisa a ser achada na própria obra de arte ou nas atividades do artista ao redor do objeto?” e conclui que tais questionamentos reverberaram por toda a arte dos anos 1960 e além deles.



Figura 1 – Roda de bicicleta, 1913.
Marcel Duchamp.
Fonte: www.moma.org



Figura 1 – A Fonte, 1917.
Marcel Duchamp.
Fonte: www.tate.org.uk

Tanto o conceito de apropriação de um objeto manufaturado ou a noção do lugar da exposição como imperativo na legitimação da obra de arte são questões trazidas pela obra de Duchamp e que serão continuamente exploradas. Como escreve Basbaum (2007: 32-33), “se por um lado, hoje, a noção de ready-made transformou-se em quase sinônimo de procedimento artístico contemporâneo, por outro se tornou possível perceber com maior clareza alguns registros particulares da intervenção duchampiana”. Duchamp rompia com a estética vigente, da pintura, e fazia da arte uma questão de continente e não de conteúdo; na mesma direção, Mc Luhan dirá cinquenta anos mais tarde que o “meio é a mensagem” (Cauquelin, 2005).

Durante todo o percurso da arte moderna, as categorias tradicionais da arte – pintura e escultura – foram transformando-se e

transgredindo os valores pré-estabelecidos. Após as experimentações feitas por artistas modernos e contemporâneos, definir o campo das práticas artísticas somente através dos meios e materiais utilizados tornou-se impossível. Seguindo este raciocínio, Rosalind Krauss (2012) nos trará a ideia de “campo ampliado” que permite pensarmos a prática do artista não mais pelo meio que ele utiliza, mas sim pelo conjunto deles aliado ao seu processo criativo; diferentes meios de expressão podem ser utilizados e, conseqüentemente, o artista deixa de ser especializado em um só meio, passando a ocupar diversas posições. A possibilidade dos novos meios de expressão fez com que os artistas, tanto modernos quanto contemporâneos, atuassem de forma experimental. Mas é importante deixar claro que a pintura e a escultura não foram extintas do universo da arte, só deixaram para trás sua exclusividade.

Outras duas tendências da arte nos anos 1960, que nos ajuda a desenhar o espaço da contemporaneidade, são a *Pop Art* e o Minimalismo. Em seu livro “Arte contemporânea: uma história concisa”, Archer (2001) desenvolve uma narrativa cronológica sobre a relação arte e vida cotidiana em conexão com obras aparentemente diversas associadas a esses dois percursos artísticos. E ainda traz a pergunta: “o que tem em comum uma serigrafia de Marilyn Monroe por Andy Worhol (1928-1987) e um arranjo de chapas quadradas de cobre no chão por Carl Andre (1935-)?” No que Archer (2001: 6) responde: “os artistas e críticos da época, no entanto, não tinham a menor dúvida de que muita coisa era compartilhada pelas duas correntes”.

Mesmo que o interesse pela cultura popular e a tentativa de criar arte a partir dela tenha sido característica de artistas ingleses no

início da década de 1950, foi nos Estados Unidos, no começo da década de 1960, que a *Pop Art* surgiu e foi reconhecida como movimento. Os artistas envolvidos chocavam o mundo da arte com obras que incluíam artigos da cultura de massa, como colagens de celebridades como James Dean, Shirley Templey e Elvis Presley feitas por Ray Johnson (1927-1995). Foi no princípio dos anos 1960 que o público viu pela primeira vez proposições artísticas que, desde então, tornaram-se internacionalmente famosas, como as serigrafias de Marilyn Monroe (ver figura 3), feitas por Warhol, e os quadinhos feitos a óleo de Lichtenstein (ver figura 4), entre outros (Dempsey, 2003).



Figura 2 – Marilyn Monroe, 1967.
Andy Warhol.
Fonte: www.moma.org



Figura 3 – *Reverie from 11 Pop Artists, Volume II*, 1965.
Roy Lichtenstein.
Fonte: www.moma.org

Em relação aos temas da *Pop Art*, a banalidade própria deste movimento era uma afronta a seus críticos. Era inviável dizer que a própria arte oferecia qualquer coisa que a vida não proporcionasse, já que não se tinha evidências claras de que o material utilizado passara por algum tipo de transformação (Archer, 2001: 11). A utilização da reprodutibilidade técnica foi extensa nesse período. Porém, como salienta Archer (2001: 6), o processo de replicação “não era inventivo, livre ou lúdico, mas preciso e observado cuidadosamente”, a exemplo dos trabalhos de Lichtenstein (1923-1997) de selecionar e modificar quadrinhos e utilizá-los a seu propósito.

O artista Andy Warhol foi um expoente do movimento e algumas de suas declarações reforçaram o entendimento de que não se podia evitar que a arte fosse tratada como mercadoria, da mesma forma que latas de sopa, barras de sabão e caixas de cereais. Em seu estúdio, o qual batizou de *Factory*, trabalhava com a ajuda de assistentes na impressão de seus múltiplos de modo similar a uma linha de produção (Archer, 2001). Assim como Duchamp, Warhol abandona a estética modernista de beleza formal e renuncia às exigências tradicionais da obra única e original; seu trabalho não consiste mais em “fazer”, mas em escolher o que irá mostrar, e mais, multiplicando-o.

Os objetos que mostrará serão banais, *kitsh*, de mau gosto. Serão objetos de consumo usual [...] duplicatas, *remade*. Exatamente como Duchamp, trata-se de mostrar o que *já existe*, mas, ao *readymade* ‘acrescentado’ de Duchamp, que permanece único e quase impossível de ser encontrado, Warhol opõe a repetição em série, a saturação das imagens e o paradoxo de uma despersonalização hiperpersonalizada (Cauquelin, 2005: 110; grifos da autora).

Warhol continua a desmitificação do artista como gênio criador. Porém, enquanto Duchamp deu ao lugar da exposição a incumbência de legitimar a arte, afastando-se da manualidade e da estética do gosto, Warhol abandona o refúgio que é o local da exposição para “se estabelecer no espaço inteiro das comunicações” (Cauquelin, 2005: 110). E Warhol explora e leva às últimas consequências outros conceitos da comunicação: “a rede, o paradoxo, a autoproclamação com o nominalismo, a circulação dos signos dentro da rede sem autor nem receptor, e finalmente o totalitarismo” (Cauquelin, 2005: 111).

A lógica do cotidiano e do banal trazida pelos *readymades* de Duchamp, ampliada aos “produtos” de Warhol, trarão a questão de que

“a obra de arte pode ser adquirida num grande armazém” e, portanto, nasce a reflexão de que “a vida é arte” (Millet, 1997: 122). Tal máxima foi tomada como filosofia do grupo *Fluxus*, que também é grande referência para adentrar no campo da contemporaneidade na arte. Não tanto definido, mas sim uma associação de artistas com ideais mais ou menos parecidos, o *Fluxus* foi um movimento internacional que retomou práticas subversivas dos dadaístas¹⁶ e operava além das fronteiras da arte, música e literatura (Millet, 1997). Archer (2001) destaca a relação existente com o contemporâneo movimento Situacionista, que tinha como orientador político Guy Debord (1931-1994); “por meio do planejamento de eventos, buscava o *détournement*, a virada das condições sociais contra elas mesmas a fim de revelar seu verdadeiro caráter” (Archer, 2001: 34). Também criadores de eventos – estes, simples e unitários na concepção –, os artistas Fluxus buscavam na “antiarte” a reconexão entre arte e vida num sentido plenamente político (Archer, 2001: 116).

Nesta situação de manifestação e transformação – e no intuito de mapear o cenário de construção de uma arte dita contemporânea – cabe destacar ainda a Arte Conceitual, que vem dar prosseguimento ao que já havia se iniciado, sob o preceito de que as ideias ou conceitos

¹⁶ O Dadaísmo foi um dos movimentos de vanguarda artística moderna, sendo considerado um fenômeno internacional e multidisciplinar. Com o termo, incitava-se o *non sense*, já que o movimento foi instituído durante a Primeira Guerra Mundial e os jovens artistas tinham o objetivo de expressarem sua indignação pelo conflito através do deboche, da sátira, do choque. “Eles se voltavam não só contra as instituições políticas e sociais, mas também contra o *establishment* da arte que, numa sociedade burguesa, se alinhava ao desacreditado *status quo* sociopolítico. Acreditavam que a única esperança para a sociedade era destruir aqueles sistemas baseados na razão e na lógica, substituindo-os por valores ancorados na anarquia, no primitivo e no irracional” (Dempsey, 2003).

constituem a própria obra. Assim, o conceitualismo é frequentemente identificado como a desmaterialização da obra de arte – sendo inclusive este o título do livro escrito pela crítica e curadora de arte, Lucy Lippard, “*Six Years: The Dematerialization of the Art Object (1973)*” – através de manifestações artísticas que enfatizavam o processo de pensamento em detrimento da materialidade física. Lippard (2013: 151) analisa também a possível desintegração da própria crítica de arte, “já que a arte conceitual seria uma arte sobre a crítica, em vez de arte como arte”.

O Minimalismo, movimento importante para se pensar a arte contemporânea, assim como a *Pop Art*, também trouxe novos paradigmas para a arte. Usualmente mais identificado com a atividade escultórica, Archer (2001: 42) dirá que o Minimalismo pode ser entendido, pelo menos em parte, como uma “continuação da pintura por outros meios”. O rótulo aplicado também com o *ismo*, como muitos outros na história da arte moderna, foi pejorativamente relacionado por críticos ao trabalho de Donald Judd (1928-1994), Robert Morris (1931-), Dan Flavin (1933-1996) e Carl Andre (1935-) (ver figuras 5, 6, 7 e 8). O termo estava associado à aparência “vazia” das obras, que, para o artista Donald Judd, “era sintomático do que ele via como a crescente irrelevância das atitudes estéticas tradicionais” (Archer, 2001: 46).



Figura 4 – Sem título (Pilha), 1967.
Donald Judd
Fonte: www.moma.org



Figura 5 – Sem título, 1965.
Robert Morris
Fonte: www.tate.org.uk



Figura 6 – 5 x 20 *Rectangle Altstadt*, 1967.
Carl Andre.
Fonte: www.guggenheim.org



Figura 7 – *The nominal three* (para William de Ockham), 1963.
Dan Flavin.
Fonte: www.guggenheim.org

A crítica Barbara Rose (*apud* Archer, 2001: 43) considera que a intitulação de um objeto como *readymade* de Duchamp e a escolha do pintor russo Kasimir Malevich (1878-1935) de mostrar um quadrado preto sobre um fundo branco (ver figura 9) são polos históricos do

Minimalismo. Nas duas decisões o que impera é a renúncia; por parte de Duchamp a noção de unicidade do objeto de arte e sua diferenciação dos objetos comuns, e por parte de Malevich, a renúncia da noção de que a arte precisa ser complexa.

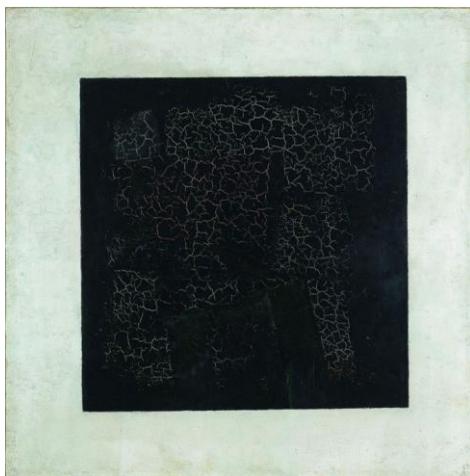


Figura 8 – Quadrado preto sobre fundo branco, 1913.
Kasemir Malevich.
Fonte: www.tate.org.uk

Sob o ponto de vista de Archer (2001: 50),

A arte minimalista não representava nem se referia diretamente a nenhuma outra coisa de uma forma que fizesse sua própria autenticidade depender da adequação de sua semelhança ilustrativa com essa outra coisa. Ela não era metafórica, nem se oferecia como o símbolo de nenhuma verdade espiritual ou metafísica. Este fato também é responsável pelo vasto número de obras denominadas “Sem título”, uma vez que dar nome a alguma coisa seria subordiná-la àquilo segundo o qual ela foi nomeada.

Muitas obras de artistas minimalistas convidavam o espectador a interagir com a obra, caminhando sobre ela, ou vivenciando física,

sensorial e visualmente as diferentes características de cada tipo de material. “Quando a arte minimalista começou a surgir, muitos críticos e um público opinativo julgaram-na fria, anônima e imperdoável. Os materiais industriais pré-fabricados, frequentemente usados, não pareciam ‘arte’” (Dempsey, 2003: 238). Por outro lado, a mesma autora diz que, como o conceito do que era arte tinha se expandido de tal forma no século XX, era incompreensível tais ataques da crítica.

Do dadaísmo à internacional situacionista, o projeto moderno das vanguardas do século XX esteve ligado à emancipação: transformar a cultura, as mentalidades, as condições de vida individual e social (Bourriaud, 2009). A arte hoje prossegue nessa luta, mas com pressupostos filosóficos, culturais e sociais totalmente diversos, ao que afirma Bourriaud (2009: 17), “não foi a modernidade que morreu, e sim sua versão idealista e teleológica¹⁷”. Assim, era esperado que a arte preparasse ou anunciasse um mundo futuro, mas “hoje ela apresenta modelos de universos possíveis” (Bourriaud, 2009: 18).

As correntes e movimentos expostos apontam apenas para o território da contemporaneidade na arte e, através deles, os consecutivos desdobramentos dos novos conceitos que se apresentam. É evidente que há uma riqueza e uma particularidade no trabalho de cada artista que possibilita um estudo aprofundado de cada um. Em meio a essa multiplicidade de produções, Brito (2010: 163) escreve que “os

¹⁷ Segundo o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano, o termo *teleologia* foi criado para indicar “a parte da filosofia natural que explica os fins das coisas”. No Dicionário Houaiss, *teleologia* significa “qualquer doutrina que identifica a presença de metas, fins ou objetivos últimos guiando a natureza e a humanidade, considerando a finalidade como o princípio explicativo fundamental na organização e nas transformações de todos os seres da realidade”.

trabalhos acumulados não vão possuir uma cronologia explicativa de movimentos”. Não existe mais a possibilidade de encadear linearmente semelhanças, oposições, filiações e conflitos. A nitidez da instância genealógica da História da Arte desaparece e “multiplica-se a densidade e complexidade da instância teórica”. Brito (2010: 164) ainda conclui: “não é mais a arte que permite a história da arte e sim o inverso – a História da Arte, esta construção *a posteriori*, infiltra-se na produção e parece mesmo determiná-la”.

Por sua vez, Basbaum (2007: 100) destaca que as principais correntes da contemporaneidade têm suas questões fundamentais delineadas sob uma visão mais abrangente comparada às pesquisas específicas de cada vertente, considerando que essas “são frequentemente vítimas de excessos classificatórios por parte do mercado, da crítica e da história da arte”. Na perspectiva de Basbaum (2007: 101), há indicadores críticos e artísticos que irão distinguir nuances das transformações da arte contemporânea, “redefinidoras do campo da arte frente às mudanças sociais do pós-guerra”, configurando uma **nova estrutura da arte**. Basbaum (2007: 101-104) resume-a em quatro pontos:

- (1) *novo conceito de autonomia da obra*: a obra de arte cria espaço e tempo, impõe um espaço ideal para seu funcionamento, sendo conseqüente sua interação com o meio, “transformando-se em ambiente, abrindo-se para a multiplicidade”. Não há mais “pureza disciplinar dos meios artísticos” e considera-se a questão da intermídia como fundamental para o trabalho contemporâneo.
- (2) *novo conceito de atuação da obra*: uma obra que opera pela “autoposição espaço-temporal”, sendo definida a partir do conceito de intervenção que se estende a uma “intervenção no campo da cultura, a partir da construção do local

específico do trabalho, implicando em uma dimensão conceitual de base”.

- (3) *nova consciência do envolvimento artista-obra*: a partir da crítica a uma subjetividade humanista, artistas trabalham suas “subjetividades conscientes de sua dimensão ‘impessoal’”. Há também uma “consciência ‘teatral’ do papel do artista, ou mesmo do mundo”, o qual indica um “certo ‘estado de latência’ da performance, apontando para uma relativa ‘obsolescência dos comportamentos’, em que, paradoxalmente, ‘tudo é comportamento’”.
- (4) *novas condições de fruição da obra*: abertura para a ‘participação do espectador’ na obra de arte, considerando sua presença como necessária para que a obra exista e seja ativada esteticamente. Tal possibilidade confere ao espectador a condição de co-criador junto ao artista.

Considerando este último ponto como de grande relevância para esta pesquisa, fazemos o convite para aprofundar a questão da participação do espectador e sua relação com a interatividade.

1.1.1 Interação e (ou como) participação do espectador

Durante a efervescência da década de 1960, todo o caminho pelo qual a arte estava percorrendo indicava não só para transformações na arte enquanto produto e obra, assim como sua relação com o espaço, mas também estava diretamente ligada à mudança no modo como o espectador a observa. Antes, o espectador era olho; sua observação era “retiniana”, sua ação era receptiva, contida e silenciosa. Com a eminência de uma arte dita contemporânea – e toda a implicação de conceitos e sentidos envolvidos, como já vimos –, o espectador deixa de ser apenas olho e mente para ser corpo inteiro.

Quando os minimalistas dispuseram suas obras imbricadas ao espaço expandiu-se a relação entre espectador e obra para além do

visual. Convidado a percorrer as obras através do espaço no qual elas estavam expostas, caminhando sobre seus materiais e percebendo seus aspectos formais através de outros sentidos, a obra abria novas possibilidades de relação com o espectador. Referindo-se à obra *37 pieces of work* de Carl Andre, Archer (2001: 56) diz: “A sensação literal da obra, a densidade particular do metal, seu som e sua resistência às pisadas são todas partes do que ela [obra] pode dar ao ‘espectador’” (ver figura 10).

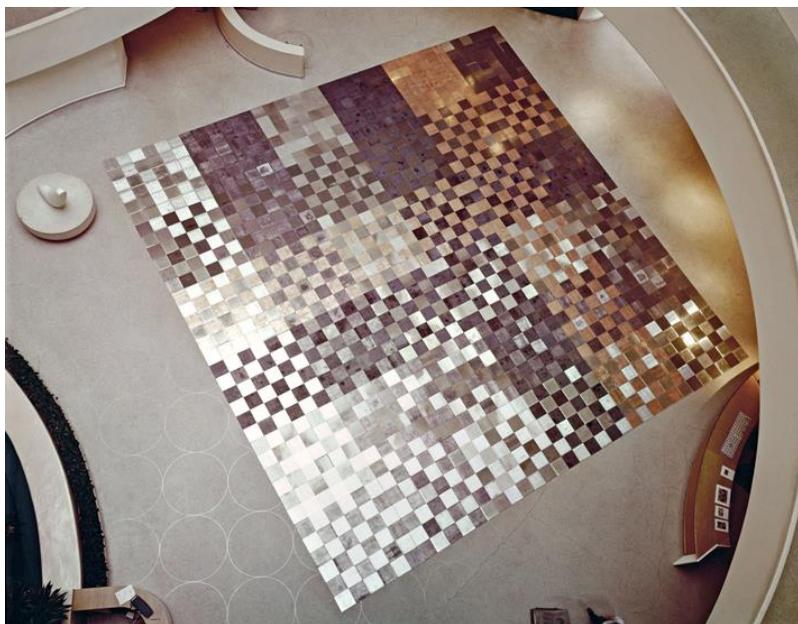


Figura 9 – *37 pieces of work*, 1970.
Guggenheim Museum, New York, USA.
Carl Andre

Fonte: <http://www.phaidon.com/agenda/art/picture-galleries/2011/may/17/carl-andre-matter-matters/?idx=3>

A partir de Archer (2001: 56), encontramos a afirmativa do artista Donald Judd: “uma obra de arte só precisa ser interessante”. O

autor estabelece uma linha de raciocínio onde traz o pensamento de McLuhan sobre o interesse como a qualidade-chave na experiência de observar, promovida pela televisão no início de sua propagação. Fazendo o contraponto entre a televisão e a arte, Archer (2001: 56) continua mostrando a proximidade da arte com o cotidiano neste período da metade do século XX, dizendo que “não apenas a arte devia assemelhar-se a coisas comuns, mas também o modo como o espectador a observa devia ser baseado numa experiência cotidiana”. Já o artista Robert Morris analisou com profundidade a criação e a observação da escultura, onde estabelece uma relação entre o Minimalismo e a *fenomenologia da percepção* (1961) de Maurice Merleau-Ponty, a partir de paralelos entre a natureza e a experiência da arte mínima com o modo como Merleau-Ponty “caracteriza a natureza recíproca do processo por meio do qual os indivíduos chegam a uma consciência do espaço e dos objetos em torno de si” (Archer, 2001: 56).

Se o espaço não é apenas cenário, mas meio pelo qual as inúmeras disposições das obras tornam-se possíveis, o processo de observação do espectador é outro e, ainda conforme Archer (2001: 57), possui duração.

Enquanto olhar uma pintura tinha permitido ao indivíduo perder-se no mundo que ela oferecia, uma exploração que era frequentemente descrita como intemporal, ou como ocorrendo fora do tempo, este não era, sem dúvida, o caso quando o indivíduo se confrontava com o *Sem título* (1965) de Morris: quatro cubos inteiramente espelhados [voltar à figura 8]. Caminhar em torno e por entre as partes separadas desta escultura permite ao indivíduo vivenciar o espaço da galeria, o próprio corpo e o dos outros como uma realidade fraturada e disjuntiva.

A arte dependia da experiência da pessoa que a vivia, seja qual for o significado que estava atrelado. No contexto brasileiro, trabalhos de artistas como Lygia Clark (1920-1988) e Hélio Oiticica (1937-1980) sintonizavam-se com a mudança do papel do espectador. A participação do espectador era a tônica de muitas proposições artísticas, dentro de um panorama ocidental. Basbaum (2007: 104) irá nos dizer que “o trabalho contemporâneo estende-se sobre o espectador de modo ostensivo, demonstrando de maneira radical a impossibilidade de uma ‘contemplação indiferente’ [...]”. Citando obras como as de Oiticica e Clark, Basbaum (2007: 105) complementa caracterizando a incidência da obra sobre o observador como algo impactante que o leva a um enfrentamento real “como condição para entrar em seu espaço de fruição”.

Hélio Oiticica dizia que a participação do espectador se manifesta de diversas maneiras e é oposta à “pura contemplação transcendental”. Em texto intitulado “Esquema geral da nova objetividade”, escrito em 1967 para o catálogo da Exposição Uma Nova Objetividade Brasileira, ocorrida no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, o artista discorre sobre a “nova objetividade” como a formulação de um estado típico da arte brasileira de vanguarda deste período e salienta a **participação do espectador como uma das principais características**. Oiticica (2010: 118) diz que há duas maneiras bem definidas de participação.

[...] uma é a que envolve a “manipulação” ou “participação sensorial-corporal”, e a outra envolve uma participação “semântica”. Esses dois modos de participação buscam como que uma participação fundamental, total, não fracionada envolvendo os dois processos, significativa, isto é, não se reduzem ao puro mecanismo do participar, mas concentram-

se em significados novos, diferenciando-se à pura contemplação transcendental. Desde as proposições “lúdicas” às do “ato”, desde as proposições semânticas da “palavra pura” às da “palavra objeto”, ou às de obras “narrativas” e as de protesto político ou social, o que se procura é o modo objetivo de participação ativa do espectador nesse processo: o indivíduo a quem chega a obra é solicitado à contemplação dos significados propostos na mesma – esta é pois uma obra aberta. (grifos do autor).

Lygia Clark também buscou a participação ativa do espectador em seus trabalhos, geralmente provocando o observador a dispor de seu corpo. Para a artista, o objeto artístico deixava de fazer sentido sem o corpo vivo e, sem isso, o objeto tornava-se alienado como uma mercadoria com sua finalidade certa de obra de arte. Lygia Clark redefiniu e reconstituiu o público em cada estágio de suas proposições.

Do espectador imparcial na galeria foi para o participante que transforma o objeto a sua frente. Então, o participante foi convidado a fazer ou usar um objeto seguindo instruções escritas ou iniciado em experiências grupais pela própria artista, primeiro nos limites de museus. Depois – com a ajuda de amigos solidários – na rua e em espaços públicos. [...] Por fim, o espectador se torna para Lygia o ‘paciente’, engajado com ela numa troca interpessoal mediada por seus *Objetos relacionais*, como uma forma de psicoterapia experimental (Brett, 2001: 34) (grifos do autor).

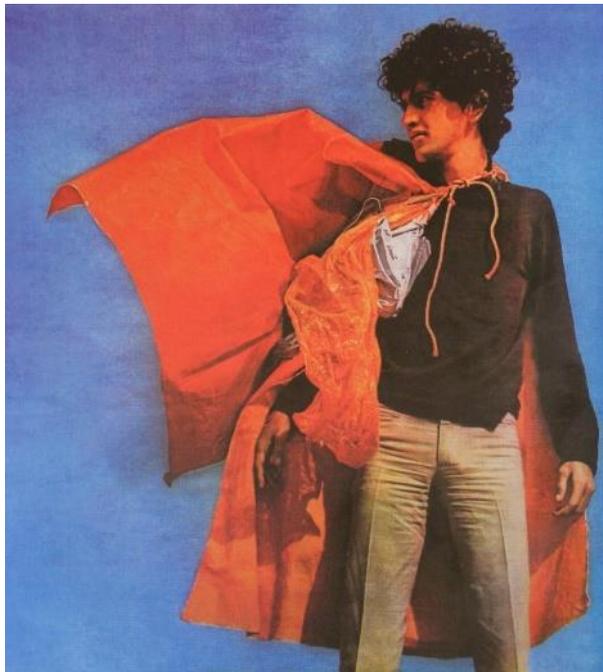


Figura 10 – Caetano Veloso veste Parangolé P4 Capa 1 (1964).
Foto de Geraldo Viola.

Fonte: reprodução fotográfica do livro 'Helio Oiticica: museu é o mundo' (2011).



Figura 11 – Tropicália PN2 "A pureza é um mito" e PN3
"Imagético" (1967).

Fonte: Projeto Helio Oiticica.

Disponível em:

<http://www.heliooiticica.org.br/english/obras/obras.php?idcategoria=4>

Tanto Hélio Oiticica quanto Lygia Clark apresentavam em suas pesquisas o interesse em inserir a **participação do observador como um elemento da criação**. Nos *Parangolés* (ver figura 13) – capas, estandartes, bandeiras confeccionadas com panos coloridos e diferentes materiais – Oiticica, através de seu envolvimento com o samba, propõe que o espectador vista-os para que a cor ganhe um dinamismo no espaço ao associar o movimento e a música; assim, o participante torna-se obra ao vestir e movimentar-se com seus parangolés¹⁸. Da mesma forma que em seus *Penetráveis* (ver figura 14), para Oiticica “a relação entre o espectador e a estrutura-cor se dá numa integração completa, pois que, virtualmente, é ele colocado no centro da mesma” (Oiticica Filho, 2011: 55). Ao que Oiticica chamava de “labirintos de cor, com portas movediças ou sem elas”, o espectador tinha o convite da experiência plena de pisar, cheirar e viver a cor (*ibidem*: 124).

Com a série *Bichos* não é diferente. As esculturas – feitas em alumínio com dobradiças articulando as diferentes partes que compõe seu “corpo” – são um convite de Lygia Clark para o espectador transformar-se em participante, ao descobrir as inúmeras formas que esta estrutura aberta oferece, manuseando as suas peças de metal. Esta série fez da artista uma das pioneiras na arte participativa mundial. Para a artista, **o corpo do outro era elemento presente e constante em sua obra**, ou melhor, Clark transformou o corpo do outro em objeto de sua arte. Tanto os Parangolés de Oiticica como os Bichos de Lygia Clark só

¹⁸ Para melhor conhecer a obra de Hélio Oiticica, principalmente a natureza maleável e dinâmica característica dos Parangolés, sugiro assistir ao filme curta metragem de Ivan Cardoso, de 1979, intitulado H. O., encontrado no canal *YouTube* (In: <https://www.youtube.com/watch?v=vIga5PO5Svg>).

existem através do corpo, do movimento do espectador-participante. Nas palavras de Hélio Oiticica (1968, *apud* Oiticica Filho, 2011: 125) quanto à definição do conceito de *participação* como palavra de ordem em todas as atividades criativas na década de 1960, o ato de participar torna-se o passo decisivo para uma “coletivização da arte”.

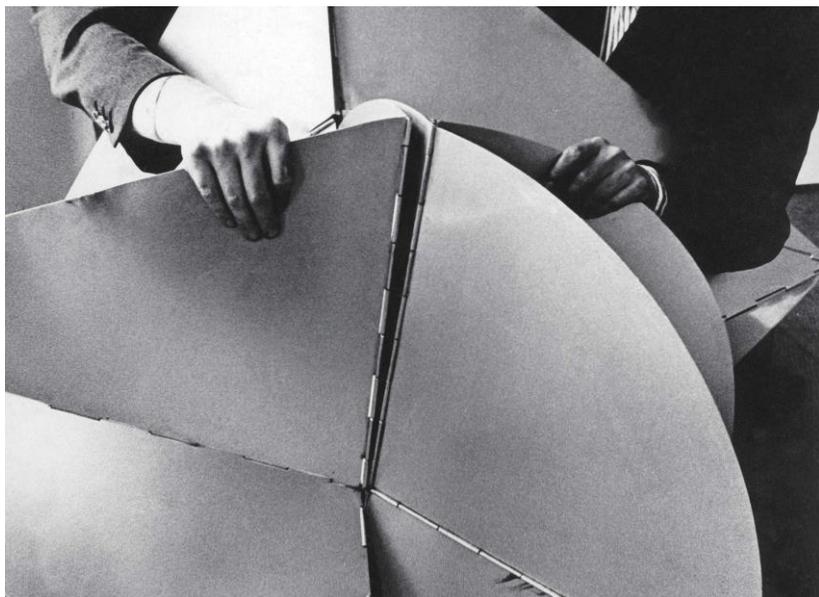


Figura 12 – Um dos “Bichos” de Lygia Clark.

Fonte: https://medianeros.files.wordpress.com/2012/09/expolygiacklarck_homepage1.jpg

No cenário internacional, a partir das experiências dos *happenings* e performances Fluxus, a “participação” do espectador tornou-se frequente na prática artística. Segundo Bourriaud (2009: 36), “o espaço de reflexão aberto pelo ‘coeficiente de arte’¹⁹ de Marcel

¹⁹ Marcel Duchamp chamava de “coeficiente da arte” o caráter de abertura de uma obra de arte ao diálogo, à discussão, à forma de negociação inter-humana, sendo um processo temporal, que se dá aqui e agora (Bourriaud,

Duchamp, que tenta delimitar exatamente o campo de intervenção do receptor na obra de arte, hoje consiste numa cultura interativa que apresenta a transitividade do objeto cultural como fato consumado”. A ideia de transitividade insere a desordem formal inerente ao diálogo na dimensão estética; “ela nega a existência de um ‘lugar da arte’ específico em favor de uma discursividade sempre inacabada e de um desejo jamais saciado de disseminação” (*ibidem*). Assim, por pressupor um outro ao se expor um objeto artístico, Bourriaud (2009: 37) defende que toda obra de arte pode ser considerada como um objeto relacional, “como o lugar geométrico de uma negociação com inúmeros correspondentes e destinatários”.

Porém, há inúmeras variações do que seja “relacional” no campo da arte. Bourriaud (2009: 39) sintetiza a história da arte como a “história dos sucessivos campos relacionais externos, que mudam de acordo com práticas determinadas por sua própria evolução interna”, ou seja, seria a “história da produção das relações com o mundo, intermediadas por uma classe de objetos e práticas específicas”.

Essa história, hoje, parece ter tomado um novo rumo: depois do campo das relações entre Humanidade e divindade, a seguir entre Humanidade e objeto, a prática artística agora se concentra na esfera das relações inter-humanas, como provam as experiências em curso desde o começo dos anos 1990. O artista concentra-se cada vez mais decididamente nas relações que seu trabalho irá criar em seu público ou na invenção de modelos de socialidade. [...] além do caráter relacional intrínseco da obra de arte, as figuras de referência da esfera das relações humanas agora se tornaram “formas” integralmente artísticas: assim, as reuniões, os encontros, as manifestações, os diferentes tipos de colaboração entre as

2009: 57). Duchamp (In: Cabanne, 2008: 122) dizia ainda que “o artista não existe sem que se o conheça. [...] ele é reconhecido pela intervenção do público, a intervenção do espectador; passa assim, mais tarde, para a posteridade”.

pessoas, os jogos, as festas, os locais de convívio, em suma, todos os modos de contato e de invenção de relações representam hoje objetos estéticos passíveis de análise enquanto tais. (Bourriaud, 2009: 39-40).

Nesse contexto híbrido e abrangente, Bourriaud (2009) traz em seu livro “Estética Relacional” uma espécie de mapeamento das tipologias de relação, a partir da análise de produções de alguns artistas específicos²⁰, agrupando obras com algumas similaridades. Na grande maioria, as práticas de exploração dos vínculos sociais se referem a tipos preexistentes de relação, em que o artista se insere para extrair formas – seja como “pontos de encontro”, “encontros casuais”, ou sob regimes contratuais. Outras práticas recriam modelos socioprofissionais e aplicam métodos de produção. De um modo ou de outro, “o visitante ocupa um lugar preponderante, pois sua interação com as obras ajuda a definir a estrutura da exposição; ele se vê diante de dispositivos que requerem dele uma decisão” (Bourriaud, 2009: 54).

Assim, a produção artística a partir dos anos 1990 articula modelos de socialidade nos quais o espectador deve participar ativamente. Os artistas contemporâneos se apropriam de modelos e elementos preexistentes e os deslocam para diferentes espaços da arte. É o que Bourriaud define como “pós-produção”, ao comparar a prática do artista com à de um DJ ou de um internauta.

A prática do DJ, a atividade do internauta, a atuação dos artistas da pós-produção supõem uma mesma figura do saber, que se caracteriza pela invenção de itinerários por entre a cultura. Os três são *semionautas* que produzem, antes de mais

²⁰ Para ficarmos com os nomes mais recorrentes: Rirkrit Tiravanija, Vanessa Beecroft, Douglas Gordon, Andrea Zittel, Gabriel Orozco, Liam Gillick, Dominique GonzalezFoerster, Phillippe Parreno, Maurizio Cattelan, Carsten Höller, Pierre Huyghe e Felix GonzalezTorres.

nada, percursos originais entre os signos. Toda obra resulta de um enredo que o artista projeta sobre a cultura, considerada como o quadro de uma narrativa – que, por sua vez, projeta novos enredos possíveis, num movimento sem fim. (Bourriaud, 2009b: 14-15)

O artista contemporâneo, como um *semionauta*, transporta modelos de socialidade do nosso cotidiano – jantares, festas, encontros, contratos, trocas comerciais, etc. – para a esfera do campo da arte, além de ter o público como ator desse processo. Desta forma, a obra de arte representa um *interstício social*, entendido como “um espaço de relações humanas que, mesmo inserido de maneira mais ou menos aberta e harmoniosa no sistema global, sugere outras possibilidades de troca além das vigentes nesse sistema” (Bourriaud, 2009: 22). Sendo assim, a exposição torna-se um interstício onde surgem coletividades temporárias e, juntamente, as obras não são mais produtos, mas tornam-se momentos de socialidade: “uma exposição criará, segundo o grau de participação que o artista exige do espectador, a natureza das obras, os modelos de socialidade propostos ou representados, um “domínio de trocas” particular” (Bourriaud, 2009: 24).

A partir da ideia de *participação* é que tangenciamos o conceito de *interação*. Sob o ponto de vista dialógico²¹ previsto na relação entre autor e observador, quando da participação ativa do espectador na obra de arte, é possível identificar um estreitamento e diluição das figuras de emissor e receptor da mensagem, o texto artístico. No momento em que

²¹ O conceito de diálogo pode ser aprofundado a partir do pensamento de diversos autores, como, por exemplo, Bakhtin (1981), que articula o conceito de dialogismo a partir de outros conceitos como polifonia e intertextualidade, e Paulo Freire (2005), para quem o diálogo é uma faculdade humana que contempla duas dimensões inter-relacionadas, a ação e a reflexão, sendo também instrumento de transformação social.

é exigida a participação do espectador para que a obra seja concretizada e consiga completar seu significado, encontra-se aí o espectador como coautor junto ao artista. Ou seja, **o espectador também será responsável pela realização da obra através de sua interação**. Ao considerar o artista como um produtor de discursos críticos, Basbaum defende que, junto ao espectador, ambos estão envolvidos no mesmo “paradigma da fruição” da obra de arte contemporânea,

que os impulsiona a uma condição de enfrentamento do trabalho plástico, no sentido de uma aproximação máxima, de uma tatilidade intensiva, da construção de um espaço-tempo, em que suas próprias presenças, enquanto espectadores-atores, possibilitam o funcionamento da obra como máquina de expressão; somente a partir do confronto com esses mecanismos que poderão ser construídas as relações positivas ou negativas vinculadas ao trabalho de arte, consideradas como construções que envolvem uma responsabilidade interativa (2007: 106).

Ao lado da interação, o conceito de interatividade é polissêmico. Da mesma forma que também é polissêmica a obra de arte, a qual Umberto Eco já teorizava em sua *Obra Aberta* (1965) como “uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados que convivem num só significante” (2015: 24). Na visão de Eco, a cada ato de fruição acontece uma nova interpretação, ou melhor, “o discurso aberto se torna a possibilidade de discursos diversos, e para cada um de nós é uma contínua descoberta do mundo” (2015: 344).

Julio Plaza (2003), professor e artista multimídia, dissertou sobre a abertura da obra de arte à recepção vinculada a três fases produtivas da arte – a obra artesanal, industrial e eletro-eletrônica – e as caracteriza conforme seus graus para interpretação. Sobre a inclusão do espectador na obra de arte, Plaza (2003: 10) organiza uma linha de

percurso que se inicia pela “participação passiva (contemplação, percepção, imaginação, evocação etc.), participação ativa (exploração, manipulação do objeto artístico, intervenção, modificação da obra pelo espectador), participação perceptiva (arte cinética) e interatividade, como relação recíproca entre usuário e um sistema inteligente”.

Sabemos que o conceito de interatividade, principalmente durante os anos 1990, vinculou-se às novas tecnologias da informação e comunicação e, paralelamente, sofreu grande banalização. Segundo Plaza (2003: 17), “as noções de interação, interatividade e multissensorialidade intersectam-se e retroalimentam as relações entre arte e tecnologia”. Inclusive, o autor irá contestar dizendo que trabalhos como o de Hélio Oiticica e Lygia Clark, os quais “promovem atos de liberdade dos espectadores sobre a obra que chama à participação” (2003: 15), não deveriam ser intitulados de arte interativa, visto que tais obras são consideradas “arte de participação” e configuradas sob a abertura de segundo grau. Para Plaza, será na abertura de terceiro grau que se encontram obras que realmente apresentam interatividade, pois promovem a relação homem-máquina e isso irá diferenciar participação de interatividade²².

²² Segundo o resumo de Plaza (2003: 9) em seu texto *Arte e interatividade: autor-obra-recepção*, “A abertura da obra de arte à recepção, relacionada necessariamente às três fases produtivas da arte: a obra artesanal (imagens de primeira geração), industrial (imagens de segunda geração) e eletroeletrônica (imagens de terceira geração), denota vários graus para a interpretação. A Obra Aberta se identifica com a ‘abertura de primeiro grau’ pois remete à polissemia, à ambiguidade, à multiplicidade de leituras e à riqueza de sentido. Já a ‘abertura de segundo grau’ da obra se identifica com as alterações estruturais e temáticas que incorporam o espectador de forma mais ou menos radical. Trata-se da chamada ‘arte de participação’, onde processos de manipulação e interação física com a obra acrescentam atos de liberdade sobre a mesma. Agora, com os processos promovidos pela interatividade tecnológica,

Por outro lado, Arlindo Machado (2012: 9-10) é assertivo quando diz que “a arte foi produzida com os meios de seu tempo” e, sendo assim, “as artes midiáticas representam a expressão mais avançada da criação artística atual e aquela que melhor exprime sensibilidades e saberes do homem do início do terceiro milênio”. Apesar da corrente vinculação dos termos ‘interatividade’ e ‘tecnologia’, têm-se como referência nesta pesquisa trabalhos de alguns artistas – como Lygia Clark e Hélio Oiticica, Ernesto Neto, Yoko Ono, Yayoi Kusama, Marina Abramovic – para pensar sobre a mudança na ação do espectador, mesmo que geralmente distantes de aparatos tecnológicos, suscitam certa interação com a obra de arte em modos distintos. Contudo, não ignoramos a existência de certa especificidade no conceito de interatividade quando referido a trabalhos que unem arte e tecnologia.

Mas se a tecnologia veio depois, o conceito de interação pode ser entendido antes dela, mesmo sabendo da transformação na ideia de interatividade a partir das mudanças tecnológicas e inserida na sociedade midiática que estamos vivendo atualmente. Reforçando essa ideia, Marco Silva dirá que “a interatividade é um conceito da comunicação e não da informática” (2001: 5). Assim, o termo pode ser utilizado “para significar a comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e máquinas e entre usuário e serviço” (2001: 5). Porém, Silva ressalta que há duas disposições básicas para conferir o caráter de interatividade, que são:

na relação homem-máquina postula-se a ‘abertura de terceiro grau’. Esta abertura, mediada por interfaces técnicas, coloca a intervenção da máquina como novo e decisivo agente de instauração estética, própria das imagens da Terceira Geração”.

- 1) A dialógica que associa emissão e recepção como polos antagônicos e complementares na co-criação da comunicação;
- 2) A intervenção do usuário ou receptor no conteúdo da mensagem ou do programa abertos a manipulações e modificações. (2001: 5)

De acordo com esse preceito, ressaltamos que a **interação** é entendida nesta pesquisa como uma relação dialógica entre artista-obra-espectador, ou autor-meio-receptor, na qual tanto o artista como o espectador possuem autonomia e atribuem sentido à obra de arte, através da proposição do artista e da participação do espectador. Por isso destacamos o caráter interativo nos trabalhos que consideram a participação ativa do espectador como essencial para o funcionamento da obra de arte.

É importante considerar, portanto, que neste trabalho o conceito de interação será próximo ao de **participação**. E ainda, acrescentamos que a especificidade da participação será aquela que envolve o corpo do espectador com a obra de arte, mesmo sabendo que há outros modos de participação na arte contemporânea. Porém, é necessário fazer um recorte. Além disso, assim como vinculamos interação à participação, também o conceito de interatividade será compreendido desta forma, com base nas considerações trazidas por Machado (2012) e Silva (2001). Embora no campo da Educação e da Comunicação o conceito de interatividade seja fortemente utilizado em relação à tecnologia, fazemos a ressalva que, neste estudo, os termos **interação** e **interatividade** serão considerados sinônimos.

Assim, sabemos que é possível a presença da interação mesmo em poéticas que não contemplem o aspecto tecnológico e intermediário. Queremos pensar na participação do espectador na obra de arte como

uma relação de interação, pautada pela questão dialógica na qual está envolvida. Afinal, mesmo no binômio arte e tecnologia, a interatividade vai além dos aspectos técnicos e tecnológicos, pois são apenas meios. Enfim, faz aqui a defesa de que participar é interagir com a obra de arte.

Neste sentido, trazemos o conceito de interação vinculado não só à arte, mas também à educação. Ao pensar em atividades que promovam a interação e a participação das crianças, vislumbramos a escola como um espaço potente para experiências multissensoriais. Se a escola deixar o seu “lugar cartesiano” para possibilitar vivências que estimulem todos os sentidos, é possível criar brechas, desvios e atalhos para a escola ser também o espaço para experiências estéticas e significativas, sem enclausurar o racional separado do emocional. Por isso, pensamos na arte como um caminho possível para colocar em prática ações pedagógicas que se transformem em experiências singulares, assim como Dewey (2010) defendeu em sua tese “Arte como experiência”, conceito que será aprofundado posteriormente.

1.2 Alguns elos entre arte e educação

Se a arte é dinâmica e vive em constantes mutações, o seu ensino acompanha esse ritmo. Assim como não há uma unicidade nas produções artísticas contemporâneas, também se pode caracterizar da mesma forma o ensino-aprendizagem deste complexo campo das Artes Visuais. O ensino de Arte no Brasil tem uma história relativamente recente e uma das consequências disso é que hoje é possível encontrar em diferentes escolas, diferentes formas de se ensinar Arte.

Mesmo a história do ensino da Arte perpassando por diversas fases nas últimas décadas, objetivando ampliar o acesso à arte e

defendê-la como área de conhecimento, não é raro encontrar escolas que ensinam desenho geométrico, oferecem “xérox” para colorir ou imagens para copiar, sem qualquer individualização, dentro de um contexto de ensino de Arte (Barbosa, 2013). Paralelamente, também há “experiências com fotografias, cinema, instalações ou trabalhos de análise do ver como interpretação de significados das imagens ou respostas imaginativas” (Barbosa, 2013: 277).

Essa miscelânea de diferentes modos de ensinar e aprender Arte reflete, de algum modo, as diversas concepções que se tem sobre a própria arte ao longo da história. Cada concepção de arte e de mundo fundamentará a ação educativa (Costa, 2013). Exemplo disso são as diferentes terminologias utilizadas no Brasil para inter-relacionar Arte e ensino – *Educação Artística*, *Arte-educação*, *Arte/Educação*, *Educação através da Arte*, *Arte e seu Ensino* ou *Ensino e Aprendizagem de Arte*²³ – que mostram o processo histórico e conceitual das práticas educativas surgidas a partir de “mobilizações sociais, políticas educacionais e enfoques filosóficos, pedagógicos, estéticos e artísticos” (Costa, 2013: 61).

A leitura da obra de arte, dentro desta abordagem teórico-metodológica, vincula-se à ideia de emancipação e autonomia do sujeito e a palavra sugere “uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador” (Barbosa, 2014: xxxii). Ao pensar que o papel da Arte na educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos

²³ As terminologias foram sistematizadas no estudo de Costa (2013: 61) e estão relacionadas com as discussões que Ana Mae Barbosa faz em seus livros (2008a; 2008b; 2009; 2010; 2011; 2014).

do conhecimento, Pillar (2008: 71-72) escreve sobre a educação estética que tem um lugar privilegiado no ensino de Arte,

[...] entendendo por educação estética as várias formas de leitura, de fruição que podem ser possibilitadas às crianças, tanto a partir de seu cotidiano como de obras de Arte. Compreender o contexto dos materiais utilizados, das propostas, das pesquisas dos artistas é poder conceber a Arte não só como um fazer, mas também como uma forma de pensar em e sobre Arte.

Frente ao exposto, é perceptível que o caminho em busca de mudanças no ensino de Arte continua, assim como no sistema educacional de forma geral. Há, no entanto, importantes conquistas, a partir de um aprofundamento da arte como área de conhecimento, campo de pesquisa e experimentação, que sustentam muitas práticas no ensino-aprendizagem da Arte hoje, assim como as práticas artísticas contemporâneas. Se a própria arte contemporânea estreita os laços entre arte e vida, esta relação de aproximação também irá (ou deveria) adentrar no espaço educacional. A interdisciplinaridade, tão almejada na pós-modernidade, está presente não só nas práticas artísticas contemporâneas como também nas perspectivas educativas atuais, provocando diálogos interessantes e necessários para uma transformação efetiva na Educação.

Em meio ao frequente clamor por uma transformação na educação, é perceptível que o sistema educacional brasileiro está diante de muitos desafios. Não se tem, com este trabalho, o objetivo de afirmar a necessária inserção da arte contemporânea nos conteúdos (ou como conteúdo) a serem trabalhados no ensino de Arte nas escolas. Porém, temos o intuito de que esta pesquisa chegue a outros leitores, profissionais da educação, para apresentar-lhes a arte contemporânea

como um caminho possível para ampliar a prática docente e a experiência estética do aluno. Para ressaltar a relevância da arte contemporânea no ensino, Ledur (2012:3) fala que

A arte contemporânea é um campo de conhecimento e expressão em que as transformações da pós-modernidade deixaram marcas profundas. Trazer a contemporaneidade para o contexto escolar através da experiência com a arte contemporânea pode ser uma maneira de repensar a educação e as práticas escolares. A área da Arte tem potencial para provocar as transformações necessárias no campo da educação, tornando as práticas de ensino mais significativas para professores e alunos.

Brent Wilson (2010) profetiza dizendo que a bola de cristal que devemos consultar sobre o futuro do ensino da Arte é o mundo da arte contemporânea. Acreditamos que a própria arte contemporânea pode evocar novos desafios para o ensino-aprendizagem de Arte – e talvez não só dela, como de outras áreas também. Como justifica Wilson (2010: 82), “embora a arte-educação seja apenas uma pequena parte do mundo da arte – e aos olhos de muitos, uma parte insignificante – ela é, apesar disso, formada e modelada pelo mundo da arte, e reflete suas crenças”. Por isso, o autor afirma que a tarefa encontrada por todos os professores de Arte no mundo inteiro é a construção de uma nova visão do ensino da Arte nas escolas, e continua:

Esta nova visão provavelmente abrigará as características mais interessantes do Modernismo e acrescentará práticas derivadas das ideologias pós-modernas emergentes. Como ficaria a arte-educação se ela preservasse as melhores características da expressão criativa e juntasse a elas tais disciplinas como o estudo da história da arte e da história das ideias, e uma análise de obras de arte importantes à luz dos cenários políticos e sociais que envolveram tais criações? (Wilson, 2010: 94).

Para que a arte contemporânea seja inserida no campo da educação é necessário que os professores tenham experiências significativas e que produzam sentindo através da arte. Conforme Fantin (2012: 294), “pensar a educação como ação em busca de significação implica perceber a mediação na relação entre sujeito e cultura no sentido de construir ações que ampliem o conhecimento de si, do outro e do mundo”. Sabemos que a arte contemporânea vem desestabilizando conceitos, provocando estranhamento e, conseqüentemente, promovendo dúvidas e inquietações. O professor, atuando como um curador em sala de aula, seleciona ideias e conceitos a serem problematizados de forma pedagógica e que possibilitem experiências ao estudante. Com as produções artísticas contemporâneas que incitam a interação, as experiências estéticas vão além do visual, trabalhando com a corporeidade do público. Como é possível então promover experiências no âmbito escolar a partir de obras que solicitam algo mais que a visualidade? Como trazer para o espaço escolar obras que convidam a participação do espectador? É possível reproduzir a experiência?

Loponte (2014: 654) considera as produções artísticas contemporâneas como “metáforas para a criação e para a vida como obra de arte”. A autora reflete sobre a formação estética²⁴ docente dizendo que podemos ir além das experiências estéticas associadas ao

²⁴ Cabe destacar que o entendimento que temos sobre *formação estética* transcende o acesso à arte, compreendendo questões que vão além do contato com produções artísticas, mas também ao que tal experiência suscita. Pensamos com Loponte (2017: 432) que “o que está em jogo é a relação da estética com processos mais amplos do que a própria arte (ainda que seja dela que eles emergem), implicando a ética e os modos de nos conduzirmos no mundo, a política, as relações com os outros e conosco mesmos, os contágios entre arte e vida, os modos de interpretação do mundo em que vivemos”.

sensível, ao “bonitinho” e consolador, “pensando arte e experiência estética na formação docente como uma forma de sacudir nossas ideias mais comuns em torno deste tema, ambicionando uma formação arejada e provocada por inquietações estéticas, independentemente da área de conhecimento” (2014: 655).

A experimentação e a criação artística são caminhos que permitem a experiência da arte no contexto escolar, sendo o conjunto do tripé da Proposta Triangular inter-relacionado com sua leitura e contextualização. Quando o professor escolhe trabalhar em sala de aula com propostas artísticas contemporâneas há uma variedade de atividades possíveis que podem ser trabalhadas, inclusive priorizando a ideia, o conceito, e abdicando em parte de sua materialidade (se acaso houver). Ao pensarmos em propostas artísticas que enfatizam a experiência, pode-se almejar seu desenvolvimento no espaço escolar, valorizando a experiência em si como um processo reflexivo e formativo.

Por isso, para fundamentar a relação entre arte, experiência e educação se traz o pensamento de John Dewey (1859-1952) como uma importante contribuição teórica para esta pesquisa, em especial suas proposições escritas no livro *Arte como experiência*.

1.2.1 Arte contemporânea e experiência

John Dewey foi um dos maiores representantes do pensamento filosófico norte americano da primeira metade do século XX e suas ideias reverberaram em diversas áreas de conhecimento dentro das ciências humanas, na mesma medida em que o pragmatismo também reverberou. No entanto, Dewey não teve tanto reconhecimento entre seus pares e “suas ideias geraram menos impacto na escola de filosofia

que nas escolas públicas, menos efeito na teoria política que na política dos países em desenvolvimento, menos questões para o campo da arte que para o da educação” (Hoff, 2014: 30).

O pensamento de Dewey influenciou educadores em todo mundo, inclusive no Brasil, inspirando filosoficamente o movimento da Escola Nova liderado por Anísio Teixeira. Dewey permaneceu em evidência por quase cinco décadas, com discussões a favor e contra seu pensamento, e posteriormente ficou praticamente esquecido. Porém, Barbosa (2011: 16) ressalta que Dewey foi “politemporal” e sua importância se deve não por ser “um clássico, mas porque antecipa inúmeros dilemas da condição pós-moderna com a qual nos confrontamos”. Talvez isso justifique que, nos últimos anos, sua obra tenha sido resgatada por pesquisadores de diferentes áreas, como enfatiza Barbosa:

Mudou o mundo, a arte, a educação, e para repensar o nosso tempo, educadores, críticos de arte e até economistas têm buscado nas ideias de Dewey uma experimentação mais consciente da ação e uma construção de valores mais flexíveis culturalmente (Barbosa, 2011: 14).

Identificado através do pragmatismo estadunidense, Dewey excede seu pragmatismo de uma simples filosofia da ação, mas também o associa a uma filosofia do pensamento e do sentimento. Por isso, Dewey encontra na arte o “lócus paradigmático dos valores” e seu livro *Arte como experiência* aborda sua filosofia da arte considerando que a experiência tornar-se-á estética na medida em que algo proporcione seu enriquecimento imediato. Barbosa (2011) destaca que a teoria deweyana da arte como experiência é construída em oposição ao conceito modernista de expressão que a considera uma “descarga de sentimentos

articulada pela forma”. Para Dewey (Barbosa, 2011: 19), “a dinâmica ecológica da experiência estética transforma a energia orgânica sem sentido em expressão significativa”.

Na visão do filósofo, a experiência é um processo contínuo e dinâmico e ocorre na relação integrada entre o organismo e o meio “que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação” (2010: 89). Assim também será a experiência com a arte que tem, na filosofia de Dewey, o produto artístico e a obra de arte sua díade fundamental. Rigorosamente contextualista, Dewey “se interessa pela circunstância de que aquilo que o produto artístico faz com a experiência e na experiência depende daquele a quem pertence essa experiência” (Kaplan, 2010: 21). No caso da experiência estética, Dewey declarava não ver diferença entre um original e uma cópia idêntica, reforçado pela proposta do filósofo de que “uma nova obra de arte é criada cada vez que ela é lida/interpretada/acessada” (Hoff, 2014: 30).

Uma experiência é considerada *singular*, na concepção de Dewey, quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução e, a partir de então, torna-se integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. Assim, a experiência singular é um todo que carrega em si seu valor unitário e irá compor um conjunto cumulativo de experiências. A **experiência singular** é autossuficiente e possui uma unidade que lhe atribui um nome, “*aquela* refeição, *aquela* tempestade, *aquele* rompimento da amizade” (2010: 112), distinguindo-se de outras experiências cotidianas. Ao mesmo tempo, o autor afirma a presença da continuidade, não só entre experiências como em uma mesma experiência, dizendo que “não há

buracos [...] há pausas, lugares de repouso, mas eles pontuam e definem a qualidade do movimento. Resumem aquilo por que se passou e impedem sua dissipação e sua evaporação displicente” (2010: 111).

Será o caráter unitário da experiência que constitui a *qualidade* que perpassa a experiência inteira, apesar da variação das partes que a compõem, sendo que à qualidade são relacionados dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o que diz respeito a sua influência sobre experiências posteriores. Por isso, Dewey (2011: 28-29) compara dizendo que “assim como nenhum homem vive e morre para si mesmo, nenhuma experiência vive e morre para si mesma. Totalmente independente do desejo ou da intenção, toda experiência vive e se perpetua nas experiências que a sucedem”.

Com intenção de ilustrar, Dewey (2010: 115-116) sugere imaginarmos a experiência de uma pedra rolando morro abaixo: “A pedra parte de um lugar e se move, com a consistência permitida pelas circunstâncias, para um lugar e um estado em que ficará em repouso – em direção a um fim”. O autor segue solicitando que se acrescente por meio da imaginação a ideia de que a pedra anseia pelo resultado final, se interessa pelo que encontra no caminho; pelo que lhe acelera ou lhe retarda o avanço, considerando a conseqüente influência no final; de que a pedra age e sente em relação a essas condições conforme a função de auxílio ou obstáculo que lhes atribui. A chegada final ao repouso está interligada com tudo o que veio antes, como ápice de um movimento contínuo, e que caracteriza a experiência da pedra como uma experiência de qualidade estética.

A descrição feita aqui da experiência que é predominantemente intelectual e prática pretende mostrar que tal contraste não está envolvido no ter-se uma experiência; que, ao contrário,

nenhuma experiência de nenhum tipo constitui uma unidade, a menos que tenha qualidade estética. Os inimigos do estético não são o prático nem o intelectual. São a monotonia, a desatenção para com as pendências, a submissão às convenções na prática e no procedimento intelectual (Dewey, 2010: 117).

Dewey colocou a vida e as coisas cotidianas no cerne das experiências estéticas. Se a experiência estética resulta da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo cotidiano em que ela vive, a sua experiência será perpassada também pela inter-relação entre o fazer e o estar sujeito a algo. Ou seja, “a ação e sua consequência devem estar unidas na percepção” (Dewey, 2010: 122). Conforme o pensamento de Dewey, será essa relação que irá conferir significado e todas as causas que interferem na percepção dessa relação serão os limites impostos à experiência. Portanto, experimentar algo tem sentido por si só e tanto as qualidades sensoriais quanto os significados no plano das ideias se intensificam e se aprofundam na experiência estética (Kaplan, 2010).

A corporeidade é tão importante na experiência estética quanto o intelecto, dentro da concepção deweyana. Considerando que a arte contemporânea compreende muitas vezes uma dimensão discursiva e outra sensorial, a produção de sentidos através da experiência estética com tais proposições artísticas se estrutura na conjunção entre pensamento e sensações. Como destaca Dewey:

Através da arte, os significados de objetos que de outro modo seriam opacos, caóticos e restritos, e que despertariam resistência, são esclarecidos e concentrados, e não por sua trabalhosa elaboração no pensamento, não pela fuga para um mundo meramente sensorial, mas pela criação de uma nova experiência (2010: 256).

Para Dewey, uma obra de arte necessita de uma experiência individualizada para se tornar de fato como tal e, por isso, a cada vez que é esteticamente experimentada a obra de arte é recriada. Assim, do ponto de vista de Dewey, produtor e receptor tem equivalência na sua interação com a obra no sentido de se ter uma experiência estética. A criação e a percepção se igualam na medida em que o saber se transforma pelas duas ações, “torna-se algo mais do que um conhecimento, porque se funde com elementos não intelectuais e forma uma experiência que vale a pena como experiência” (2010: 496). Tal consideração encontra ressonância com o conceito de interação como participação do sujeito que está sendo trabalhado nesta pesquisa.

Aliado a esse contexto, Hoff (2014) estabelece paralelos entre a teoria de Dewey e a ideia de *coeficiente artístico*²⁵ proposta por Duchamp. Ao falar sobre o ato criador, Duchamp (2004) defendia que tal ação não seria uma execução solitária do artista, mas é o público quem “estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior, decifrando e interpretando suas qualidades intrínsecas e, desta forma, acrescenta sua contribuição ao ato criador”. Tanto Dewey quanto Duchamp defendiam uma integração entre arte e vida, porém a partir de perspectivas distintas, como explica Hoff:

Quando afirma em *O ato criador* que não há obra sem a participação do espectador, sua atenção está voltada para o que isso pode significar em termos filosóficos para a arte, não como se relacionará e o que causará no espectador. Não

²⁵ Como já abordado, o *coeficiente artístico*, para Duchamp (2004), corresponde aquilo que na obra de arte não é intencionalmente expresso pelo artista. Ou seja, “esta falha que representa a inabilidade do artista em expressar integralmente a sua intenção; esta diferença entre o que quis realizar e o que na verdade realizou é o *coeficiente artístico* pessoal contido na sua obra de arte”.

existe alteridade em Duchamp. Essa é uma preocupação que pertence ao rol de interesses de Dewey (Hoff, 2014: 32).

Desta forma, quando se recorda o estranhamento frequentemente atribuído na relação entre espectador e arte contemporânea, temos no pensamento de Dewey um alento. Diante desse contexto, o estranhamento não corresponde a uma negação do sentido que uma obra de arte possui, mas possivelmente à dificuldade de se aproximar de seu caráter singular e não conseguir produzir efeitos de sentido sobre a obra. Porém, Dewey destaca que a concepção da qualidade singular de uma obra de arte é a de “esclarecer e concentrar os significados que se acham contidos de maneiras dispersas e enfraquecidas no material de outras experiências” (2010: 182). Por isso que a continuidade entre as experiências dá abertura para a apreensão dos sentidos em uma experiência estética, podendo-se pensar não somente sobre o contexto de uma exposição de arte, como também no das experiências educacionais.

Dewey esclarece que o estético não deve ser separado do artístico, pois “o processo da arte em produção relaciona-se organicamente com o estético na percepção” (2010: 130). A palavra “estético” na teoria deweyana é vinculada à experiência como apreciação, percepção e deleite, muito mais sob o ponto de vista do receptor do que do produtor. Já a arte denota um processo criativo, no qual há um material físico que se tornará algo visível, audível ou tangível. Assim, Dewey define o fazer ou o criar como sendo artístico “quando o resultado percebido é de tal natureza que *suas* qualidades, *tal como percebidas*, controlam a questão da produção” (2010: 128; grifos

do autor). Nesta perspectiva, no trabalho do artista ele incorpora em si a atitude do espectador.

Paralelamente, o corpo e seus sentidos são identificados em uma relação íntima com a percepção que faz que, em uma enfática experiência artístico-estética, a relação seja tão estreita que controla concomitantemente o fazer e a percepção. Por isso, Dewey irá dizer que “o que é feito e o que é vivenciado, portanto, são instrumentais um para o outro, de maneira recíproca, cumulativa e contínua” (2010: 131).

Seja no espaço expositivo ou na escola, o pensamento de Dewey será importante para analisarmos as produções de sentidos nos processos de interação entre espectador/estudante e a arte contemporânea. Será a partir do referencial aqui exposto que se fundamentará a ideia de experiência estética com a arte como algo singular, contextualizado em um conjunto de experiências e que inter-relaciona a criação à percepção, ou o artístico ao estético.

Por outro lado, mesmo sabendo da particularidade e singularidade de cada experiência, ao nos reportarmos às crianças é possível incluir como parte de algumas experiências a mediação, seja do adulto, do espaço, ou de outras crianças. O outro, de alguma forma, pode interferir e/ou complementar a experiência singular e pessoal de cada um. Por isso aproveitamos o ensejo para refletir sobre a ação educativa nos espaços expositivos como um dispositivo atrelado e incorporado à vivência em uma exposição de arte.

1.2.2 Ação educativa em espaços expositivos

Expor algo pressupõe um outro e isso significa que as ações dos sujeitos envolvidos no campo da arte estão mais interligadas do que

imaginamos. De nada valeria a criação do artista se este encarcerasse seu trabalho em quatro paredes. O público, seja ele iniciado ou iniciante, está implícito no trabalho do artista. Portanto, quando o artista expõe seu trabalho, mesmo que esteja em processo e não finalizado, mesmo que não tenha um produto final, mas um conceito a ser problematizado, ou até mesmo quando cria “momentos de socialidade”, ele o apresenta a alguém que está, desta forma, interligado ao seu trabalho. Justifica-se assim todas as considerações sobre a abertura da obra de arte e o processo de produção de sentido por parte do espectador equiparado ao processo criativo do artista, ambos estão ativamente conectados à obra de arte.

Se na contemporaneidade a arte passa a integrar o regime da comunicação, como diz Cauquelin (2005), há um diálogo existente entre artista e espectador através da obra. Sem deixar de lado a afirmativa de Mc Luhan de que “o meio é a mensagem”, a arte contemporânea – envolta em constantes indagações, distâncias e estranhamentos – possui códigos que nem sempre são interpretados pelo público. Conseqüentemente, as exposições de arte são igualmente configuradas com base em códigos de leitura bastante complexos e é necessário aprender esses códigos para que se tenha um caminho de acesso à arte. “Dar por certo que esse código é óbvio e compartilhado é um ato classista e arrogante” (Camnitzer, 2009: 19).

Considerando que a arte é comunicação, conseqüentemente também irá compreender uma dimensão educativa. Por sua vez, entender a relação dialógica e educativa da arte pressupõe sujeitos integrados nesta dinâmica; é nesse contexto que se desenha a ação do educador nos espaços expositivos. Entre esses espaços, os museus foram

os primeiros a esboçarem um serviço que oferecesse atendimento ao público, chamado por isso de educativo.

No Brasil, segundo Barbosa (2014), o trabalho do arte-educador nos museus tem sido improvisado desde os anos 1950, quando foram implementados no Rio de Janeiro os primeiros serviços educativos em museus. Cursos de formação em Artes Visuais vêm, nas últimas décadas, preparando profissionais para trabalharem em espaços de exposição, que atualmente compreende uma variedade de *lugares*, mas é principalmente caracterizado pelo espaço institucionalizado – museus, centros culturais, fundações, megaexposições como as bienais, entre outros.

O papel do educador nos espaços expositivos tem lugar privilegiado no contato do público com a arte contemporânea. As nomenclaturas inadequadas à função deste educador, como guia e monitor, não correspondem ao que se espera da ação educativa, já que ambas remetem a uma “concepção diretiva, pautando-se no discurso informativo construído em torno de obras, um discurso absorvido da erudição dos historiadores, dos críticos e dos curadores” (Coutinho, 2009: 172).

A artista norte-americana Andrea Fraser realizou no *Philadelphia Museum of Art*, em 1989, a performance *Museum Highlights – A Gallery Talk*. Vestida e na condição de guia do museu (ou um educador genérico e fictício), a artista faz uma crítica institucional ao criar uma “visita guiada” indicando não só as exposições, mas incluindo lugares de acesso ao museu e seu *backstage*, como a cafeteria e a “lojinha”, “construindo uma narrativa que versa

mais sobre as relações de poder nas quais a arte está envolvida do que os produtos e artefatos que são produzidos pelo artista” (Hoff, 2014: 63).

Nos últimos anos o termo mediador está sendo mais utilizado, trazendo consigo conceitos que demonstram um caráter possivelmente mais dialógico; pode-se dizer que o mediador é aquele que relaciona, dialoga, desperta do público sua própria contextualização artística (Orofino, 2010).

Mediação em espaços expositivos

A mediação pode ser compreendida como um encontro sensível, atento ao outro, considerado também como coletivo e coparticipado e, portanto, oferecendo condições favoráveis à relação de troca e diálogo frequente nas ações mediadoras nos espaços expositivos, conforme apontamentos de Martins (2005). A discussão em conjunto sobre qualquer assunto sempre pode acrescentar algo à pessoa e possibilita maior apreensão do conhecimento.

Embora a mediação cultural tenha sido exercida na figura do arte-educador, não é exclusividade sua; ultimamente, nota-se a presença de profissionais de diversas áreas de formação ocupando o papel de mediador em espaços de exposições de arte. Considerando o contexto da arte contemporânea como um campo multidisciplinar em que o artista se vale das mais variadas áreas de conhecimento e das mais distintas linguagens para desenvolver seus trabalhos e práticas, Hoff (2013: 77) questiona “por que a mediação da arte contemporânea deve estar a cargo apenas daqueles que detêm algum conhecimento “formal” sobre arte?”. A autora continua com ponderações sobre a validade dos pontos de vista de um biólogo, um engenheiro ou um matemático contribuir tanto ou

mais na leitura, e também na abordagem, de uma obra ou processo de arte.

Martins (2005: 17) reitera o fator contributivo da multiplicidade de olhares, interpretações e discursos:

A mediação se enriquece na troca de pontos de vista de cada um no seu grupo, acrescidos de outros trazidos por teóricos e estudiosos, que podemos apresentar, rompendo com preconceitos estereotipados, ampliando conhecimentos e partindo para novas problematizações. A socialização destes pontos de vista é, portanto, imprescindível para a ampliação de compreensão da arte, ultrapassando o perigo de colocar na voz do mediador (monitor, professor ou teórico) a interpretação que poderia ser colocada como única e correta.

Por isso, o **conceito de ação educacional** é entendido aqui de maneira bastante ampla e elástica, e consiste no desenvolvimento de ações que articulem e promovam o diálogo entre arte e público. Tão simples, porém igualmente complexo. Por isso, a ação educacional em espaços expositivos prevê profissionais, público e a arte em si, e como se dá a relação entre esses. Ao associar o trabalho de diversos profissionais, a mediação nos espaços expositivos é vista como uma das partes do todo, inter-relacionada a elas, consistindo em uma parcela importante dentro da lógica de se estar ‘entre’ o público e a arte.

Por outro lado, vale enfatizar o caráter poético e criativo da mediação que é frequentemente esquecido. Hoff (2013: 75) esclarece que “são raras no território brasileiro as experiências em/de mediação que atuam numa zona de autonomia poética não condicionada a metodologias pedagógicas” e, novamente, questiona: e as metodologias artísticas, onde ficam? Para que a mediação deixe de ser percebida como mera ilustração da arte e ser entendida para além de uma prática educacional, há que se impulsionar o processo criativo do mediador.

Enquanto a prática da mediação mudou a maneira de abordar o objeto (de estudo, de análise, de arte), permaneceu a distância em perceber-se como processo igualmente poético e discursivo quanto a prática curatorial (Hoff, 2013).

Curadoria

Entre os profissionais envolvidos em uma exposição de arte, o curador vem recebendo *status* no cenário artístico contemporâneo. Historicamente vinculado à conservação e exibição de acervos, a prática curatorial constitui-se, sinteticamente, como um processo criativo que compreende a concepção conceitual de uma exposição, pautado em um pensamento teórico-crítico, selecionando obras ou artistas para compor a exposição.

Ao longo das últimas décadas, porém, o curador ganhou espaço quando passou a realizar projetos curatoriais independentes, imprimindo uma visão particular às mostras que realiza. O fenômeno é atribuído por muitos à eclosão das chamadas exposições *blockbuster* – bienais, *documentas*, *manifestas* – cuja organização seria impensável sem a presença de um curador. Hoje, muitas daquelas atividades dividem-se entre outros profissionais; são delegadas as funções de execução, ficando o curador com o privilégio da concepção e da supervisão e coordenação das atividades delegadas, as quais devem ser coerentes com o conceito da mostra (Orofino, 2010).

Por outro lado, em meio à hibridização das práticas contemporâneas, os atores deste cenário artístico complexo transitam por entre funções variadas com liberdade e fluidez. Basbaum (2005) irá utilizar o adjetivo “etc” para indicar a multiplicidade de funções que

tanto artistas e curadores exercem, e que podemos estender também aos educadores. Ao criar o conceito de artista-etc, Basbaum (2005: 2) explica:

Quando um artista é artista em tempo integral, nós o chamamos de “artista-artista”; quando o artista questiona sua natureza e a função de seu papel como artista, escreveremos ‘artista-etc’ (de modo que poderemos imaginar diversas categorias: artista-curador, artista-escritor, artista-ativista, artista-produtor, artista-agenciador, artista-teórico, artista-terapeuta, artista-professor, artista-químico, etc).

Do mesmo modo, Basbaum (2005: 2) irá falar sobre o curador-etc:

Quando um curador é artista em tempo integral, nós o chamamos de “curador - curador”; quando o curador questiona sua natureza e a função de seu papel como curador, escreveremos ‘curador-etc’ (de modo que poderemos imaginar diversas categorias, tais como curador-escritor, curador-diretor, curador-artista, curador-produtor, curador-agenciador, curador-engenheiro, curador-doutor, etc).

Ao se apresentar como um artista-etc, Basbaum (2005) considera o pressuposto de que o ‘curador-curador’ (ou mesmo o ‘curador-artista’) trabalha de modo diferente do ‘artista-curador’, e faz menção à proposta do curador Jens Hoffmann, o qual convida 31 artistas para comentar o eixo do seu projeto: “*The next Documenta should be curated by an artist*”²⁶. Basbaum ainda salienta que os artistas-etc não se adequam facilmente em categorias; para ele, o artista contemporâneo é múltiplo e o rótulo a ele atribuído é, na maior parte das vezes, reducionista. Por isso, ao operar distinções de vocabulário surge o artista/curador-etc como caminho para evitar a superficialidade das

²⁶ “A próxima Documenta deveria ser curada por um artista”

categorias e caixas, já que artista, assim como arte, são termos cujos sentidos se sobrepõem em múltiplas camadas (Basbaum, 2005).

Jens Hoffmann (2004) salienta, ainda, que a emancipação da curadoria não teria ocorrido sem os artistas e seus conceitos e estratégias. Com a intenção de se libertar da rotina artística e curatorial, bem como das estruturas de poder político dos museus e outras instituições de arte, segundo Hoffmann, os curadores aprenderam muito com os artistas. Além disso, o autor diz que os artistas que curam exposição não são necessariamente uma nova espécie, já que ao longo da História da Arte verificam-se muitos exemplos de artistas que realizaram suas próprias exposições.

O processo curatorial é considerado, portanto, como uma atividade colaborativa, de troca constante entre curador, artista e equipe de educadores, de modo que possibilite até mesmo simbioses entre todos. As atividades, como outros aspectos na arte contemporânea, são frutos de hibridizações.

É em meio a esse contexto híbrido que se traz dois exemplos de exposições para se pensar a ação educacional em espaços expositivos a partir de um conceito não categórico, mas abrangente e fluido. No cenário internacional, tem-se como exemplo a proposta curatorial de Anton Vidokle junto a outros artistas de tornar uma exposição como escola para o Manifesta 6, em 2007, mas que por motivos políticos não se realizou e foi ser concretizada em outro momento e lugar. No Brasil, também em 2006, a 6ª Bienal do Mercosul tem grande relevância por trazer pela primeira vez a figura do curador pedagógico, cargo exercido por Luis Camnitzer (2009: 13), que define sua função como “alguém

que atua como um embaixador do público e observa o evento com os olhos do visitante”.

Virada Educacional na Arte

Da mesma forma que os museus tiveram que se repensar – e refletem até hoje – sobre sua concepção de espaço expositivo e os conceitos envolvidos, o fenômeno das bienais e seu formato de megaexposições não escaparam das mutações do mundo contemporâneo. As grandes exposições internacionais de arte manifestam-se geralmente como espetáculos “abertos”, porém seus conteúdos permanecem fechados (Vergara, 1999). Assim, sofrem de crise de identidade e função não somente os museus (principalmente os de arte contemporânea), mas também as bienais e outras megaexposições.

Conforme Camnitzer (2009: 13), bienais “são lugares em que se concorre nacional e individualmente e se estimulam as posições relativas dos artistas no mercado”. Parece paradoxal que tanto a Bienal do Mercosul, a partir de sua 6ª edição, quanto a proposta curatorial para a Manifesta 6, tenham buscado inter-relacionar a arte com a educação sob o formato de bienais.

Exhibition as School é um projeto de exposição-escola, inicialmente idealizado para o Manifesta 6 – Bienal Europeia de Arte Contemporânea, que iria acontecer em Nicósia, capital do Chipre, no outono de 2006. O artista Anton Vidokle, juntamente com Mai Abu ElDahab e Florian Waldvogel, convidados a comporem a equipe curatorial, questionavam o porquê de outra bienal. Para Vidokle (2009: 44), “a incrível proliferação e monotonia desses eventos fazem com que

eles percam o sentido”. Por motivos políticos, a Manifesta 6 *School* foi cancelada e o que se aproveitou dela foram artigos reunidos numa coletânea intitulada *Notes for na art school*, disponível no site da Fundação Manifesta. Mesmo assim, a proposta não ficou no papel e Anton Vidokle levou a frente o projeto, concretizando-se com a colaboração de outras pessoas, sendo que até hoje sua ideia de ‘exposição como escola’ vem sendo realizada, de formas diversas e em diferentes localidades do mundo.

Deixando a estrutura de uma bienal, o projeto de exposição-escola estruturou-se no formato de uma escola independente temporária²⁷, surgindo o *unitednationsplaza* em Berlim e posteriormente em Nova York, como *Night School*. Sem apresentar objetos de arte, a exposição estruturou-se como um programa de estilo universitário, desenhado a partir de uma série de atividades como: seminário, palestras, conferências, exibição de filmes e performances ocasionais, tendo como foco a arte contemporânea e a participação ativa do público que permitiu um engajamento produtivo. É importante destacar que a

²⁷ Com inspiração em exemplos históricos, como ⁽¹⁾ *Black Mountain College* e ⁽²⁾ *Bauhaus*, o conceito de escola neste projeto é pautado em escolas de arte. O *Black Mountain College* foi uma instituição estadunidense de ensino superior focada principalmente no ensino das artes, tendo sido influenciado também pelas propostas pedagógicas de John Dewey. A escola foi fundada em 1933 e fechada em 1957, mas durante o seu período de funcionamento formou uma série de intelectuais e artistas de grande influência para a cultura dos EUA, ao longo do século XX. Fundada por Walter Gropius, a partir da fusão da Academia de Belas Artes com a Escola de Artes Aplicadas de Weimar, a *Bauhaus* foi uma escola de design, artes plásticas e arquitetura de vanguarda, que funcionou entre 1919 e 1933 na Alemanha, e tinha em seu projeto uma dimensão estética, social e política. O que conduzia o programa da escola era “a ideia de que o aprendizado e o objetivo da arte ligam-se ao fazer artístico, o que evoca uma herança medieval de reintegração das artes e ofícios” (In: ⁽¹⁾ <http://www.blackmountaincollege.org/history/> e ⁽²⁾ <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo368/bauhaus>).

proposta curatorial tem em si sua própria ação educacional, tornando cada vez mais elástico e amplo o conceito de ação educacional.

Reconhecendo o potencial educativo da arte, Vidokle (2009) considera as escolas (de arte) como um dos poucos lugares onde se encoraja a experimentação, dando ênfase ao processo e não só no produto final. E ainda diz:

As escolas são também instituições multidisciplinares por natureza, onde o discurso, a prática e a apresentação podem coexistir sem que se privilegie uma em detrimento da outra. [...] a escola de arte é um espaço-chave onde a prática artística e o significado de ser artista é continuamente redefinido. Na história recente, escolas como Bauhaus ou o Black Mountain College provavelmente causaram mais impacto na arte do que qualquer exposição (Vidokle, 2009: 45).

Por sua vez, a 6ª Bienal do Mercosul, em 2007, chamou atenção por lançar a função de curador pedagógico, trabalhando conjuntamente à curadoria geral da mostra desde o início. Já consolidada como um importante evento cultural e artístico no cenário latino-americano, a Bienal do Mercosul vem sendo considerada como uma “bienal pedagógica”, já que declara concentrar-se na função educativa da arte. Portanto, apesar do nome, esta bienal deixou de ser um “disco-voador”, que surge e vai embora, para se tornar uma “instituição viva e contínua que, dedicada à educação da arte, funciona permanentemente” (Camnitzer, 2009: 15).

O curador pedagógico teve como objetivo repaginar o programa educativo desta exposição bienal e sua proposição curatorial consistiu em criar condições férteis para um pensamento ativo. O processo educativo começou antes da mostra acontecer e estendeu-se em uma série de ações ao longo do ano seguinte. O público de maior interesse

para esta exposição foi o escolar, e assim, muitas das ações estavam em formar professores das redes públicas e privadas de ensino da Grande Porto Alegre; produção e distribuição de *kits* pedagógicos para as escolas; curso de formação de mediadores; transporte gratuito para estudantes da região. Também foi realizado um ciclo de conferências e mesas-redondas com curadores e artistas. Durante a exposição, houve um espaço educativo com sala de professores, biblioteca e acesso à internet, salas de oficina e salas para exposição de trabalhos realizados no evento. Para promover a interação entre o visitante e os artistas, havia estações pedagógicas para os vinte artistas convidados a participar do projeto pedagógico, plano-piloto da ação educacional. O trabalho de mediação foi amplamente desenvolvido na mostra.

Posteriormente a realização da 6ª Bienal do Mercosul, em livro organizado pelo curador geral e pelo curador pedagógico, intitulado *Educação para a arte / Arte para a educação*, percebe-se o engajamento da Fundação Bienal do Mercosul em consolidar um Projeto Pedagógico com uma proposta de ação educativa continuada, com ações a longo prazo e de caráter permanente, realizando de fato uma formação verdadeiramente educativa com a mostra. Exemplo disso é a colocação de Camnitzer sobre como os mediadores formados pela Bienal do Mercosul, e que tinham também vivido bienais anteriores, já tinham incorporado as ideias propostas pela curadoria pedagógica antes mesmo de serem apresentadas. Como diz Camnitzer em relação à autonomia e criação na prática da mediação nos espaços expositivos:

É interessante pontuar, aqui, que os mediadores da Bienal geraram uma comunidade própria. Espontânea e independentemente da administração da Bienal, os mediadores criaram seu próprio *blog* para troca de notícias e opiniões, começaram a publicar um boletim no qual apontam

que o termo “mediador” provém das teorias sobre educação e conhecimento de Vygotsky, geraram seus próprios exercícios para os visitantes, e alguns deles começaram a fazer intervenções artísticas na cidade (Camnitzer, 2009: 16).

Do mesmo modo, destaca-se a atitude do curador pedagógico, desprovida de vaidade, ao ressaltar e valorizar a ação do mediador, integrando respeitosamente seu trabalho na equipe. Já que, segundo Monica Hoff (2013), as práticas de mediação e curadoria são vistas institucionalmente como distintas; ambas comunicáveis, mas hierarquicamente distantes. Essa visão mostra o primeiro como uma “tentativa de tradução do segundo, logo, dependesse desse”, e o segundo, por sua vez, “o detentor absoluto do discurso da arte” (Hoff, 2013: 72).

Não é por acaso que os dois exemplos aqui apresentados tenham proximidade temporal. Cayo Honorato (2007) ainda destaca a Documenta 12, em 2007, que, “em contraste com a tendência para entender a mediação educacional como um serviço ou um instrumento de marketing”, teve na pretensão de seu diretor artístico, Roger Buerger, a educação como advogado da arte e contraponto do público. Diante desse panorama, desde os anos 2000, percebe-se no cenário artístico contemporâneo o que vem sendo chamado de *Educational Turn*, ou virada educacional na arte. Barbosa (2013) chamará de “Virada educacional dos artistas”, que se faz pelos doutorados nas universidades, curadores e artistas, ao estabelecerem relação da arte com o público.

O *Educational Turn* lançou-se como termo para cunhar o que estava acontecendo desde o início dos anos 2000, quando artistas apresentam propostas que se valem da pedagogia e criam estratégias narrativas muito semelhantes (ou idênticas) à prática da mediação (Hoff,

2013). O termo nasceu no hemisfério norte, em 2006. Inicialmente foi chamado de *Pedagogical Turn*, e também teve como similar o *Pedagogical Impulse*, todos para registrarem o aparecimento de escolas, universidades livres, escolas autônomas propostas por artistas, nos quais não há definido o que seja programa e o que seja prática artista. O pano de fundo deste *boom* foram, principalmente, as teorias de Paulo Freire, mas especificamente sua “Pedagogia do Oprimido”, e de John Dewey, com sua proposta de “Arte como experiência”²⁸.

Também em 2006, Pablo Helguera, artista mexicano e curador pedagógico da 8ª edição da Bienal do Mercosul, criou o termo *transpedagogia* dentro de uma discussão sobre as práticas artísticas contemporâneas e sua relação de encantamento com a educação. Como ele explica:

[...] propus o termo “Transpedagogia” para tratar de projetos feitos por artistas e coletivos que misturam processos educacionais e a criação de arte, em trabalhos que oferecem uma experiência que claramente é diferente das academias de arte convencionais ou da educação de arte formal. O termo surgiu da necessidade de descrever um denominador comum do trabalho de vários artistas que fugiam das definições normais usadas em relação à arte participativa. Em contraste com a disciplina da educação artística, que, tradicionalmente, está focada na interpretação da arte ou em ensinar habilidades para criar arte, na Transpedagogia, o processo pedagógico é o núcleo do trabalho de arte. Esse trabalho cria seu próprio ambiente autônomo; na maioria das vezes, fora de qualquer estrutura acadêmica ou institucional (Helguera, 2011: 11).

Somente a título de debate, Barbosa (2013) faz uma crítica sobre o quão grande é o preconceito contra a educação no Brasil que,

²⁸ Informações retiradas do meu caderno de anotações durante o “Laboratório de curadoria, arte e educação” ministrado por Monica Hoff e Fernanda Albuquerque, em 2015.

diante deste cenário de transformação pedagógica, artistas e curadores deixam de se engajarem em práticas que possam ser reconhecidas como educacionais e artísticas ao mesmo tempo, como aconteceu nos Estados Unidos e na Europa. Barbosa reforça seu argumento dizendo que “os grandes patrocinadores de exposições e o MinC é que praticamente obrigaram os artistas e curadores brasileiros a aceitarem como adendo ou anexo às suas exposições alguma programação ou publicação educacional” (2013: 278).

Sobre este tema, Hoff (2014: 34) aponta como uma falácia a junção dos campos da arte e da educação na formação da arte/educação, “gerando uma falsa aproximação e reforçando, ainda mais, sua distância”. Ao criar esse novo lugar, com regras próprias, apartou-se os campos, fazendo com que nem a arte nem a educação participem de fato. A aparente liberdade de referir-se uma à outra acentua a condição de coisas separadas. A defesa da autora não está na mera junção dos campos, “mas a instauração e reconhecimento de métodos e processos artísticos na prática educacional e de pensamento crítico e posicionamento político na prática artística sem que os campos se tornem apêndices um do outro, e sem que para isso precisem mudar de nome” (2014: 34). Hoff considera, portanto, a arte e a educação como “aspectos de uma mesma atividade” por compartilharem “modos de ser e estar no mundo”.

Não se pode negar que há diversos interesses. Mas independente das questões políticas e econômicas por trás da virada educacional na arte, e como ela se apresenta nos diferentes contextos, nacional e internacional, é importante observar a inserção do caráter educacional nas produções culturais. Às vezes há tendências ou

modismos que de tão incorporadas passam a ser práticas comuns na sociedade. Mesmo tendo o olhar desta pesquisa voltado para a criança, espera-se que a tendência da equação “arte + educação” seja cada vez mais presente nas produções culturais, pelo seu caráter contributivo não só na formação da criança, mas do público em geral.

CAPÍTULO 2 . Arte Contemporânea e Crianças



Toshiko Horiuchi MacAdam e Interplay.
Knitted Wonder Space II, 2009.

2.1 Construindo um repertório

Falar sobre arte contemporânea pode ser tão abrangente quanto falar sobre criança. A dimensão que pode abranger a arte na contemporaneidade é imensa e por isso é necessário delimitar o que da arte contemporânea nos interessa neste trabalho. Ao relacionar arte e criança, buscamos articular a arte como cultura, como experiência estética e, conseqüentemente, como uma peça importante na formação da criança. Entre tantas possibilidades, alguns trabalhos de artistas que convidam o público para participarem de sua obra de forma ativa, acionando também o corpo do espectador, são utilizados neste trabalho como referências para refletir sobre algumas formas de interação da criança com a arte contemporânea.

A construção de um repertório de obras e artistas que articulam de maneiras distintas a poética, a interação, a participação e o corpo confunde-se na construção de um repertório próprio como professora e pesquisadora. A origem deste trabalho esteve intrinsecamente ligada a trabalhos dos artistas Hélio Oiticica e Lygia Clark. Foi a partir da ideia desenvolvida na obra de ambos, cada qual com suas particularidades, de que a obra torna-se viva por meio do acionamento corpóreo do espectador, que refletimos sobre a participação ativa como meio para aproximação entre público e arte – uma das primeiras indagações que tive como professora em formação.

Malaguzzi (2008: 86) considera as crianças sujeitos privilegiados por “não estarem excessivamente vinculadas às suas próprias ideias” e, por isso, “constroem e reinventam continuamente”, sendo capazes de “explorar, fazer descobertas, mudar seus pontos-de-vista e apaixonar-se por formas e significados que se transformam”. A

partir da hipótese de que a criança teria mais abertura para aceitar o convite à experiência de uma produção artística interativa e participativa, buscamos referências de trabalhos que dialogam com a ativação do corpo, seja física, cognitiva, sensorial, emocional ou política – ainda que todas possam estar correlacionadas.

A “natural” distinção entre a criança e o adulto hoje – já que há tempo que crianças não são consideradas homens ou mulheres em miniatura (Benjamin, 2011), embora certas condições de infância ainda possam remeter a tal representação, como por exemplo, crianças que trabalham, ou mesmo crianças adultizadas com roupas e atitudes adultas – nos orienta para a reflexão sobre os tipos de relação da criança com a cultura/com o mundo. Para Benjamin, a criança seria atingida pelo acontecimento quando, por exemplo, ao ler um livro, “mistura-se com os personagens de maneira muito mais íntima que o adulto” (2011: 105).

Não buscamos exemplos de obras direcionadas exclusivamente ao público infantil, mas obras que pudessem despertar o que é potente na infância, a experiência e o conhecimento construído através de múltiplos processos multissensoriais – e por isso o acesso à obra através do corpo é relevante nesta pesquisa. Sem subestimar a criança, levamos em conta o que Benjamin (1996: 236) alerta: “a criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis, e muito menos as que o adulto concebem como tais. A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas”. Assim, o mapeamento entre as produções artísticas contemporâneas e as possibilidades de articulação com o universo infantil foi elaborado durante este processo de

investigação, considerando as questões de pesquisa como construção dinâmica e transformadora.

Há variedade entre as referências selecionadas que serviram de inspiração. Principalmente por se tratarem de artistas singulares, cada qual com sua poética, com seu próprio conceito de arte imbricado em sua obra e por sua reflexão estética e ética no desejo de se relacionar de algum modo com o público.

2.1.1 Performances, corpos, desejo e repulsa

Algumas obras encontram-se na esfera da performance. Ligada à arte conceitual, onde os artistas estavam mais interessados em ideias do que produtos e dificultando o processo de compra e venda da arte, “a performance era frequentemente uma demonstração ou execução dessas ideias” (Goldberg, 2006: VII).

A performance tem sido um meio de dirigir-se diretamente a um grande público, bem como de chocar plateias, levando-as a reavaliar suas concepções de arte e sua relação com a cultura. Por outro lado, o interesse do público por esse meio de expressão artística, particularmente na década de 1980, provém de um aparente desejo desse público de ter acesso ao mundo da arte, de tornar-se espectador de seus rituais e de sua comunidade distinta, de deixar-se surpreender pelas apresentações inusitadas, sempre transgressoras, que caracterizam as criações desses artistas. (Goldberg, 2006: VIII)

Yoko Ono (Japão, 1933) – artista integrante do Grupo Fluxus e que continua trabalhando até hoje – desenvolveu performances que oscilam entre o corpo da artista e o corpo do espectador. Em *Cut Piece*²⁹

²⁹ É possível ver um trecho da performance realizada no *Carnegie Recital Hall* (NY/EUA) pelo canal *YouTube*, no seguinte endereço: <https://youtu.be/8Sc47KfJjcl>. Acesso em 02/03/2017.

(1965), Yoko Ono se apresenta no *Carnegie Recital Hall* (Nova York/EUA) sentada no palco, com uma tesoura a sua frente, convidando o espectador a cortar sua roupa até gradualmente despi-la. Com esta performance, a artista coloca o espectador em uma situação potencialmente agressiva de “desvelar o corpo feminino” e enfatiza a reciprocidade de espectador e obra tornarem-se sujeito e objeto entre si. O corpo da artista passa a ser obra, mas também a ação do sujeito espectador é que viabiliza a obra. *Cut Piece* também demonstra a responsabilidade do espectador ao participar da obra-performance em relação à possibilidade de destruição do objeto da percepção³⁰.



Figura 13 – Registro de “Cut Piece”, performance realizada por Yoko Ono.
Fonte: <http://foundations3ddesign.blogspot.com.br/2015/08/>

³⁰ Informações retiradas do site

<http://www.phaidon.com/agenda/art/articles/2015/may/18/yoko-ono-s-cut-piece-explained/>, fazendo referência a uma citação do livro “*Art and Feminism*”, de Peggy Phelan. Acesso em 03/03/2017.

Já no livro *Grapefruit* (1964), Yoko Ono faz uma compilação de instruções endereçadas ao espectador/leitor que decide realizá-las ou não. As instruções atravessam a realidade e a fantasia, por vezes a música, a poesia e até mesmo o absurdo. Diferentemente de *Cut Piece*, o corpo físico pode ser suspenso e a obra pode ser realizada inteiramente na mente do leitor/espectador. Apesar de ser difícil selecionar, apresento algumas das instruções³¹ de Yoko Ono encontradas em seu livro:

PEÇA DA BATIDA

Escute a batida de um coração.

Outono de 1963

PEÇA DO RISO

Passe uma semana rindo.

Inverno de 1961

PEÇA DE LUZ

Carregue uma bolsa vazia.

Vá até o topo de uma colina.

Coloque na bolsa toda a luz que puder.

Volte para casa quando escurecer.

Pendure a bolsa no meio do seu quarto em vez de uma lâmpada elétrica.

Outono de 1963

POEMA TÁTIL

Dê a luz a uma criança.

Veja o mundo através do olho dela.

Deixe que toque tudo possível e que deixe suas digitais no lugar da assinatura.

ex.: A neve da Índia

O casaco de J.C.

O equilíbrio de Simone

Nuvens

etc.

Verão de 1963

³¹ Todas as instruções foram retiradas do livro *Grapefruit* de Yoko Ono (2000).

Fora do livro, na exposição “Informação” no Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA), no verão de 1970, entre instruções de outros artistas, Yoko Ono instruíu seu leitor/espectador a “desenhar um mapa imaginário; (...) caminhe por uma rua da cidade seguindo um mapa (...)”. Goldberg (2006: 144) considera que, ao decidir seguir a instrução, o espectador supostamente vivenciaria a cidade com uma elevação da consciência. De um jeito ou de outro, a duração do encontro com a obra transcende o espaço, como Bourriaud (2009: 83) diz: “tempo de manipulação, de compreensão, de tomada de decisões, que ultrapassa o ato de ‘completar’ a obra com o olhar”.

Mais recentemente, a artista teve alguns de seus trabalhos apresentados na exposição *Arte para crianças (2007-2009)*³², idealizada para privilegiar o público infantil. Entre os trabalhos apresentados, está sua *Árvore dos desejos (1996/2007)*, onde o público tem a possibilidade de pendurar seus próprios pedidos. Em 2017, este trabalho também foi apresentado em uma exposição individual da artista, intitulada *O céu ainda é azul, você sabe...*, junto a outros de seus trabalhos no Instituto Tomie Ohtake, em São Paulo. Em entrevista, Yoko Ono diz que a ideia surgiu de uma tradição japonesa, conhecida em sua infância. “Você tinha de escrever em um papel desejos relacionados apenas ao amor, à saúde e ao dinheiro e pendurá-los em uma árvore, que cresceria e levaria

³² Como já mencionado, a exposição foi apresentada inicialmente em 2007 no Museu da Vale do Rio Doce em Vitória; a mostra passou pelo Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, Casa das Onze Janelas em Belém, Convento das Mercês em São Luís, Centro Cultural Banco do Brasil em Brasília e terminou sua itinerância no Sesc Pompéia, em São Paulo, já em 2009.

seu desejo para o alto. Nas minhas árvores cada um tem a livre escolha do seu desejo” (Ono, 2009)³³.



Figura 14 – Árvore dos desejos, 2017, em exposição no Instituto Tomie Ohtake.
Fonte: Acervo pessoal.

Evandro Salles, curador da mostra, defende a importância da obra de Yoko Ono no cenário artístico internacional pela sua capacidade de associar arte e vida como uma coisa única – herança das vanguardas históricas – e com simplicidade. Através do cruzamento entre as diversas linguagens da arte, a obra da artista as unifica “em um grande processo artístico que junta música, artes plásticas, performance e texto” (Salles, 2013)³⁴.

³³ Informações retiradas do site

<http://nacasadosvinte.blogspot.com.br/2009/09/yoko-ono-arvore-dos-desejos.html>. Acesso em 03/03/2017.

³⁴ In: Artista e crítico Evandro Salles fala sobre trabalho de Yoko Ono: Crítico fala sobre trabalhos de Yoko Ono e a influência de John Lennon no trabalho da artista. **Correio Brasiliense**, Brasília. 02 de março de 213. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e->

Marina Abramovic (1946) é outra artista emblemática, atuante no cenário artístico contemporâneo e que também faz uso de seu corpo como instrumento. A artista sérvia fez uma série de performances que explora os limites do corpo e da mente, fazendo do espectador um cúmplice. Conforme relatado no livro de Goldberg (2006: 155), em *Ritmo 0* (1974), em uma galeria de Nápoles, Marina Abramovic ficou durante seis horas à disposição dos presentes para que fizessem o que quisessem com ela como um “objeto”, tendo disponíveis instrumentos variados. No início o público brincou com a artista, deram-lhe flores e beijos; três horas depois, suas roupas tinham sido arrancadas com navalha, sua pele estava lacerada; por fim, um revólver carregado e apontado para sua cabeça causou furor entre seus “espectadores-torturadores”, “levando o procedimento a um desconcertante final”, quando o galerista encerrou o evento³⁵. A exemplo dessa performance, a artista busca entender não só a “dor ritualizada do abuso de si mesmo”, mas também inclui o outro nesta experimentação.

arte/2013/03/02/interna_diversao_arte,352355/artista-e-critico-evandro-salles-fala-sobre-trabalho-de-yoko-ono.shtml. Acesso em 03/03/2017.

³⁵ Há um vídeo do MAI (Instituto Marina Abramovic) em que a própria artista relata esta experiência, explica seus interesses e fala sobre suas impressões e sentimentos ao vivenciar a performance. Abramovic afirma ter aprendido com esta performance que, ao deixar a decisão para o público, “eles podem matar você”. O vídeo está disponível no seguinte endereço: <<https://youtu.be/xTBkbseXfOQ>>.



Figura 15 – Imponderabilia, 1977.

Fonte: https://i.vimeocdn.com/video/645468050_1280x720.jpg

Em obras posteriores, executadas em parceria com o artista Ulay, Abramovic continuou a explorar a agressão passiva entre indivíduos, assim como a dor e a tolerância dos relacionamentos entre ela e Ulay e também entre eles e o público (Goldberg, 2006). *Imponderabilia* (1977) constitui-se na abertura de uma exposição no museu da *Galleria d'Arte Moderna Bologna*, onde os seus dois corpos nus, frente a frente, imobilizados e em silêncio, estavam dispostos logo na entrada, de tal modo que as pessoas deveriam espremer-se entre os dois corpos, sendo impossível evitar o contato físico para entrar no espaço da exposição. Nesta performance, a dupla de artistas confronta o público com a experiência do toque, expondo-os a sensação usualmente desconfortável do contato com um estranho, passando entre a vergonha e a consciência de seus próprios corpos. A cena e a ação apontam para a reflexão sobre o espectador tornar-se também protagonista ao entrar em uma exposição, sentindo desde a entrada que ele também está envolvido.

Não há relatos sobre a visita de crianças à exposição, o museu ainda não era um espaço convidativo ao público infantil, mas podemos nos questionar como seria sua participação. É provável a sua estranheza com os corpos nus, mas de onde vem esta perturbação? Provém do adulto e a criança o reproduz? Será que as crianças passariam pelos corpos nus sorrindo ou correndo espantadas? Transformariam aquela situação em uma brincadeira? Repetiriam aquela situação inúmeras vezes? Seria possível que elas encontrassem outros sentidos para aquela ação, além daqueles primeiros.

A infância, considerada como construção social, é um termo mutável e relacional em contraposição à expressão “idade adulta”, igualmente mutável (Buckingham, 2007), e muitas vezes ocupa o espaço da exclusão – “isto não é para criança!”. Se geralmente nós adultos definimos o que sejam as coisas de adultos e controlamos o seu acesso às crianças, deixamos de descobrir o comportamento das crianças em situações que aparentemente seriam do mundo adulto, além de distanciá-las como seres sociais. Mas há outras situações que o limiar entre os dois mundos é bastante relativo. Por que negar o acesso de obras de arte contemporânea às crianças? Por que pressupor a negação da compreensão por parte delas? E ainda, onde se apresenta esta negação? Na escola, em espaços expositivos, em casa? Você levaria seu filho, sobrinha ou seus alunos para um espaço de arte onde tivessem performances como as relatadas? Se sim, qual seria o contexto? Haveria uma mediação por parte de um adulto?

Buckingham (2007), autor que traz importante reflexão sobre crianças e mídia no contexto da Comunicação, faz a ressalva de que a tentativa de excluir as crianças aplica-se de forma mais óbvia aos

campos da violência, sexualidade, economia e política e os dilemas fundamentais a esses campos está ligado ao **acesso** e ao **controle**. Ao dissertar sobre as crianças e a cultura midiática na contemporaneidade, Buckingham (2007: 32) pondera sobre a possibilidade de fracasso na “tentativa de *proteger* as crianças restringindo o acesso às mídias”³⁶ e afirma a necessidade de “prestar muito mais atenção em como *preparar* as crianças para lidar com essas experiências, e, ao fazê-lo, temos de parar de defini-las simplesmente em termos do que lhes falta”³⁷. A partir disso, podemos refletir sobre o papel da mediação do adulto, no nosso caso, na relação da criança com a arte contemporânea.

2.1.2 Ambientes penetráveis

Seguindo com o mapeamento, trazemos referências de outras obras que podemos identificá-las como integradas a um ambiente, um “lugar específico”, onde irá ocorrer o encontro e a experiência do público com a obra. É o caso das obras de Ernesto Neto (1964-) que se situam entre a escultura e a instalação. Conforme o artista, seu interesse está principalmente na “capacidade que temos de reconfigurar o espaço através do nosso movimento sobre ele” e diz que os conceitos básicos do seu trabalho estão na relação do dentro e fora, do corpo e do contorno do corpo, da realidade e da fantasia, do masculino e do feminino (Neto, 2008: 10).

³⁶ Sobre os direitos das crianças, pautados em discussões a partir da Convenção da ONU em 1989, estão os de *proteção, provisão e participação* – os chamados três “p”. Em relação às mídias, Buckingham (2007: 280) separa os direitos à provisão e à proteção como “passivos”, pela condição da criança subordinada aos cuidados do adulto; o direito à participação é considerado pelo autor como “ativo” por possibilitar às crianças serem vistas como sujeitos sociais e “atores políticos por direito próprio”.

³⁷ Grifos do autor.



Figura 16 – Ambiente *uni verso II lab*, de Ernesto Neto.

Fonte: <https://www.overmundo.com.br/overblog/arte-para-criancas-e-adultos-encantados>

Em *uni verso bebê II lab*, exibida na mostra *Arte para crianças*, Ernesto Neto cria um ambiente que reproduz o aconchego do útero materno. É uma grande escultura orgânica onde o espectador pode entrar, aconchegar-se e tem a sua disposição outros objetos com os quais pode interagir, além de reunir uma série de questões relativas à linguagem visual, como luz, cor, forma, interação com o público, etc. O artista identifica a obra como uma escultura ambiente e intermediação entre suas *naves* e *céus*³⁸. No histórico de seus trabalhos, a forma orgânica e o corpo – da obra em si ou do espectador – tornam-se o assento de seu conceito, seja como caminho, paisagem, ou como ambiente, aconchego, ninho. Em relação ao *uni verso bebê II lab*, o artista comenta sobre a afetividade do espaço:

³⁸ O trabalho de Ernesto Neto permeia dois universos: o de espaços em que é possível entrar e outro que são espaços que até é possível estar nele, mas sempre se estará fora dele. Em qualquer um dos universos, sempre nos remeterá ao corpo, pois ambos são contornos. “Alguns, porém, têm um ‘rasgo’ no corpo, gerando um espaço de trânsito entre a atmosfera interior e a exterior, boca, porta, janela, túnel. Essas peças com o ‘rasgo’ começaram com o conceito das naves, idealização hipotética do corpo como universo autosuficiente em relação às adversidades externas que, no caso, eram as paredes da galeria” (Neto, 2008: 11). Os *céus* são paisagens, são abertos, “uma ideia da escultura paisagem, na qual estamos dentro, mas ela é uma espécie de ambiente não-corpo que chamo de céus”(Neto, 2008: 12).

Meu trabalho tem essa questão da fecundação, da fertilidade, da gravidez, da gestação, do retorno ao útero, de você entrar no útero. Existe uma coisa dessa ordem dentro de nós. Existe uma coisa muito louca nessa escultura que está exposta no MAM agora (na exposição *Arte para crianças*): as pessoas ficam uma hora na fila para entrar lá e ficar três minutos lá dentro quando está lotado. Isso é uma coisa estranha, tem a ver com o útero, tem alguma coisa dentro de nós que nos faz gostar disso, a caverna, essa sensação de ser protegido, envolvido, acariciado pelo espaço. Acho que existe uma questão do espaço superimportante que é a questão da afetividade (Neto, 2008: 20).

Na exposição que dá sequência à *Arte para crianças*, *Experiência da arte*, foi apresentada outra obra de Ernesto Neto. O *Riojiboia* é um caminho, mas também é corpo penetrante; um “túnel-serpente”, um labirinto voluptuoso, coberto com tecido nebuloso, que convida o espectador a caminhar por dentro dele:

Bem-vindo ao meu corpo. Por favor, tire os sapatos antes de entrar em mim, respire com tranquilidade, seja gentil.

Gratidão, Hene Yube Riojiboia.

[Texto apresentado em frente à obra e repetido no catálogo da exposição]

Para o artista, “o espaço não é absoluto, as coisas existem em estado de interação” (Neto, 2008: 21). *Riojiboia* não se relaciona apenas com o corpo do espectador, mas também traz para o diálogo a cultura indígena, em função da experiência do artista com a tribo Huni-Kuin. Dos índios, Ernesto Neto traz o desejo de contato com a natureza e o estado de cura através da alegria. Em entrevista³⁹, o artista questiona sobre o fato de se considerar sérias as obras (ocidentais e europeias) que falam da dor, do problema, da dificuldade, enquanto para os índios isso

³⁹ Realizada por Michelle Licory, postada em 11/09/2014 e disponível em vídeo no site: <http://glamurama.uol.com.br/ernesto-neto-conta-estar-usando-algo-parecido-com-o-cha-do-santo-daime/>. Acesso em: 06/03/2017.

é motivo de cura e vai de encontro à essência de viver para alegria – da temperança, do equilíbrio com a natureza. Essas questões aparecem em seus trabalhos mais recentes, como o *Riojiboia*.



Figura 17 – Riojiboia Hene Yube Rio Jiboia. Gente é um sopro que atravessa a gente.
Ernesto Neto. Exposição Experiência da Arte, SESC Santo André, 2015.
Fonte: Acervo pessoal.

Ainda na ideia de criar ambientes e promover interações através da ação do espectador, citamos a artista japonesa Yayoi Kusama (1929-) e seu *The Obliteration Room*⁴⁰. Uma sala, que lembra a de qualquer casa, é apresentada completamente branca e vai sendo modificada através da ação do público ao colocar bolinhas coloridas e de tamanhos variados – retirados de uma cartela adesiva que recebem ao entrar – sobre os móveis, paredes, chão do espaço. Na obstinação da artista com bolas, a obra se constitui no processo da interação do público de obliterar o espaço, transformando o branco e inserindo camadas coloridas.

⁴⁰ Sala de Obliteração.



Figura 18 – *The Obliteration Room*, de Yayoi Kusama.

Fonte: <http://www.graphic-exchange.com/10other.htm>

Ao possibilitar que a ação do espectador transforme a obra em outra coisa que originalmente se apresentou, a artista cria uma relação de cumplicidade com o público, oferecendo um trabalho em coautoria. E não só, ao abrir sua obra à participação do público, a artista cria a possibilidade de um espaço de encontro e convívio entre espectadores. Nesse contexto, essas relações estabelecidas entre os artistas e suas produções vão ao encontro do que Bourriaud (2009: 85) chama de “zona de *feedback*”, onde o público se vê cada vez mais levado em conta, fazendo com que “a aura da arte não se encontre mais no mundo representado pela obra, sequer na forma, mas está diante dela mesma, na forma coletiva temporal que produz ao ser exposta”. Assim o autor define o efeito comunitário na arte contemporânea.

Tanto nas obras de Ernesto Neto quanto de Yayoi Kusama, aparentemente não há relação direta da proposta do artista com a ludicidade. Mesmo que as obras citadas de Ernesto Neto tenham sido apresentadas em exposições voltadas principalmente a um público infantil, essas não foram pensadas em exclusividade para crianças, mas sim estão alinhadas com a poética do artista. Benjamin (1996) afirma que através da imaginação a criança irá transformar o objeto dado pelo adulto em brinquedo, ou uma situação em brincadeira. A criança se apropria do que lhe é oferecido, ou muitas vezes imposto, ressignificando-o através do brincar, como ratifica Fantin (2000: 38) ao dizer que “a criança constrói sua cultura brincando”.

Nas obras de ambos os artistas é fácil imaginar crianças brincando ao experienciar a obra. A proposta de interação presente nessas obras possibilita a articulação com um possível caráter lúdico. E isso não significa que seja apenas para as crianças. O brincar não é exclusividade da criança, embora seja em grande parte associado ao universo infantil. De acordo com Brougère (2010: 9), a brincadeira se caracteriza “pela possibilidade de a criança ser o sujeito ativo, numa situação sem consequências imediatas e incerta quanto aos resultados”. Na definição de Fantin (2000: 83), “o brincar é uma atividade simbólica, representativa e imaginativa por excelência”.

2.1.3 Playgrounds

Seguindo esse fluxo, trazendo a ludicidade como um elemento para refletir sobre a arte, chegamos às referências artísticas que de algum modo, ou explicitamente, dialogam com o complexo dos playgrounds. Há dois artistas que tiveram seus trabalhos expostos em

2008 na 28ª Bienal de São Paulo, *Em vivo contato*, e que se inserem neste cenário, Carsten Höller (Bélgica, 1961) e Carla Zaccagnini (Argentina, 1972). Para contextualizar, o conceito desta bienal estava centrado na ideia de “envolver o público em uma rede de produção de conhecimento e de pesquisa que se constitui no processo de um evento como este” e permitindo, assim, abrir “espaço para formas mais ativas de se relacionar com uma exposição de arte, por meio de estratégias em geral propostas pelos próprios artistas” (Cohen, 2008: 155).

Desde 1998, Carsten Höller desenvolve seu projeto de criar escorregadores em diferentes contextos arquitetônicos e de exposição. A partir de perguntas bem objetivas o artista justifica seu trabalho: “Por que não usamos escorregadores como meio de transporte?”, “Por que eles só são vistos em parque de diversão e em playgrounds e nunca fazem parte da arquitetura ‘séria?’” (Höller, 2008: 155). Quando questionado em entrevista por Ana Paula Cohen sobre a convergência das noções de “função” e “diversão” em seu trabalho, Höller responde dizendo:

Já falei sobre a função: os escorregadores são *apenas* um bom meio de transporte de um ponto mais alto para outro mais baixo. Mas diversão é uma coisa mais complicada, mais esquisita, mais assustadora, mais parasitária, incompreensível por natureza, como um alienígena vivendo dentro de mim, forçando-me a fazer uma coisa e não outra, dependendo do nível de diversão que posso esperar da minha decisão, se é que a minha decisão é consciente. [...] Minha experiência tem demonstrado que o escorregador é uma boa ferramenta para finalmente poder encarar a diversão (Höller, 2008: 155).

Por outro lado, os escorregadores de Höller – *Test Site* (2008) – trazem em si outra reflexão, a atual massificação dos eventos de arte contemporânea. O artista comenta que não há nenhuma revista de bordo

que não se encontre matérias sobre um artista, um museu, ou algo do gênero, estabelecendo relação com a lógica do consumo. Porém, Höller (2008: 157) é otimista e acredita que, ao invés de se lamentar, deve-se “retirar as ideias artísticas de um contexto em que elas funcionam mais para a indústria do turismo, inclusive o turismo de atitudes, e reposicioná-las em uma situação mais próxima da vida cotidiana, onde possam desenvolver todo seu potencial novamente, por não serem facilmente identificadas como tais”. Assim, seus escorregadores tornam-se metáforas para se pensar na relação entre arte e espetáculo.

Inserida no conceito da “Bienal do Vazio”, como ficou conhecida a 28ª edição, a proposta do trabalho de Carla Zaccagnini também extrapola o caráter lúdico ao qual possa estar vinculada. Instalado fora do pavilhão, no Bosque dos Cegos do Parque Ibirapuera, *Reação em cadeia com efeito variável* (2008) mais parece um parquinho, mas também é um sistema hidráulico que é posto em movimento através do uso dos brinquedos. Para a artista, o papel do público converge para a coautoria como uma estratégia quase permanente.

Por um lado, é uma maneira de garantir uma distância entre o que eu imagino inicialmente e a realização final do trabalho, de assumir a falta de controle do artista e fazer com que o trabalho me surpreenda. Por outro lado, é uma estratégia que dirige uma pergunta em relação à definição de arte e à função do artista. Ou seja, se não podemos dizer que o artista é aquele que cria uma imagem ou que possui o domínio técnico que define a concretização de uma ideia e sua visualidade, e ainda assim o que ele produz é arte. Onde está o centro desse terreno irregular e flexível que circunscreve a definição de arte e que cada novo trabalho redesenha? [...] Acho que diz respeito a uma questão diferente [da autoria], igualmente relevante na história da arte: a recepção. Mas, certamente, a minha posição com relação a esses dois aspectos do trabalho

de arte tem algo em comum, que é a responsabilidade compartilhada (Zaccagnini, 2008: 283 e 285).

Um playground com brinquedos como obra apresentada em uma bienal pode sugerir certa ironia; ao apresentar uma ideia de diversão comum e trivial, a obra parece fazer piada do discurso de espetacularização. Mesmo Carla Zaccagnini identificando-se como irônica, ela afirma que sua obra ultrapassa essa questão e apresenta “uma confiança na possibilidade de tornar os conteúdos compreensíveis por caminhos que não sejam necessariamente intelectuais ou reflexivos” (2008: 285). Além de conexões possíveis com teorias como a “estética relacional” de Bourriaud (2009) ou a noção de participação formulada no neoconcretismo brasileiro, seu trabalho apresenta leituras como “o papel do indivíduo num sistema de relações interdependentes, e que prescindem totalmente de qualquer entendimento das discussões artísticas” (*ibidem*). A artista defende que seu trabalho não é feito para especialistas, mas para pessoas curiosas.



Figura 19 – Escorregador “Valerio Sisters” de Carsten Höller.
[28ª Bienal de São Paulo]

Fonte:

http://www.gazetadopovo.com.br/ra/mega/Public/GP/p2/2008/10/25/CadernoG/Imagens/escorregador_bienal_de_sao_paulo_imp_25-10.jpg



Figura 20 – “Reação em cadeia com efeito favorável” de Carla Zaccagnini.
[28ª Bienal de São Paulo]

Fonte:

<https://paraserconstruidos.files.wordpress.com/2010/06/carla3.jpg>

Tanto na proposta de Carsten Höller quanto de Carla Zaccagnini a questão que reverbera é “como a diversão pode se prestar à reflexão?” (Alzugaray, 2008). O brincar é evidente nos dois trabalhos citados; a participação proposta não está somente na diversão, como relatamos nas falas dos artistas, mas também possibilita a reflexão no ato do brincar (ou depois). O deslocamento de brinquedos para o espaço da arte legitima o brincar, o que significa libertação, como disse Benjamin (2011); o brincar também é estar em um espaço comumente

atribuído ao comportamento sério, contemplativo, silencioso de outra forma, com outra intencionalidade.

Ainda temos o trabalho da japonesa Toshiko Horiuchi que criou um *playground* feito inteiramente de crochê – uma de suas obras mais famosas e parte da exposição permanente do *Hakone Open Air Museum*, no Japão. Dedicada em criar grandes ambientes têxteis, interativos e com cores vibrantes, Horiuchi (2014) diz que a instalação para o museu surgiu quando, em uma de suas exposições onde exibia uma escultura têxtil tridimensional, crianças perguntaram se poderiam subir. Ao ver as crianças brincarem em sua obra, seu olhos se abriram e percebeu que sua obra tinha ganhado vida. Foi neste episódio que a artista visualizou a possível relação do seu trabalho com o brincar.

Vivendo em Tóquio, onde crianças crescem em locais apertados, assistindo televisão, sem muitas vezes ter irmãos para interagir, Horiuchi (2012) preocupou-se com este contexto e fez uma pesquisa⁴¹ sobre o brincar, visitando todos os parques e playgrounds do centro da cidade. Para a artista, o resultado foi deprimente e impulsionou-a a escrever um artigo para um jornal nacional expressando suas preocupações. Sua maior intenção foi criar espaços para as crianças brincarem umas com as outras, valorizando a importância do brincar na infância. Em 1971, Horiuchi produziu a primeira obra especificamente para crianças e doou a um jardim de infância; a segunda já foi projetada para uma exposição no Museu Nacional de Arte Moderna de Kyoto. Em 1981 criou a obra *Knitted Wonder Space*⁴² para o Museu a céu aberto de

⁴¹ Toshiko Horiuchi lecionava no Instituto Bunka, em Tóquio, e junto com dois de seus alunos buscaram olhar atentamente para a situação das crianças.

⁴² Algo próximo a “Maravilhoso Espaço Tricotado”.

Hakone e em 2009, no 40º aniversário do museu, a artista criou uma nova obra, intitulada *Knitted Wonder Space II*.



Figura 21 – Pavilhão *Woods of Net* no Museu a céu aberto de Hakone, Toshiko Horiuchi MacAdam.
Disponível em: <http://www.modgam.com/the-obliteration-room-by-yayoi-kusama/>

A exposição *Playgrounds* realizada em 2016 no MASP⁴³ evidencia ainda mais a articulação entre a arte e o brincar. Na busca do significado, *playground* é o espaço da cidade, público ou privado, destinado à diversão e geralmente equipado com brinquedos. Já em 1969, em exposição individual homônima, o artista Nelson Leirner ocupou o Vão Livre do MASP com várias obras participativas similares a brinquedos. Leirner tentou criar o espaço aberto do museu em uma arena lúdica, misturando os limites entre arte e vida, além de atacar as estratégias de repressão vividas na ditadura militar. Do mesmo modo, a concepção de museu proposta na arquitetura de Lina Bo Bardi também valoriza o espaço público e a possibilidade de congregar vida coletiva na cidade e no museu; em um de seus desenhos, *Esculturas praticáveis do Belvedere, Museu Arte Trianon* (1968), a arquiteta retrata o Vão Livre como um *playground*, permitindo às crianças (e também aos adultos) acessar o museu e conhecer seu acervo com curiosidade e autonomia⁴⁴.

⁴³ Museu de Arte de São Paulo.

⁴⁴ Informações retiradas do folheto de apresentação da exposição *Playgrounds* 2016, a qual visitei e participei do seminário ‘*Políticas de mediação: Playgrounds*’ realizado como parte da proposta da exposição.



Figura 22 – Esculturas praticáveis do Belvedere, Museu Arte Trianon (1968). Lina Bo Bardi. Coleção MASP.

Disponível em: <https://catraquinha.catracalivre.com.br/sp/agenda/barato/exposicao-playgrounds-promove-a-interacao-do-masp-com-o-espaco-publico/>.

A curadoria de "Playgrounds 2016", porém, não pretendia fazer uma releitura da exposição original de Leirner, mas sim recuperar a dimensão do engajamento e do jogo como um modo de produzir encontros, em uma tentativa de abrir o museu à cidade. As propostas dos artistas e coletivos circularam em torno do que é o espaço comum, o lazer, o lúdico e a participação dos públicos no museu. A exposição de 2016 ocupou o Vão Livre e o 2º subsolo e entre as obras a sugestão do brincar: “trepa-trepa” feito com barras idênticas às dos ônibus da cidade, cubos coloridos que podiam ser empilhados pelo público como um brinquedo de montar, carrosséis, a construção de uma publicação com os alunos que participaram das ocupações nas escolas⁴⁵, e outros.

⁴⁵ Desde 2015, a partir de uma medida do Governo do Estado de São Paulo de fechar algumas escolas com justificativa administrativa, alunos se



Figura 23 – Exposição *Playgrounds* 2016 no MASP.
Fonte: Acervo pessoal.

Na construção desse repertório, entrecruzamos muitos significados para arte contemporânea. Desde a arte que desestabiliza, provoca, perturba, passando pelo aconchego do ninho ou do sentir-se em

reuniram e ocuparam suas escolas reivindicando seus direitos. Já em 2016, com a crise socioeconômica e política no país, junto ao processo de impeachment da presidente Dilma e a ascensão de Michel Temer ao cargo, as ocupações das escolas tomaram proporções nacionais, sendo os alunos jovens os principais articuladores. Dessa vez, a grande maioria das ocupações lutou contra os rumos da educação nas propostas do governo Temer. [Fontes: El País, “*Reforma do Ensino Médio reacende mobilização um ano após ocupações em São Paulo*”, disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/14/politica/1476476414_549165.html> | Revista Galileu, “*O que podemos aprender com as ocupações das escolas de São Paulo*”; disponível em <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2016/05/o-que-podemos-aprender-com-ocupacoes-nas-escolas-de-sao-paulo.html>>. Acesso em 17/04/2017].

casa, até a arte que se alia ao brincar. Não hierarquizamos nenhuma. Todas nos fizeram (e fazem) estabelecer conexões para a relação da criança com a arte que incita a participação do público, principalmente através do corpo, na contemporaneidade. Reflexões sobre as formas de interações das crianças com a arte contemporânea guiaram o alicerce deste repertório, além de fundamentarem a parte empírica desta pesquisa, que veremos nos capítulos seguintes.

Porém, sabemos que a relação da criança com a arte contemporânea não está restrita às produções que instiguem algum tipo de interação. E muito menos selecionamos referências que amenizem de alguma forma a potência da arte em perturbar, provocar, deslocar formas de pensar (Loponte, 2014). Mas lembrando a questão trazida por Ernesto Neto (2014), por que somente a arte considerada “séria” e que aponta os “entraves da vida” teria maior valor? Qual o preconceito por trás de obras que atingem o espectador de maneira mais simples e direta, como disse Carla Zaccagnini (2008)?

Investigamos, sobretudo, outras possibilidades de aproximação à arte contemporânea, justamente por ela ser ainda, em grande medida, distante do público – e talvez ainda mais das crianças. O que nos interessa é pensar no corpo como um canal de acesso à arte contemporânea e por isso faz sentido a busca de obras que solicitam a participação ativa do público. Além disso, a associação de propostas artísticas com o brincar surgiu através da articulação entre a ação do corpo da criança com o convite à participação ativa em propostas artísticas contemporâneas, por ser através do brincar que naturalmente a criança se apropria da cultura, ressignifica-a e construindo sua própria cultura. Assim, é importante contextualizar os conceitos que trazemos

para fundamentar esta pesquisa: sobre que brincar se fala? Qual a noção de criança e infância estamos nos referindo? Sob quais aspectos podemos falar de culturas infantis e cultura lúdica em relação ao recorte dado à arte contemporânea?

2.2 Notas sobre crianças, a arte e o brincar

Nesta pesquisa, temos como fundamento o contexto plural da infância e a relação entre criança e cultura, e consequentemente com a arte. Desde as vanguardas artísticas podemos perceber certa fascinação pela infância, como recorda Larrosa (2011: 283) nas declarações de Paul Klee: “... quero ser como um recém-nascido, não saber nada, absolutamente nada da Europa... ser quase um primitivo”, ou ainda de Pablo Picasso: “... aos doze anos, pintava como um adulto... e precisei de toda uma vida para pintar como uma criança”. Mas que figura é essa, a criança, nos dias de hoje? Que fascínio ainda temos pela infância?

Compreendida como categoria social, a infância está permeada pelos diversos aspectos da sociedade, como política, economia, cultura, e por isso seu contexto sempre será relevante para entender as diferentes condições de viver a infância e suas invisibilidades (Fantin, 2014). Ou como afirma Buckingham (2007: 8), “a infância não é absoluta nem universal, e sim relativa e diversificada”.

Falar sobre a infância é uma tentativa de dar nome ao que vive a criança, aquilo que elas são ou podem ser e, como nos diz Buckingham (2007: 28), “os adultos sempre monopolizaram o poder de definir a infância”. É possível falar sobre a infância a partir de diversos pontos de vista, de acordo com suas áreas de estudo, como História, Sociologia, Psicologia, Antropologia, entre outros.

Javeau (2005) destaca a polissemia do conceito de infância ao assumir esta multiplicidade de dimensões ou campos. “Se esse conceito é reduzido ao termo ‘criança’, entra-se no campo psicológico; ao termo ‘infância’, no campo demográfico, o qual se revela ser também de ordem econômica; se se fala de ‘crianças’, entra-se no campo propriamente antropológico ou socioantropológico” (2005: 379).

A ideia de infância foi sendo modificada ao longo da história a partir das mudanças no modo como a sociedade se organizava. Junto à sociedade capitalista, urbano-industrial, mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal a criança desempenhava um papel produtivo tal qual o adulto, na sociedade burguesa ela “passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para a atuação futura” (Kramer, 2001: 19). Visão que é colocada em cheque no contemporâneo, considerando a criança como um “ser que já é”, e não só um “vir-a-ser”, como argumentam diversos estudiosos (Corsaro, 2011; Sarmiento&Pinto, 1997; Kramer, 2001).

Buckingham (2007: 149) também caracteriza a infância como uma construção social⁴⁶ e defende que os conceitos a ela relacionados estão em um contínuo processo de definição, “uma luta social pelo significado” – tanto no discurso público como nas relações pessoais, entre colegas e familiares. Associado a esses argumentos, o autor parte da premissa de que o sujeito criança não é uma categoria natural ou universal; ao contrário, “as crianças são vistas – e veem a si mesmas – de forma muito diversas em diferentes períodos históricos, em diferentes culturas e em diferentes grupos sociais” (*ibidem*: 19). Por isso o autor

⁴⁶ Buckingham (2007: 19) ressalta que a ideia de *infância* como *construção social* é hoje um lugar-comum na história e na sociologia da infância, e vem sendo aceita cada vez mais inclusive entre alguns psicólogos.

relembra que não existe neutralidade nas descrições de criança, nem em invocações à ideia de infância, por serem informadas por uma “*ideologia da infância*”, que compreende um “conjunto de significados que servem para racionalizar, manter ou desafiar relações de poder existentes entre adultos e crianças, assim como entre os próprios adultos” (*ibidem*: 25).

Ainda hoje, o conceito de infância utilizado pela pedagogia, de acordo com o pensamento de Muniz (2001: 244), possui marcas que remetem à ideia de uma natureza infantil, definindo a criança como “um ser abstrato e universal, desvinculado de suas reais condições de existência”. Nesse sentido, a educação surge como o caminho de transformação desse ser, “moldando-o de acordo com os princípios da sociedade da qual virá participar” (*ibidem*: 245). Por isso, Muniz reflete sobre a ideia de *desnaturalizar* a infância no sentido de compreender a criança como ser social que é e não apenas como uma possibilidade.

Já na modernidade, para Ariès (*apud* Kramer, 2001), a concepção de infância é construída sobre dois opostos correspondentes às atitudes contraditórias dos adultos. De um lado a criança é vista como “ingênua, inocente e pura” e simultaneamente, em contraposição à primeira, toma-se a criança também como um “ser imperfeito e incompleto, que necessita da ‘moralização’ e da educação feitas pelo adulto” (Kramer, 2001: 19).

Sob a mesma perspectiva com base em Ariès, Sarmiento (2005: 23) diz que as distintas concepções de infância “se caracterizam especialmente pelos traços da negatividade, mais do que pela definição de conteúdos (biológicos ou simbólicos) específicos”. Sob o olhar adultocêntrico, a criança é entendida como o não-adulto, o que registra o

modo de olhar a infância pela “ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano ‘completo’”(ibidem). Muito embora essas visões ainda se perpetuem no senso comum de nossa sociedade, refletimos com Sarmiento ao dizer que a infância não é a idade do não, como na etimologia da palavra se define: *in-fans*, aquele que não fala.

A infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressarem. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus cotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche (Sarmiento, 2005: 25)

Por outro lado, ao articular a infância a metáforas da arte contemporânea, Loponte (2014: 118) reflete sobre a real necessidade de abandono ao estado de “não-fala” da criança, como uma tentativa de não admitir que ela ainda seja um “in-fante”, aquele que não tem linguagem – entendendo linguagem como o lugar da unidade, identidade, como signo do rebanho. A autora indaga sobre o porquê de abandonar essa “in-fância”; por que ela precisa ser banida da experiência humana?

Não seria também a arte esse lugar da experiência da infância, essa experiência humana da qual o sujeito moderno da linguagem e da palavra insiste em se afastar? Talvez a insistente busca pela coesão da linguagem e sua unidade, pela capacidade de relacionar palavras e coisas, por dar sentido, pela premência em abandonar o estado de infância e “não-

fala” nos tenha impedido de viver a vida mais esteticamente, de experienciar o jogo, a criação, a afirmação da vida que tantas vezes dançam alegremente através da infância e da arte (Loponte, 2014: 119)

Larrosa (2011: 282) irá sugerir uma imagem de infância como “figura de acontecimento” para transformar outras figuras milenares que ainda permeiam nosso imaginário, por exemplo, a infância como “paraíso perdido”, “natureza domada”, “matéria prima para a fabricação de um mundo novo”, ou como “ponto zero de um processo de desenvolvimento ou de formação”. Para o autor, o acontecimento seria “a figura contemporânea do *alterón*, do que escapa a qualquer integração e a qualquer identidade: o que não pode ser integrado, nem identificado, nem compreendido, nem previsto” (*ibidem*). Sarmiento (2004) localiza o lugar da infância como um *entre-lugar*⁴⁷, entre dois mundos (adulto e criança) e dois tempos (passado e futuro), que a nosso ver pode dialogar com a posição de Larrosa (2011: 284).

A infância como acontecimento é capaz de apagar tanto o caráter de “meramente passado” do passado, quanto o caráter de “meramente futuro” do futuro. A criança não tem nada a ver com o progresso nem com a recuperação: não remete a uma pontuação do tempo ao passado, [...] para a qual a idade de ouro já passou e é irrecuperável, embora suscetível de uma emulação sempre insuficiente; e tampouco remete a uma pontuação do tempo ao futuro, para a qual o paraíso se projeta sempre em um horizonte inalcançável, ainda que suscetível de uma aproximação sempre incompleta. A criança não é nem antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual, presente. [...] A criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento. E só a atenção ao acontecimento, como o incompreensível e o imprevisível, pode levar a pensar uma temporalidade descontínua.

⁴⁷ Em seu texto, Sarmiento (2004) relaciona o conceito a Bhabha (1998).

Loponte (2008: 116), inspirada no aforismo de Larrosa, contesta sobre a vulnerabilidade da infância a “discursos prescritivos ou de controle, aprisionada em um tempo linear e progressivo” ao relacioná-la como a “figura do *acontecimento*”. Se a imagem de infância como *acontecimento* se vincula à criação, liberdade, catástrofe, interrupção, revolução, Loponte (2008: 115) considera a arte contemporânea igualmente como *acontecimento* e convida a pensar na infância e na arte como “forças potencialmente criadoras, poéticas da própria vida”. Além disso, a autora problematiza sobre as formas como tanto a infância quanto a arte foram “pedagogizadas”, “didatizadas”, “controladas” pela docência e pelas escolas e pergunta: “Estamos mesmos perdidos em meio ao esquecimento de nossas possibilidades criadoras, apartados que estamos da arte e da infância?” (*ibidem*).

Entre as mais variadas vertentes do pensar e repensar a criança, vem à tona diversas polêmicas e desafios (Kramer, 2001). Diante da multiplicidade de áreas do conhecimento frente à diversidade de linhas teóricas inseridas em cada área, Kramer (2001: 25) percebe a infância como um “campo temático de natureza interdisciplinar”, alinhado ao pensamento de Sarmento e Gouvea (2009: 13) ao dizerem que pensar a criança e a infância dentro das ciências humanas e sociais é assumir uma “perspectiva polifônica”. Sendo assim, o campo não é uniforme nem unânime, possibilitando diversas leituras e apropriações, formas de abordagem, posicionamentos, temas de interesse, estratégias adotadas (Kramer, 2001). Ainda assim, Kramer (2001: 28) salienta que a interdisciplinaridade no estudo da infância “só pode ser gerada se as ciências humanas e sociais se tornam dialéticas, tomando o sujeito social – neste caso, a criança – no âmago da vida social e da pesquisa”.

2.2.1 Culturas infantis

Na tentativa de conceituar o que seja a infância e seus desdobramentos, Sarmiento (2005) sintetiza:

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (2005: 25).

A existência de culturas infantis⁴⁸ sugere certa autonomia daquilo que esteja relacionado ao mundo adulto. A identidade das crianças também está pautada por seu aspecto cultural, na capacidade das crianças construírem culturas que não sejam totalmente reduzidas à cultura dos adultos (Sarmiento, 2004). A partir de dimensões relacionais, Sarmiento (2004: 12) destaca que as culturas infantis se constituem “nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos”.

Ao optarmos pelo aspecto plural da infância, assim como de seus sujeitos, também entendemos a pluralidade das culturas produzidas pelas crianças. Consequência das inúmeras articulações com outras

⁴⁸ Ao trazer o conceito de cultura subjacente, é importante delimitar qual o nosso entendimento neste trabalho. Na medida em que é investigado e problematizado a partir de vários campos de conhecimento, o conceito de *cultura* torna-se cada vez mais transdisciplinar (Orofino, M. I., 2005). Com base em Orofino (2005: 40), também iremos nos referir “àqueles *sistemas simbólicos* (*significação e representação*) bem como às *condições materiais* em que se inserem e que viabilizam, a partir dos quais nós construímos os nossos sentidos sobre o mundo” (grifos da autora). Ainda no sentido de apontar caminhos para situar a complexidade do conceito de *cultura*, concordamos com Fantin (2000: 70) em entender o termo na pluralidade, como “modo de vida global, teia de significados, representações, conhecimentos e valores que no processo de interação social os indivíduos constroem, expressam e transmitem de gerações a gerações”.

microculturas expressas na sociedade, operando através da comunicação intrageracional e intergeracional. Porém, há uma especificidade na produção cultural da criança, de acordo com sua inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (Sarmiento, 2004). Diante disso, Sarmiento diferencia as culturas infantis das demais dizendo:

As culturas da infância, com efeito, vivem desse vai-vém das suas próprias representações do mundo – geradas nas interações entre pares, nos jogos e brincadeiras e no uso das suas próprias capacidades expressivas (verbais, gestuais, iconográficas, plásticas), nas condições biopsicológicas em que as crianças vivem – com a cultura dos adultos, transmitidas através das suas instituições de veiculação e reprodução cultural, e disseminadas, quer sob a forma de produtos culturais para infância, quer sob a forma de conteúdos culturais das comunidades de pertença das crianças. As “duas culturas” (Corsaro, 1997: 26) – a especificamente infantil e da sociedade – que se conjugam na construção das culturas da infância, na variedade, pluralidade e até contradição que internamente enforma uma e outra, referenciam o mundo de vida das crianças e enquadram a sua ação concreta (2005: 27).

À luz da Sociologia da Infância, a partir dos estudos de Corsaro (2011: 15), os dois conceitos centrais deste campo de estudo relacionam-se, primeiramente, às *crianças* como “agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. Em segundo lugar, a *infância* entendida como um período socialmente construído, de forma estrutural, no sentido de que é uma categoria ou parte de uma sociedade, inter-relacionada a outras categorias como classe social, gênero e grupos de idade, sendo as crianças membros ou operadoras de suas infâncias.

Ao abordar a noção de *reprodução interpretativa*⁴⁹ como um novo enfoque para a Sociologia da Infância, Corsaro (2011: 31) ressalta que “as crianças criam e participam de suas próprias culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações”. Ou seja, há uma ação intercambiante entre as crianças e a sociedade, na qual ambas se afetam mutuamente. O autor destaca que as culturas infantis de pares são produções coletivas inovadoras e criativas, ainda que as interações com o mundo adulto reverberem em muitas de suas experiências.

As crianças produzem e participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas crianças tecem com outras pessoas por toda a sua vida. Portanto, as experiências infantis nas culturas de pares não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura (Corsaro, 2011: 39).

Corsaro (2011) utiliza o termo *pares*, nesse contexto, para especificar o grupo de crianças que passa a maior parte do tempo juntas, quase todos os dias, que em geral ocorre nas instituições escolares. Através da interação presencial as crianças produzem e compartilham

⁴⁹ Corsaro (2011) tem como principal orientação teórica a *reprodução interpretativa*, a qual caracteriza como social psicológica e vem substituir os modelos lineares de desenvolvimento social da criança pela visão coletiva, a visão produtiva-reprodutiva, representada graficamente pelo modelo de teia global. Segundo o autor (2011: 31), “o termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores e criativos* da participação infantil na sociedade”. Já o termo *reprodução*, “inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente par a produção e mudanças culturais*”. Além disso, este termo também sugere que a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que interagem, que por sua vez, são moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas (2011: 32).

suas culturas de pares locais, que por sua vez, integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos a cujo contexto elas estão inseridas. Por ser pública, coletiva e performática, o autor (2011: 218) define as culturas de pares infantis como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”.

Além da relação entre as crianças, as famílias desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da cultura de pares na reprodução interpretativa, como confirma Corsaro:

As crianças não vivem individualmente o ingresso no mundo adulto; em vez disso, elas participam nas rotinas culturais nas quais as informações são primeiramente mediadas por adultos. No entanto, uma vez que as crianças começam a mover-se para fora da família, suas atividades com os colegas e sua produção coletiva de uma série de cultura de pares tornam-se tão importantes como as interações com adultos. Além disso, certos elementos das culturas de pares afetam também as rotinas adulto-criança na família e em outros ambientes culturais (2011: 151).

Assim, a construção das culturas infantis é constantemente mediada por adultos. Seja no seu início no interior das famílias, seja posteriormente em ambientes de socialização como as escolas. Mesmo as crianças se utilizando da resistência do mundo adulto para desenvolverem importantes características das culturas de pares, é por meio da mediação adulta que se apresentam aos aspectos materiais e simbólicos da cultura infantil (Corsaro, 2011).

Há uma negociação incessante no processo de criação das culturas infantis. Criação porque, com Corsaro (2011: 114), entendemos a capacidade criativa da criança em se apropriar da informação do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares; “tal

apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares [...] como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta”.

Kramer (2010: 272) vem em defesa de uma concepção de infância que reconhece a sua especificidade, “seu poder de imaginação, fantasia e criação”, além da condição das crianças em serem cidadãs, “pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem”. A autora, assim, nos apresenta esta visão como um caminho para compreender não somente as crianças, mas também a “ver o mundo do ponto de vista da criança” (*ibidem*) e reitera que podemos aprender com elas.

2.2.2 As crianças e sua dimensão múltipla

Delimitadas como grupo social, Javeau (2005: 384) diz que as crianças ocupam um “território”, seja no sentido literal ou metafórico do termo, “de contorno mais ou menos preciso no tempo e no espaço, com suas estruturas e seus modelos de comportamentos particulares”. O autor ainda acrescenta que devemos considerar as crianças “uma população ou um conjunto de populações com pleno direito (científico), com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas ‘imagens-ações’” (2005: 385). Para abordar os territórios das crianças, Javeau (*ibidem*) sugere que devemos

[...] pôr em evidência as significações que as crianças atribuem aos diversos componentes dos estilos de vida que levam, tanto na perspectiva da constituição bruta de uma cultura específica quanto na da relação desta com os diversos processos de socialização em ação, dos quais um grande número surge na realidade da auto-socialização, qualquer que

seja o quadro: família, escola, rua, terreno vago, colônia de férias etc.

Em meio às diversas formas de sociabilidade, Fantin (2011: 65) diz haver uma especificidade nas práticas das crianças ao construírem suas culturas, inseridas em um contexto cultural mais amplo. Tais práticas envolvem “conhecimentos das mais diversas áreas”, além de serem expressas através de “múltiplas linguagens – lúdicas, orais corporais, gestuais, artísticas, plásticas, visuais, musicais, digitais – e em tantas outras capacidades expressivas e simbólicas que as crianças constroem quando brincam e aprendem”. Ao considerar a capacidade expressiva das crianças, torna-se importante estimular o desenvolvimento de todas suas linguagens e não enfatizar somente a oral e a escrita. Fantin (2008: 155) considera a diversidade de linguagens tão “legítimas e fundamentais para a produção, a socialização e a apropriação de conhecimentos”.

Conforme os apontamentos de Fantin (2008: 154), o processo de aprendizagem das crianças é dinâmico e se caracteriza por ser uma teia de dimensões, entre “afetiva, sensorial, simbólica, estética, formal, não-formal, informal e não circunscrita ao tempo/espaço”. A autora salienta a importância de trabalhar na perspectiva das múltiplas linguagens, no intuito de possibilitar uma alfabetização múltipla, cuja expressão possa ser dada em qualquer meio e linguagem. Por isso, o reconhecimento das interações e das linguagens como centrais no processo educativo é visto por Fantin (*ibidem*: 155) como um caminho para “discutir a função cognitiva da linguagem, entendendo-a como uma meta-educação que possibilita o diálogo com outras áreas”.

A valorização das múltiplas linguagens das crianças já havia sido enfatizada por Loris Malaguzzi há décadas atrás, após o término da Segunda Guerra Mundial, quando construiu sua proposta de educação municipal para a primeira infância, em Reggio Emilia na Itália. Tal abordagem incita o desenvolvimento intelectual das crianças através do foco sistemático na representação simbólica, sendo elas “encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas ‘linguagens’ naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música” (Edwards; Gandini; Forman, 2008: 21). Hoje, atualizada com a inclusão de novas mídias e tecnologias digitais.

Ao escrever a poesia intitulada *As Cem Linguagens da Criança*, Loris Malaguzzi (2008) brinca com as inúmeras possibilidades que a criança tem para ser e estar no mundo, até que “a escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo”. Das cem linguagens que a criança possui, Malaguzzi diz que lhe roubarem noventa e nove; e a criança reivindica. “Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho/ a realidade e a fantasia/ a ciência e a imaginação/ o céu e a terra/ a razão e o sonho/ são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe: que as cem não existem”. Mas a criança diz: “ao contrário, as cem existem”. Forman (2008: 193) interpreta “as cem linguagens da criança” pelo sentido de que todas as crianças aprendem melhor ao se oportunizar o uso de múltiplos sistemas simbólicos “para o entendimento de relações complexas, particularmente quando essas relações complexas são parte de um projeto de mundo real que dá a essas relações uma *gestalt* holística”. Conforme o autor, este holismo

garante que o sistema simbólico convergirá para um conhecimento mais aprofundado.

Sendo através de múltiplas linguagens que as crianças se expressam, Sarmiento (2004: 12) registra que ainda há muita controvérsia sobre a relativa autonomia das culturas infantis. Não em relação ao fato de as crianças produzirem suas próprias significações, mas sobre o quanto “essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em culturas”. No entanto, o autor salienta que as culturas da infância possuem dimensões relacionais, onde são constituídas nas interações entre os pares e entre crianças e adultos, tendo formas e conteúdos representacionais distintos. Por isso, há o entendimento de que as culturas da infância estão articuladas com o contexto macro ao qual estão inseridas e são expressas de modo distinto das culturas adultas, “ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (*ibidem*).

Nesse sentido, há uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança. Isso decorre do fato das crianças constituírem nas suas interações “ordens sociais instituintes”, que regem as relações de conflito e de cooperação, e que atualizam, de modo próprio, as posições sociais, de gênero, de etnia e de cultura que cada criança integra (Sarmiento, 2004: 12).

Ao reconhecer os traços identificadores das culturas da infância, Sarmiento (2003; 2004) os organiza sob o conceito das “gramáticas das culturas da infância”, as quais são expressas em várias dimensões:

1) *semântica*, sendo a “construção de significados autônomos e a elaboração de processos de referenciação e significação próprios” (2004: 13), como o exemplo do *era uma vez* das crianças;

2) *sintaxe*, que seria a “articulação dos elementos constitutivos da representação, que não se subordinam aos princípios da lógica formal, mas sustentam a possibilidade da contradição do princípio da identidade” (*ibidem*), como o “agora eu *era herói*” cantado por Chico Buarque;

3) *morfologia*, ou seja, “a especificidade das formas que assumem os elementos constitutivos das culturas da infância” (*ibidem*), como jogos, brinquedos, ritos, gestos, palavras das crianças;

4) *pragmática*, é “as relações de comunicação que se estabelecem entre pares e nos modos pelos quais se realizam os processos de cooperação e de estratificação entre as crianças” (2003: 10).

Apesar de utilizar o termo “gramática”, Sarmiento (2004: 13) enfatiza que as culturas da infância não estão restritas a elementos linguísticos. Ao contrário, integram “elementos materiais, ritos, artefatos, disposições cerimoniais e também normas e valores”. No esforço de inventariar os princípios geradores e as regras das culturas da infância, o autor ainda aponta quatro eixos como estruturadores das culturas da infância.

A *interatividade* é o primeiro eixo, referente à aprendizagem das crianças que, antes de tudo, “aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum” (*ibidem*: 14), ou seja, nas culturas de pares. No convívio entre os pares as crianças se apropriam, reinventam e reproduzem o mundo, assim como partilham “tempos, ações,

representações e emoções”, necessário para um melhor entendimento do mundo e parte do processo de crescimento. O segundo eixo é a *ludicidade*, traço fundamental das culturas infantis, porém não exclusivo às crianças. No entanto, diferente dos adultos, “entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção” (*ibidem*: 15). A natureza interativa do brincar é um dos principais fatores para a constituição das culturas infantis, já que “o brincar é a condição da aprendizagem e, logo, da aprendizagem da sociabilidade” (Sarmiento, 2004: 16), além de junto com o brinquedo serem fundamentais para as crianças na “recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (*ibidem*).

A *fantasia do real* é o terceiro eixo apontado por Sarmiento, referindo-se ao “modo específico como as crianças transpõem o real imediato e o reconstruem criativamente pelo imaginário” (*ibidem*). Tal processo é o que fundamenta o modo de inteligibilidade da criança e corresponde ao “modo narrativo de estruturação não literal das condições de existência” e, por isso, o “*fazer de conta* é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança” (*ibidem*). O quarto e último eixo é a *reiteração*, que corresponde a não linearidade temporal, ou seja, “o tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (*ibidem*: 17). Sarmiento explica que o tempo recursivo da infância é expresso tanto no plano sincrônico, através da recriação ininterrupta das mesmas situações e rotinas, “como no plano diacrônico, através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo” (*ibidem*: 18).

Como eixo central para nossa argumentação, a ludicidade será mais aprofundada a fim de localizar o brincar em todas suas dimensões ao que se refere à criança.

2.2.3 O Brincar

É a partir do nosso interesse em aprendermos com as crianças, em perceber suas formas de interação com a arte, especificamente aquelas produções contemporâneas que possibilitam a participação e acionam o corpo do espectador, que pensamos a potencialidade do brincar nesta relação. Como afirma Fantin (2000: 83), “brincar é uma aprendizagem que se baseia na imaginação e a enriquece”. E por isso, o brincar não se restringe à infância, embora sempre esteja vinculado a ela.

Em meio à construção das culturas infantis, a brincadeira consiste em um processo de relações interindividuais, portanto de cultura, que justifica a afirmação de Brougère (2010: 104) de que “é preciso romper com o mito da brincadeira natural”, já que a criança desde o momento que nasce está inserida em um contexto social e cultural, tendo seus comportamentos carregados por essa imersão inevitável. Dito isso, “a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social; aprende-se a brincar” (*ibidem*).

Portanto, mesmo se caracterizando pela espontaneidade, Fantin (2000) também destaca que a brincadeira não surge espontaneamente, visto que é aprendida a partir das interações sociais e necessita de instrumental simbólico apreendido nessas relações.

A brincadeira se constitui num espaço imaginado onde podemos levantar hipótese sobre o mundo – o que é simbólico, cultural, social e interativo – utilizando-nos de

instrumentos e “ajustes” simbólicos que vêm do repertório sociocultural que é circunscrito no grupo, no tempo e no espaço (Fantin, 2000:88).

Ao brincar, as crianças desenvolvem sua imaginação. Conforme aponta Fantin (2000: 233), é no contexto da brincadeira que a criança cria e constrói um mundo à parte, da realidade imaginária e fictícia, do faz de conta que lhe permite criar com toda originalidade que lhe é própria. Ou como pondera Brougère (2010: 14), questionando: “o que é uma brincadeira senão a associação entre uma ação e uma ficção, ou seja, o sentido dado à ação lúdica”?

Como contraponto para pensar o brincar sem vinculá-lo automaticamente às crianças, Benjamin (2011) rememora a ação do adulto frente aos brinquedos. Ao relatar uma cena em que o pai concentrado brinca com o trenzinho que acaba de dar ao filho no momento do natal, enquanto este chora, o autor afirma não ser uma regressão à vida infantil o ímpeto do adulto pelo brincar, mas justifica dizendo que há libertação em todo brincar. Dito isso, por que não pensarmos o brincar como um exercício de liberdade, seja para crianças ou adultos, seja para quem for?

Perrotti (1990) explica a associação do lúdico às crianças por estarmos sob a lógica da produção capitalista, cujo tempo não pode ser o mesmo do lúdico.

A racionalidade do sistema produtivo torna o lúdico inviável, pois o tempo do lúdico não é regulável, mensurável, objetivável. Toda tentativa de subordiná-lo ao tempo da produção provoca sua morte. Por isso ele é banido da vida cotidiana do adulto e permitido nas esferas discriminadas dos “improdutivos”. O lúdico, dentro do mecanismo do sistema, é a sua negação. Em seu lugar permite-se o lazer, o não-trabalho, coisa totalmente diferente do lúdico, que é o jogo, a

brincadeira, a criação contínua, ininterrupta, intrínseca à produção (*ibidem*: 20).

A partir de Brougère (2010: 53), consideramos a existência de uma cultura lúdica, entendida como uma “estrutura complexa e hierarquizada, constituída de brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais e geracionais”. Assim, mesmo dispondo de certa autonomia e ritmo próprio, a cultura lúdica não está apartada da cultura geral, ela agrega elementos externos que irão influenciar a brincadeira, como “atitudes e capacidades, cultura e meio social” (*idem*: 54).

Junto à ideia da brincadeira como lugar de produção sociocultural da criança, Fantin (2000: 38) qualifica a cultura lúdica como um conjunto vivo, diversificado de acordo com os critérios cuja cultura a criança está inserida, assim como “dos hábitos do jogo, dos indivíduos e dos grupos, dos meios sociais, da idade, do sexo e também das condições climáticas e espaciais”. Portanto, a cultura lúdica é influenciada de diferentes formas pela cultura geral e constitui-se em um processo indireto, “pois se trata de uma interação simbólica em que a criança expressa um processo cultural dentro de toda sua complexidade, onde a criança interpreta estes elementos que vão estar inseridos na base desta interpretação” (*ibidem*: 39). Nesse sentido, Fantin (2011: 55) destaca o caráter híbrido da cultura lúdica, sendo um importante “repertório para as crianças se incorporarem de modo dinâmico à cultura mais ampla”.

Além das considerações sobre o brincar, é importante destacarmos as diferenciações entre os brinquedos, que tem como característica principal ser o objeto de uma brincadeira. Segundo

Brougère (2010), os brinquedos podem ser definidos em relação a uma brincadeira ou a uma representação social. No primeiro caso, o brinquedo seria utilizado como suporte de uma brincadeira e, sendo assim, “tudo pode se tornar um brinquedo e o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura” (2010: 67). No outro caso, há o brinquedo enquanto objeto industrial ou artesanal, identificado pelo consumidor em potencial como tal; este tipo de brinquedo é reconhecido como a “materialização de um projeto adulto destinado às crianças (portanto, vetor cultural e social)” e geralmente é associado à propriedade de uma criança. De um jeito ou de outro, “o brinquedo e a brincadeira inserem-se na cultura lúdica através de uma apropriação ativa, deixando-se envolver por práticas de brincadeiras anteriores” (Fantin, 2011: 55).

Frente a esse espectro cultural que relaciona as crianças como produtoras de cultura, ou seja, que “participa ativamente da cultura, criando e recriando com feições próprias, com significados particulares, com funções semelhantes às funções da cultura vivida pelo adulto” (Fantin, 2011: 50), queremos pensar a arte incorporada a essa ideia, não só como parte integrante às culturas infantis, mas inclusive para pensar como se dá o acesso das crianças à arte contemporânea.

Ao construirmos um repertório de produções artísticas para esse trabalho, que provocam o espectador a partir de sua participação ativa, a cada tijolo dessa construção esteve presente a reflexão sobre as relações possíveis da criança com a arte contemporânea. Chegamos ao final, através do processo contínuo e dinâmico que é construir o conhecimento, em obras que dialogam com a esfera do brincar. Visualizamos nessas obras a possibilidade de interação própria da

criança, embora não exclusiva, como dispositivo de acesso das crianças à arte contemporânea para sua própria produção cultural.

Se as crianças se apropriam do mundo adulto para construírem suas culturas infantis, também o mundo adulto se apropria deste universo infantil para formular novas questões. A arte, em específico, se propõe a não nos fazer acostumar ao modo com que vemos o mundo, ou em fazer-nos viver de outro modo o mesmo; lembrando a figura da infância como *acontecimento*, proposta por Larrosa, também a arte contemporânea é deflagrada por inúmeros *acontecimentos* (Loponte, 2014). Ao trazer reflexões quanto ao debate sobre arte, infância e educação, Loponte (2014:112) propõe que “o modo com o qual a arte diz coisas sobre a vida e o mundo tem a ver com o modo com o qual as crianças dizem, com que interpretam esse mesmo mundo”.

Portanto, como ir além e perceber outras nuances ao experimentar um escorregador, como o de Carsten Höller, ou um brinquedo muito próximo ao de parquinhos de bairro, como de Carla Zaccagnini, em uma Bienal de Arte? Que outros sentidos podemos encontrar em um *playground* dentro de um museu de arte? Como acionar o corpo de uma criança em uma *performance* de Marina Abramovic ou de Yoko Ono? Que conversas possíveis há na relação entre arte e infância? E o que o brincar, atividade “rapidamente” associada à infância, pode provocar em uma produção artística, ou ainda, em um espaço de arte?

Considerando as produções culturais direcionadas às crianças, trazemos alguns exemplos para complementar nossa discussão sobre crianças, arte, cultura e educação.

2.3 Produção cultural e as crianças

Em 1968, o artista e ativista Palle Nielsen realizou a exposição *The Model – A Model for a Qualitative Society*⁵⁰, no *Moderna Museet*, em Estocolmo, durante três semanas do mês de outubro, ocupando o principal espaço expositivo do museu. A exposição – numa perspectiva de ser um modelo para uma “sociedade qualitativa” com o foco na criança como aquela que faz a corrida para o futuro, aos preceitos de Trotsky – era uma espécie de playground feito de crianças para crianças, independente das influências de adultos, e que seria finalizada depois que as crianças tivessem terminado de construir a exposição⁵¹.

Durante o processo expositivo, “as crianças tinham a sua disposição o espaço e materiais diversos incluindo ferramentas, papelão, isopor, materiais de construção e pintura, fantasias e máscaras, além de discos de vinil que poderiam ser tocados em um grande sistema de som”⁵² (Larsen, 2010). Segundo Larsen (2016)⁵³, as crianças são sujeitos geralmente considerados com maior liberdade, porém com menos autonomia. Como proposta expositiva, Palle Nielsen (1968) se utilizou do potencial libertador da brincadeira, envolvendo as crianças como sujeitos emponderados e articulando brincadeira e arte, ambas como processos criativos. Para o artista – conforme comentou Larsen (2016), *The Model* não era uma exposição; só era uma exposição para

⁵⁰ O Modelo – um modelo para uma sociedade qualitativa.

⁵¹ Para mais informações que contextualizam a exposição e o período no qual foi realizada, ver Palle Nielsen e Lars Bang Larsen, apresentadas nas referências deste trabalho.

⁵² Tradução da autora.

⁵³ Anotações pessoais da conferência proferida por Lars Bang Larsen sobre *The Model – A Model for a Qualitative Society*, durante o Seminário “Políticas de mediação – Playgrounds”, realizado no MASP em 15 e 16 de abril de 2016.

aqueles que não brincaram. Ao equalizar o exercício de poder entre criança e adulto, artista e espectador, o artista estava interessado em utilizar da experiência da criança para humanizar a instituição de arte⁵⁴, a partir de uma “utopia infantil”, em um tempo que a infância e o emponderamento das crianças eram questões políticas.



Figura 24 – The Model . A Model for a Qualitative Society, 1968.

Fonte: <http://lalahiprism.blogspot.com.br/2013/05/palle-nielsen-influence.html> e

<http://feelinglistless.blogspot.com.br/2013/12/review-2013-not-doctor-palle-nielsens.html>.

Portanto, “*The Model* estava engajada com o significado da mudança social e subjetiva que a criança que brinca gera dentro da máquina social”⁵⁵ (Larsen, 2010). Citando Adorno, Larsen (2016) diz

⁵⁴ No contexto da exposição, em 1968, havia poucos espaços públicos para crianças brincarem. Nielsen foi considerado um ativista dos espaços para brincar e seu desejo estava em usar dos espaços das instituições, não as ruas (Larsen, 2010).

⁵⁵ Tradução da autora.

que “o brincar é a defesa das crianças”, justificando o contexto desta exposição em permitir a emancipação das crianças através da brincadeira. Além disso, Palle Nielsen (1968) acreditava no poder das crianças em ajudar o adulto a se auto observarem, pela forma mimética com que as crianças, ao brincarem, fazem o que os adultos fazem. Por fim, Larsen (2016) reflete dizendo que a pergunta continua: “Como podemos conversar com as crianças hoje?”.

Sem a pretensão de responder tal pergunta, trazemos esta exposição como pano de fundo para pensarmos as produções culturais *para* as crianças no campo da Arte, refletindo sobre a autonomia das crianças e a mediação do adulto, os direitos da criança, bem como sua participação como sujeito na e da cultura.

Ao tratar sobre o lugar da infância na cultura, Perrotti (1990) analisa as concepções de cultura e processo cultural para refletir sobre a produção cultural para crianças. O autor adverte que na maioria das vezes quando se equivale cultura e produto cultural, há uma redução da primeira ao segundo, assim considerando cultura apenas como resultado de um processo, a herança social como objeto estático. “Os objetos culturais, enquanto síntese de um momento determinado, esgotam-se na e pela transmissão-assimilação” (Perrotti, 1990: 15). Para o autor, é a partir dessa concepção que aparece a fetichização da cultura, tomada como produto passível de mercantilização e, portanto, *necessária* para todos os elementos do grupo social e, conseqüentemente, promovendo exclusão social para aqueles que não a possuem.

Esta visão redutora de cultura, segundo Perrotti (1990), vai ao encontro da concepção de criança como sujeito passivo, “depositária de um mundo criado pelo adulto”, ignorando sua capacidade criativa de

produzir cultura e dificultando a participação da criança como agente de sua cultura, de sua história. “Não se pode, portanto, desabrigar a criança de seu lugar de agente para aí colocar-se uma produção cultural feita pelos adultos e que, transformada em fetiche, enquanto tal deve ser adorado, venerado pela criança, como se ali estivesse sua salvação” (1990: 17).

Mesmo considerando que toda cultura realiza produtos e os transmite às gerações mais novas, a redução da cultura aos produtos que realiza é um problema. E para se discutir a produção cultural para crianças de forma crítica, Fantin (2011) sugere discutirmos também o lugar da criança na cultura definindo o que entendemos sobre cultura. Por isso, Perrotti (1990: 18) enfatiza que devemos identificar cultura como “criação-recriação de si, do outro e do mundo”, tornando-se inviável, portanto, “aceitar o deslocamento do lugar que nosso mundo procura impor à criança e a todos aqueles que, por uma razão ou outra, estão inferiorizados”. Desta forma, concordamos com Perrotti sobre a importância de pensar a criança como alguém que recebe e faz cultura ao mesmo tempo, ainda que sua produção nem sempre seja reconhecida.

Decorrente de muitas mudanças vividas em nossas sociedades, paulatinamente os espaços ao ar livre para as crianças brincarem ficaram restritos. Fantin (2011: 50) alerta sobre o equívoco em “tentar compensar esse ‘roubo do espaço real’ oferecendo à criança, como forma de substituição, a possibilidade de ela viver através de produtos culturais e da tecnologia aquilo que lhe é negado no real”. De acordo com Perrotti (1990: 25), o espaço-livre está intrinsecamente ligado à vida dos grupos infantis e a perda desse espaço de socialização e interação entre os pares não pode ser substituída por nenhum tipo de

produção cultural, por melhor que esta seja. Ao contrário, o autor defende que a produção cultural “necessita ser memória, resgate da identidade que cada vez mais é negada à criança”; e será através do resgate que a produção cultural passa a viver em harmonia com a vida, no “re-fazer”, no “re-nascer”, na tensão dialética e no processo de superação encontraremos condições para o simbólico tornar-se o alargamento do real e vice-versa, “jamais substituição” (1990: 26).

Do mesmo modo, Fantin (2011) reforça a importância de superarmos a visão utilitária da cultura, contrapondo a ideia de substituição, visto que está associada às necessidades da reprodução do sistema econômico, ainda que à custa do lúdico, do prazer, da criação, da aventura, do sonho e do encontro. Para isso, a autora assegura:

Pode-se problematizar os discursos da produção cultural para as crianças a partir da perspectiva política que afirma a necessidade que elas têm de tempo livre, espaços disponíveis e vivência de suas preferências lúdicas e de uma perspectiva que discuta a qualidade das produções, considerando os direitos da criança e sua participação ativa na cultura, a fim de que ela possa atuar não só como consumidora crítica, mas também como produtora (2011: 52).

Diante dos argumentos levantados, tomamos como exemplo a exposição *Vietato non Toccare*⁵⁶, ocorrida em Milão, Itália e que pude participar durante minha experiência de estágio no exterior, em 2016. Inserida no contexto italiano, a exposição foi realizada no *Museo dei Bambini*⁵⁷ (MUBA) e apresentava uma antologia do trabalho de Bruno Munari (1907-1998), não por meio de suas obras, mas possibilitando às crianças experimentarem o pensamento, a ludicidade e o processo criativo do chamado multiartista, ou “poliédrico”, como definem Finessi

⁵⁶ Proibido não tocar.

⁵⁷ Museu das crianças.

e Menegusso (2007), pela sua passagem por vários mundos linguísticos – do design, da arte, da educação. Porém, há uma especificidade na mostra, o diálogo do trabalho de Munari com as crianças.

O MUBA se localiza no coração de Milão, situado junto à *Rotonda di via Besana* – uma espécie de jardim público com uma construção barroca ao centro, a antiga igreja de San Michele, que hoje é a sede do museu. Dedicado exclusivamente à infância, o MUBA é um centro permanente de projetos culturais e artísticos promovidos através do jogo e da brincadeira⁵⁸; pais, cuidadores ou professores são convidados a dividirem a experiência do brincar com as crianças, não sendo permitida a entrada de crianças desacompanhadas, nem de adultos que não acompanham crianças. De modo geral, o museu atende escolas durante a semana e famílias aos fins de semana e de segunda à sexta-feira após às 17h.

Diferente do que pensava antes de visitar o espaço, as atividades realizadas no museu não são exclusivamente ligadas à arte, mas tem sim a preocupação em promover cultura e criatividade para a infância, conforme entrevista à Alicia Cagna, educadora do MUBA. Assim, o que pensava ser uma exposição de arte sobre Bruno Munari para crianças, na verdade era uma *mostra gioco* – como chamam as mostras interativas e lúdicas deste espaço – com atividades para as crianças com base nos trabalhos de Munari desenvolvidos especificamente para crianças. Ao participar da mostra, destinada a crianças de 2 a 6 anos, pude observá-las experimentando texturas, cores,

⁵⁸ É importante fazer a ressalva que o verbo *giocare*, em italiano, corresponde tanto à jogar quanto à brincar, na tradução para o português. Assim também ocorre com outras línguas, como *play* em inglês, *jugar* em espanhol, ou *spielen* no alemão. Portanto, *gioco* em italiano pode ser traduzido como jogo ou brincadeira.

movimentos, ativando sua curiosidade ao descobrir o mundo através de experiências táteis.



Figura 25 – Exposição *Vietato non toccare* em Milão, 2016.
Fonte: Acervo pessoal.

Com contribuições em áreas diversas, Bruno Munari projetou uma série de objetos para crianças, além de desenvolver laboratórios táteis, os quais se propõem a estimular a criatividade e o pensamento projetual das crianças, sempre aliando o lúdico, o sensorial e a interação. Como disse Munari, “o conhecimento do mundo, para uma criança, é do tipo plurissensorial”⁵⁹ (2016: 3). Para ele, experimentar o mundo através dos sentidos era fundamental, e o tato entre todos era considerado por ele o sentido mais utilizado pelas crianças para descobrirem o mundo e por isso defendia uma educação pautada na percepção tátil. Além disso, Munari falava que a intervenção do adulto deveria ser muito afetiva e ater-se simplesmente na ajuda técnica, jamais sugerindo à criança o que deveria fazer, pois “a criança deve torna-se o mais autossuficiente possível” (2016: 34). Para Munari, é fundamental

deixar tocar, conforme o tempo de cada um, e depois falar com as crianças sobre suas sensações, procurando formar um pensamento experimental profundo (nos limites infantis) sobre as mínimas diferenças. Que diferença há entre a lã e o feltro? Entre a serragem e a areia? Qual o nome exato do material? Da sua qualidade? Como se define uma sensação? As crianças precisam compreender e classificar, colocar em ordem aquilo que aprendem. É importante para eles que cada coisa e cada fato tenha um nome, que estas informações sejam colocadas em uma ordem que facilite recuperar quando precisarem. Assim se forma uma propriedade da linguagem que favorece a comunicação. E isso é um ponto chave na preparação e no desenvolvimento da personalidade, um momento de intervenção do adulto na formação da criança (2016: 3)⁶⁰.

⁵⁹ Tradução da autora.

⁶⁰ Tradução da autora.

Munari acreditava no potencial criativo das crianças. Filho da modernidade, Munari (2008) pensava na criatividade como elemento fundamental na constituição do sujeito, e ao conceber jogos e brincadeiras para crianças, enfatizava que esses deveriam estimular a imaginação, não podendo vir pronto e acabado, pois isso limitaria a participação da criança. Para ele, “o brinquedo ideal é aquele que a criança entende sem necessidade de explicação sobre o que é e como se usa” (2008: 242), além de ser simples, é importante que os próprios adultos possam entender seu funcionamento.

Mesas táteis, nichos sensoriais, pré-livros, construção de cenários em mesa de luz, caixas pretas para introduzir as mãos e tocar os materiais sem ver... Indo na contramão do que muitas vezes se impõe a criança, a exposição no MUBA determina ser “proibido não tocar”, fazendo um convite à experiência tátil introduzida pelo trabalho de Munari. Não só essa, mas todas as exposições do MUBA são interativas e convidativas à participação das crianças; o que há de específico em *Vietato non toccare* é quase redundante, por ser exatamente a proposta de Munari para o público infantil, a interação e a multissensorialidade. Mesmo interativa e participativa, ao entrevistar a educadora do MUBA, Alicia Cagna (2016) destacou a importância da intervenção do adulto nessa e em outras exposições. Para visitar o MUBA também há algumas regras, e os educadores do MUBA compreendem a visita como um percurso educativo. Para isso, Cagna (2016) diz que o papel do educador/mediador seria o de facilitador, e o valor educativo da mostra é dado através da ação do educador/mediador, assunto que discutiremos no capítulo 4.

A imagem que ainda temos de museu é frequentemente a do moderno “cubo branco”, como um espaço asséptico e hermético, isolando muitas vezes a arte do seu entorno, induzindo seus visitantes a se comportarem como em uma igreja, onde impera o silêncio e a contemplação. Pensar a criança em um espaço expositivo como esse é imaginar todas as limitações possíveis que se deve impor – por mais necessário que seja ensinar a uma criança como deve se portar em determinados ambientes. Porém, é quase “natural” atribuímos esses espaços como não convidativos às crianças.

Por outro lado, Gilli e Rozzi (2013: 157) nos mostram que os espaços expositivos estão, cada vez mais, criando estratégias para transformar a experiência de ir a uma exposição de arte em uma experiência ideal, que seria “uma experiência de total imersão no fluxo das sensações, envolvente, autotélica e satisfatória”, além de ser “caracterizada por sentir a sua própria capacidade de adaptação aos desafios da visita e de se perceber mestre de sua própria experiência, a qual é vivida sem se preocupar com a impressão de si mesmo aos outros”⁶¹.

É neste cenário que surgem os anexos ao espaço expositivo, como cafés, lojas de *souvenirs* e, inclusive, os setores educativos. Não se pode negar, no entanto, que esses anexos também se configuram como estratégias de mercado, ou ainda, que reforçam o caráter elitista dos espaços de arte. Ainda assim, ao discutir o distanciamento comum do público em relação à arte contemporânea – às vezes, até mesmo da arte como um todo – nos perguntamos se tais estratégias podem agregar valor na visita a uma exposição de arte, por que não vê-las

⁶¹ Tradução da autora.

positivamente? Com uma intenção mais democrática, os setores educativos são importantes canais de formação de público e contribuem em grande parte para a presença das crianças aos espaços expositivos de arte – deixando de ser o lugar do adulto apenas, ou ainda, dos iniciados.

A respeito da mediação em relação à arte contemporânea, na pesquisa sobre a formação estética docente realizada por Loponte (2014) surgiram questões importantes sobre o tema e que trazemos para nossa reflexão. Afinal, “só é possível ter acesso à arte contemporânea através da mediação?”; “de que tipo de mediação precisamos?”.

2.3.2 Mediação: adulto-arte-criança.

Ao levantarmos a questão da mediação em relação à arte contemporânea e as crianças, estamos nos referindo à mediação nos diferentes espaços de formação, seja a escola ou espaços expositivos de arte. Ainda que a atuação em cada espaço solicite estratégias, metodologias e posicionamentos distintos, interessa-nos no recorte deste trabalho pensar na mediação do adulto na experiência das crianças com a arte contemporânea. Conforme apontamento de Fantin (2011: 51),

na relativa autonomia cultural das crianças, não podemos esquecer que o acompanhamento de suas ações é feito por adultos, que com a institucionalização da infância é a escola que controla seu cotidiano, que seu tempo livre é estruturado pelas práticas familiares e que a assimilação das informações e dos modos de apreensão veiculados pelas mídias e outros meios exerce profunda influência ou interage decisivamente na construção de tais produções [culturais infantis].

E se estamos considerando tanto as escolas quanto os espaços expositivos como lugares possíveis para o encontro com a arte contemporânea, também será variada a formação e atuação desses

mediadores/professores/etc. Sobre a formação estética docente, principalmente aos docentes que trabalham com crianças, concordamos com Loponte (2014: 121) ser necessário forma-los esteticamente “com um mergulho em experiências que os desloquem, que os perturbem, que subvertam esse modo linear e contínuo de compreender a arte e a infância”.

Na mesma ocasião do estágio no exterior, em Milão/Itália, tive a oportunidade de participar de um curso de formação docente, promovido por um espaço expositivo de arte contemporânea, chamado Pirelli HangarBicocca, em parceria com a *Università degli Studi Milano-Bicocca*. O curso tinha como intenção compartilhar com os professores – de todos os níveis de ensino – um modo diferente de “fruição” da arte, que vê professores e alunos como protagonistas na interpretação da obra exposta, possibilitando aos docentes participarem desde as primeiras fases de montagem da exposição, em pleno diálogo com os responsáveis de diferentes áreas, como comunicação, didática, curadoria, juntamente com professores da Universidade Bicocca – especificamente os de *Scienza dela Formazione*, que corresponde, em parte, ao curso de Pedagogia no Brasil.

Intitulado *Scuola e arte contemporanea: nuove forme di progettazione partecipata – tra narrativa, sogno e memoria*⁶², o curso de formação era focado na exposição *GDM – Grand Dad’s Visitor Center* da artista francesa Laure Prouvost, e percorreu por entre os temas da narração, sonho e memória, presentes nas obras da artista. Dividido

⁶² Escola e arte contemporânea: novas formas de planejamento participativo – entre narrativa, sonho e memória.

em quatro encontros⁶³, realizados no próprio HangarBicocca, a ideia do curso foi possibilitar aos docentes criar seus próprios percursos educativos para desenvolverem com seus alunos. Era de interesse do HangarBicocca, assim como dos professores envolvidos da Universidade Bicocca, a valorização tanto da arte contemporânea quanto do espaço expositivo. Nos primeiros encontros, conhecemos o espaço e o trabalho realizado ali – assim como eu, muitos estavam ali pela primeira vez, apesar de alguns morarem ou trabalharem próximos ao espaço – além de recebermos informações sobre o trabalho da artista, bem como tarefas para estudarmos em casa sobre suas produções artísticas. Com formações diversas, nós docentes fomos divididos em grupos para construirmos projetos de percurso educativo para a exposição, que no final do curso foram discutidos e avaliados com os responsáveis do curso, conforme a viabilidade e a equivalência curatorial e didática.

No Brasil, entre outros exemplos, temos a Bienal do Mercosul que teve grande sucesso nos cursos de formação para mediadores e professores em várias de suas edições, mobilizando não só a cidade em que se realiza o evento, Porto Alegre, mas estendendo-se também para o interior do Estado. Inclusive, este trabalho de formação era fundamental para a Fundação Bienal que tinha como prioridade a formação de público, seja alunos, docentes ou mediadores; todo este trabalho fez com que a Bienal do Mercosul aparecesse no mapa como uma “bienal pedagógica” por professar seu foco na “função educativa da arte” (Camnitzer, 2009: 13).

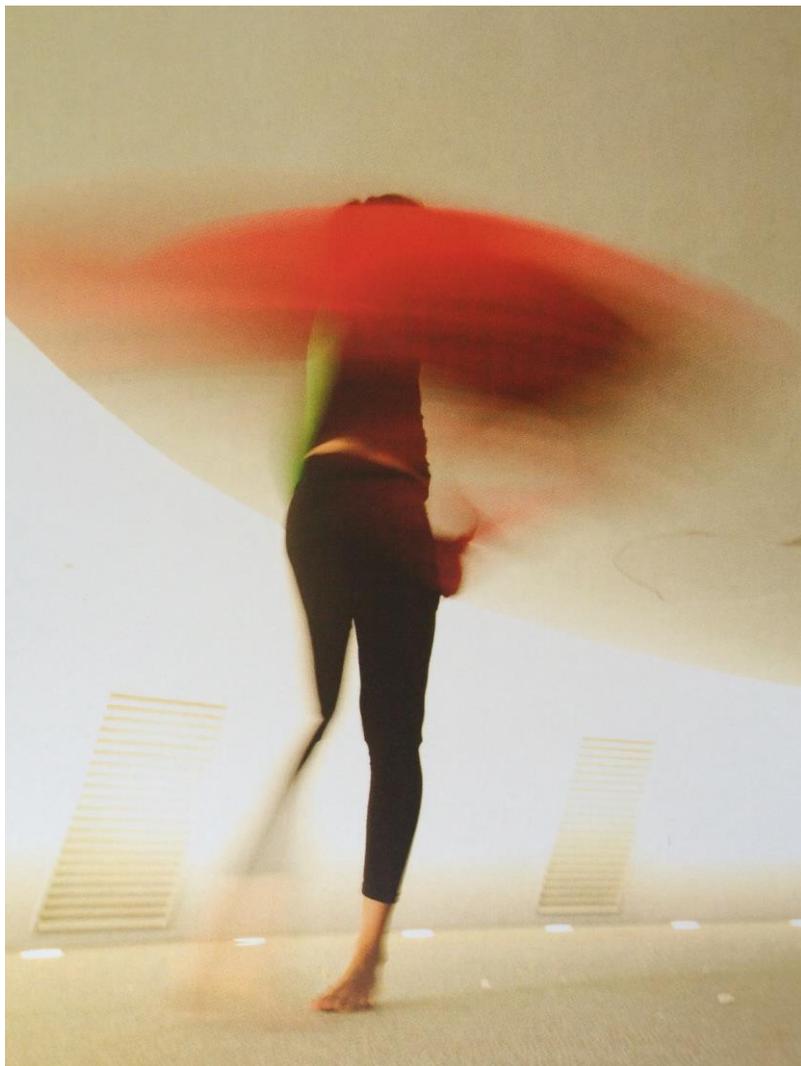
⁶³ [6, 13, 20 e 27 de outubro de 2016].

Não podemos afirmar de forma irredutível que é sim necessária a mediação do adulto na experiência da criança com a arte contemporânea. Evandro Salles, ao conceber a curadoria da série *Arte para criança*, levou em consideração a liberdade da criança ao se envolver com a arte e por isso questionou sobre a intervenção do adulto nessa experiência da criança. Concordamos com Fantin (2011: 52) que “as crianças expressam suas culturas de modo distinto da cultura adulta, praticando formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”, mas ao nos referirmos na intervenção do adulto no ato de mediar a experiência da criança com a arte contemporânea, estamos levando em consideração o contexto formativo e intencional que ocorre tal experiência. Ainda que, como diz Loponte (2014: 119), “a arte talvez seja feita da matéria de uma experiência e linguagem que dançam e sobrevoam os sentidos das coisas, sem se preocupar se há mesmo uma verdade a que se deva bater continência”, queremos também pensar na relação da criança com a arte por meio da mediação do adulto, como educação. E como diz Fantin (2000: 91) em relação à mediação educativa da brincadeira no contexto escolar,

Não existe educação espontânea e sim a construção de situações educativas por parte do adulto, pois a **educação é inseparável da intencionalidade**, seja ela explícita ou implícita. É preciso acabar com o mito da “não intervenção”, pois mesmo não propondo nada, se educa e propõe pela ausência, pela falta intencionalizada, mas não revelada, pela negação, que é também uma forma de intervenção. Então, o professor dizer que não vai propor, que vai deixar, que não vai interferir, é uma forma de intervenção, e também de proposta. (grifos da autora).

Mesmo assim, há que se deslocar da linearidade de nossas paisagens familiares, se embriagar com experiências que nos transformem, nos conectando com a arte como aos dizeres das crianças, que nos dizem de acontecimento, de experiência, de criação e, também, de infância. E “se a arte diz mesmo o que dizem as crianças” ficamos com a pergunta de Loponte (2014:121) reverberando em nossos pensamentos: “nós, que pensamos sobre a educação, sabemos ouvir?”. E com essa pergunta que nos desafiamos a ver/ouvir as crianças na escola, no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3 . Crianças e Arte Contemporânea na Escola



Hélio Oiticica . Parangolé "Xoxoba", 1964.

3.1 Criando caminhos, trilhas e desvios

Observar pelo canto do olho é, em ciência, começar a elaborar a hipótese.

O que é observado pelo centro do olho é o evidente, o óbvio, aquilo que é partilhado pela multidão.

Na Ciência, como no mundo das invenções, observar pelo canto de olho é ver o pormenor diferente, aquele que é o começo de qualquer coisa de significativo.

Observar a realidade pelo canto do olho, isto é: pensar ligeiramente ao lado. A isto se chama criatividade. Daqui saíram todas as teorias científicas importantes.

O centro do olho e o canto do olho. (Tavares, 2010: 73).

A pesquisa com crianças é feita por muitas observações de canto de olho e este foi um exercício constante neste trabalho. Unir pesquisa e o universo infantil é abandonar a linearidade e aumentar o movimento de idas e vindas na trajetória da investigação. E para conseguir trilhar este caminho, somente foi possível criando-o, planejando e modificando. Ao longo do processo, construímos e desconstruímos possibilidades de trajeto, criamos e recriamos caminhos e encontramos trilhas, além de eventuais desvios. Ou como nas palavras de Benjamin (1984: 50), o “método é caminho indireto, é desvio”. Por isso, o percurso metodológico da pesquisa empírica não foi encontrado em manuais, ou receitas prontas. Fizemos uso de pressupostos que orientam a pesquisa com crianças juntamente com algumas técnicas e ferramentas, sem esquecer de ter também as “sensações como método” (Tavares, 2010: 107), porque através delas é que foi possível construir o mapa desta pesquisa. Também seguimos a ideia de que é preciso “aceitar o desafio pós-moderno de fazer o mapa durante o caminho” e “partir para o mar revolto (...) apenas com um rascunho em mãos” (Barcelos e Silva *apud* Krelling, 2015: 122).

Ao longo dos diferentes tempos da pesquisa, lembrei-me de um ensinamento (jamais esquecido) dado pela professora de minha primeira disciplina de desenho na graduação em Artes Visuais de **não apagar o erro, mas incorporá-lo** ao desenho. Por essa metáfora, aprendi a ressignificar o erro. Afinal, o que podemos considerar erro em uma pesquisa qualitativa onde o caminho é tão relevante quanto o lugar a que se chega no final da caminhada? Do mesmo modo, o estudo da arte contemporânea reforçou o entendimento da importância do processo e não somente do produto final. E nesse processo, fomos reunindo diversos elementos significativos que envolvem imagens, falas, afetos, reflexões, embasamento teórico, diário de campo, entre outros que continuam no processo de escrita.

Como peças de um quebra-cabeça, as partes deste todo que se fez a pesquisa será organizada como uma *constelação* – imagem recorrente nas obras de Benjamin. Além disso, o processo metodológico deste trabalho foi delineado na perspectiva da pesquisa feita *com* crianças; e como metodologia participativa, encontramos na práxis educativa um dispositivo potente para refletirmos sobre o papel do professor e suas escolhas, entendendo-o na figura do professor-propositor. Assim, abrimos este capítulo com passos profundos, tocados por estas linhas norteadoras para situar o campo empírico, os sujeitos da pesquisa, bem como as atividades desenvolvidas na intervenção educativa.

A título de contextualização, nossa pesquisa empírica aconteceu no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I, na disciplina de Artes Visuais. O período de observação ocorreu entre os meses de

maio a julho de 2015, seguido do período de intervenção didática, compreendido entre setembro a dezembro do mesmo ano, com encontros quinzenais nas terças-feiras à tarde.

3.1.1 Dados-estrelas: uma constelação

Walter Benjamin (1996) em seu texto *A doutrina das semelhanças* reflete sobre a importância das semelhanças para a compreensão do que ainda está oculto. Mais do que encontrar semelhanças na natureza e na cultura, Benjamin afirma que o ser humano é capaz de produzi-las. “A semelhança – entendida como antinomia do caos – atravessa a cultura ocidental como critério de organização do pensamento e do mundo sensível” (Pereira, 2012a: 32). E é por meio de sua faculdade mimética que o ser humano constrói configurações sensíveis e extrassensíveis que lhe permitem melhor interpretar ou problematizar a vida; as constelações estelares são apontadas por Benjamin (1996) como exemplo de tais configurações.

A metáfora da constelação aparece como importante inspiração na obra de Benjamin (Otte; Volpe, 2000). Do ponto de vista do autor, a constelação é uma construção imaginária que organiza as estrelas sob uma relação que fisicamente não existe, mas pela interpretação do olhar humano se concretiza. A constelação é uma imagem, e nela cada estrela constitui parte integrante. Porém, a constelação não existe enquanto realidade física, “o que existe são as estrelas” (Pereira, 2012a: 33). Como estudiosa de Benjamin, Rita Ribes Pereira (2012a: 33) explicita a visão do autor sobre o conceito de constelação na atribuição de significados:

[...] cada estrela, embora única, ganha significação não no seu isolamento, mas no desenho que produz na relação com as demais estrelas, desenho esse que não obedece a critérios puramente lógicos, mas a critérios estéticos. O jogo que se faz entre as estrelas e o olhar, não apenas indica que a ideia de semelhança é uma produção humana, mas aponta também que toda arrumação é uma resposta a algum tipo de indagação e implica o estabelecimento de critérios que essa indagação demanda. As estrelas, por exemplo, respondem a diferentes indagações, conforme os critérios de semelhança que orientam o olhar de quem as procura: astrônomos, astrólogos, crianças, nós.

A autora complementa dizendo que a capacidade de enxergar constelações num céu coberto por estrelas isoladas é uma experiência cotidiana que evidencia “os critérios sempre provisórios e escolhidos” que regem as construções humanas ao produzir semelhanças. Segundo Pereira (2012a: 35), “essas imagens trazem consigo a ideia de movimento que as constitui”, sendo que a possibilidade de reconfiguração é que as potencializa. “Cada nova configuração é expressão de uma escolha, de uma produção de semelhanças a partir de diferentes critérios” (*ibidem*).

Sendo assim, escolhemos a imagem da constelação⁶⁴ como inspiração na forma de organização dos dados encontrados e percebidos nesta pesquisa para uma análise posterior, caracterizando a expressão de nossas escolhas e nossas produções de significados. Para cada novo pesquisador, novas possibilidades de constelações distintas. Para

⁶⁴ Muitos estudiosos da obra de Benjamin apontam uma diversidade de interpretações para o conceito de *constelação*, trazido pelo autor em momentos distintos em seu trabalho. Por isso, esclarecemos que a imagem de *constelação* a qual nos referenciamos está mais pautada no trabalho de Rita Ribes Pereira (2012a), em especial um artigo seu intitulado “Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior”, do que especificamente nas obras de Benjamin. Fazendo esta ressalva, não nos aprofundamos na complexidade do conceito no sentido benjaminiano, mas o tomamos como inspiração.

Benjamin (1984: 56), “as ideias se relacionam com as coisas como as constelações com as estrelas”.

No exercício de desenhar constelações, a partir de nossos dados-estrelas, estabelecemos alguns eixos de análise, os quais permeiam as ⁽¹⁾ **formas de interação** da criança com a arte contemporânea e a ⁽²⁾ **mediação**. Previamente instituídas, as formas de interação entre criança e arte contemporânea passam pela *ludicidade* e pela *multissensorialidade*, mas não só; a *criação de culturas infantis*, também como forma de interação da criança com a arte, foi percebida posteriormente como eixo através das produções culturais das crianças, ainda que a partir de uma proposta educativa feita por um adulto e no âmbito escolar. A mediação como eixo de análise é entendida principalmente ao que extrapola o contexto metodológico da intervenção didática, desvelando o pormenor da práxis educativa que influi na produção de sentido das crianças, além de perceber as particularidades de se realizar a função de pesquisadora, atuando juntamente como professora. Fazemos a observação que os eixos de análise não são isolados, mas se convergem e criam uma relação mútua e intercambiante.

3.1.2 Pesquisa *com* crianças

Por estar inserida na perspectiva da pesquisa *com* crianças, vários foram os desafios encontrados no caminho desta investigação. Pesquisar sobre arte contemporânea com as crianças foi um ato de produzir encontros, saber se deixar levar pelo ritmo das crianças, além de incorporá-lo ao dinamismo da pesquisa. Como muitas associações já feitas entre arte contemporânea e crianças, as múltiplas potencialidades

de cada uma dessas forças faz-nos percebê-las como dispositivos imbricados na cultura, seja como produto ou como produtores, que são significados e ressignificados constantemente (Borges, 2013).

Sobre o lugar da criança na cultura contemporânea e sua participação do ponto de vista da pesquisa com e sobre crianças, Fantin (2016: 600) aponta que é preciso ir além de “ouvir as crianças” como sujeitos ou de “transformá-las em coautores” da pesquisa para acolher o desafio de “mudar a maneira como as próprias crianças são vistas na pesquisa com crianças”. Tal mudança “implica discutir também as sutilezas de suas percepções sobre certos valores e temas que podem ser refletidos com elas” (Fantin; Girardello, 2014: 6).

As pesquisadoras refletem sobre a especificidade da pesquisa feita com crianças, principalmente aquelas que relacionam mídia e cultura. Ainda que esta pesquisa não trate especificamente sobre mídia, trazemos tais reflexões para pensarmos o nosso contexto de pesquisa. Assim, as autoras enfatizam sobre a necessidade de “abertura dos procedimentos metodológicos à multiplicidade das linguagens pelas quais as crianças se comunicam, incluindo as artísticas e corporais, sempre atravessadas pelo princípio da ludicidade” (2014: 6). Desta forma, justificamos o uso de múltiplas linguagens, como desenho, movimentos diversos e não só a dança, imagens fotográficas e audiovisuais, diálogos, não somente como instrumentos metodológicos de pesquisa, mas priorizando as diversas formas de expressão das crianças no contexto de ensino-aprendizagem.

Nesse processo, Fantin (2016: 600) considera importante “desnaturalizar certos procedimentos investigativos e, ao fazer isso, a questão metodológica na pesquisa com crianças passa a ser ela mesma

um problema de pesquisa”. Tal pensamento reforça a nossa concepção de criar o próprio caminho metodológico para dar conta de uma pesquisa que envolve crianças e arte contemporânea. Os estudos sobre arte contemporânea guiaram o nosso pensar e agir ao longo da pesquisa empírica, primando pela valorização do processo como parte constituinte do todo. Mas muitas vezes não foi fácil. A apreensão do “será que vai dar certo?” por vezes inibiu o encantamento do encontro, mas fazendo-me estar atenta para aproveitar o momento do estar junto às crianças e saber aprender com elas (Diário de campo, 1/09/2015).

Sobre os desafios da relação adulto-criança na pesquisa, Fantin e Girardello (2014: 3) observam que “é muito difícil pesquisar dentro da escola e não se sentir fisgado pelo puxão em direção ao adultocentrismo, ao desenvolvimentismo, ao teleologismo”. No mesmo sentido, Fantin (2016: 600) pondera que ao falar das crianças sob o ponto de vista de pesquisadores, também problematizamos o nosso *olhar de adulto*, tomando “o cuidado para que tal ponto de vista não referende uma perspectiva adultocêntrica”.

Em relação à abordagem ética na pesquisa com crianças, Pereira (2012b) destaca a pesquisa como uma relação de diálogo entre os sujeitos da pesquisa, que envolve o tema de diálogo e o contexto no qual dialogam. Na pesquisa *com* crianças, há uma singularidade nessa interlocução “uma vez que dialogar com as crianças e suas produções, ou assumir a infância como temática de estudo, funda uma realidade em que a experiência da pesquisa é necessariamente diferente daquela que poderia ser vivida no diálogo com outros interlocutores, temas ou contextos” (2012b: 63). Portanto, para a autora, a pesquisa *com* crianças implica “a construção de uma postura de pesquisa que coloca em

discussão o lugar social ocupado por pesquisadores e crianças na produção socializada de conhecimento e de linguagem” (*ibidem*). Na busca constante de fazermos das crianças sujeitos dessa pesquisa, considerando sua identidade, optamos por colocar o primeiro nome das crianças para, assim como considera Kramer (2002: 47), não apagar quem são e nem as relegar “a um anonimato incoerente com o referencial teórico” que orienta esta pesquisa.

Por isso, ao estabelecer um diálogo com crianças concretas, entendemos com Pereira (2012b) que nossa pesquisa possui a subjetividade humana como objeto de investigação e se constitui “a partir de uma relação essencialmente dialógica” (2012b: 64). Ainda em concordância com Pereira (*ibidem*), é importante salientar que

o pesquisador, nas ciências humanas, será sempre um sujeito se debruçando subjetivamente sobre a produção subjetiva de um outro – um outro que, necessariamente, identifica-se com o pesquisador em sua condição de humanidade, ao mesmo tempo que se diferencia dele pelo lugar social que ocupa na pesquisa. É nessa diferença que instaura a possibilidade do diálogo e da pesquisa, conferindo às ciências humanas seu caráter eminentemente alteritário (2012b: 64).

A autora (2012b: 71) explica que a relação de alteridade entre adultos e crianças é característica da vida social e se transforma na medida em que eles experimentam outras instâncias ou contextos. Por sua vez, na dinâmica da vida, crianças e adultos ocupam lugares sociais distintos que “são definidos pelas relações de alteridade experimentadas” e, mesmo quando os diferentes papéis se aglutinam, “é a experiência singular do contexto que demarca a relação de alteridade e produz sentido” (*ibidem*). Por isso, durante a parte empírica desta pesquisa realizada no Colégio de Aplicação da UFSC, as funções que

exerci emergiram como componentes para refletir sobre a experiência da criança em aproximação à arte contemporânea. Os lugares que ocupei na pesquisa – de pesquisadora e professora – fizeram com que suscitassem questões e, junto, reflexões, principalmente porque o meu olhar e minhas inquietações de professora estiveram intrínsecos ao novo lugar, o de pesquisadora.

3.1.3 Professor-propositor

Basbaum (2005) já anunciou as múltiplas possibilidades do ser artista colocando o “etc” como adjetivo sugerindo uma identidade plural, o artista-etc. Para os professores também existem inúmeros adjetivos ligados por hífens na tentativa de ampliar, caracterizar, diferenciar, qualificar o “ser professor”. O professor contemporâneo, portanto, é também um professor-etc, “por questionar a natureza de seu papel no contexto social e educacional, de modo a movimentar a criação de um sempre outro professor, como o artista faz” (Crispe, 2016: 8).

Na busca da construção do ser professor, Marcos Vilella Pereira (2016) apresenta em seu livro *Estética da professoralidade* a questão que permeia todo seu trabalho, *como se vem a ser professor?* O autor escolhe o professor como personagem central, refletindo sobre uma escolha construída, oferecendo seu olhar para sua subjetividade. Por isso, Pereira (2016: 13) conceitua a professoralidade como “uma diferença que o sujeito experimenta na produção de si”. Dirigindo seu trabalho sob a perspectiva da produção de diferenças, Pereira (2016: 18) nos mostra que vir a ser professor “significa uma diferença na história de cada sujeito” e que, “para fugir da captura pelo estereótipo formal, do

identitário, é cada vez mais fundamental assumir o risco da experimentação de si”.

Deste modo, não só a subjetividade das crianças com quem pesquisamos envolve esta pesquisa, mas automaticamente minha própria subjetividade entra em análise, principalmente no que diz respeito da minha *professoralidade*. Mesmo sem estar efetivamente vinculada a uma instituição de ensino, ser professora foi uma escolha e continua sendo, como uma *invenção de si*. Invenção no sentido apontado por Kastrup (2007: 27), que “implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis”, além de ser “uma prática de tateio, de experimentação, e é nessa experimentação que se dá o choque, mais ou menos inesperado, com a matéria”. Durante todo o desenvolvimento desta pesquisa, percebi-me imersa na experiência desta e, conseqüentemente, na experiência contínua de formação como professora.

Martins e Picosque (2012) buscam inspiração na ideia do artista-propositor de Hélio Oiticica e Lygia Clark para formularem o conceito de professor-propositor. Segundo as autoras (2012: 125), “a proposta é que professoras/professores façam suas escolhas, percorram seus próprios caminhos nos mapas dos territórios da arte&cultura” e “que sejam também propositores”. O professor-propositor é aquele que inventa a si mesmo e sua prática pedagógica, em meio aos desafios do cotidiano escolar e suas exigências impessoais; experimenta, “ao sabor da inocência de certo aprendizado”, seu percurso de criação, diálogos, afetos, provocações e encontros, “junto com seus aprendizes” (*ibidem*).

Articulando a experiência de pesquisar com crianças, refletir sobre arte contemporânea e perceber o encontro das subjetividades

envolvidas, emergiu em todas as instâncias a força instigante ao se valorizar o processo e dar margens ao plano do devir. Martins e Picosque (2012: 129) ponderam que o trabalho no plano do devir impulsiona a processualidade e que se poderia falar de “movimento processual de aprendizagem”, como “um movimento de busca que envolve a nossa individualidade interagindo com aquilo que buscamos e com aqueles que nos cercam nessa viagem, afetando e sendo afetados por eles”. Processo é tempo, ação e criação. No percurso pedagógico, a processualidade

é o mapa do saber da experiência estética de professoras/professores e aprendizes, por traçados que buscam a Arte como território da invenção, em encontros sensíveis e criadores que possam afastar visões estereotipadas ou visões reduzidas do mundo, diminuindo o distanciamento entre arte, cultura e vida (Martins e Picosque, 2012: 129).

Por esse motivo, meu desejo é de me reconhecer como professora-propositora, e fiz esse exercício no meu processo de pesquisa. Na crença de que meus interlocutores serão em grande parte professores, considero tais questionamentos e reflexões importantes para contribuir no processo de formação contínua de nossa “professoralidade”, “inventores de nós mesmos e do mundo”⁶⁵.

3.2 Na escola com outros pés

Voltar à escola no papel de pesquisadora não significa deixar a professora/educadora no portão, do lado de fora. Volto à escola⁶⁶, mas

⁶⁵ Tal expressão faz referência ao título do livro de Virgínia Kastrup, *A invenção de si e do mundo* (2007).

⁶⁶ A escola como lugar de ensino-aprendizagem, tanto para alunos como professores.

piso pela primeira vez como pesquisadora. Ao assumir o posto de pesquisadora, não abandonei o olhar, a experiência, o afeto e a preocupação de professora, por ser essa uma condição existencial já. No entanto, este dueto pesquisadora-professora não tem o mesmo sentido que seu inverso: a troca dos fatores, neste caso, alterou o produto. Ser professora-pesquisadora ou pesquisadora-professora difere na ordem de quem será o abre-alas, e tal posição dará o tom da ação.

Assim entrei, no pátio do Colégio de Aplicação da UFSC, como pesquisadora. Fui para encontrar crianças, na sua aula de Artes Visuais e experienciar a arte contemporânea com elas. A partir do recorte específico, meu interesse estava em provocar o contato das crianças com produções artísticas que envolvem a interação e identificar o ponto de vista delas sobre esta aproximação. Sendo inicialmente uma escola experimental e voltada para o desenvolvimento de experiências pedagógicas e estágios supervisionados dos cursos de licenciaturas da UFSC e também da UDESC⁶⁷, o Colégio de Aplicação (CA/UFSC) tem grande disponibilidade para receber pesquisadores e as crianças já se acostumaram com sua presença.

Uma das principais razões para escolhermos o Colégio de Aplicação como local para realização do campo empírico desta pesquisa foi o vínculo com uma pesquisa mais ampla, também realizada neste espaço. A pesquisa “macro”, intitulada *Multiletramentos e aprendizagens formais e informais: possíveis diálogos entre contextos escolares e culturais*, coordenada por Monica Fantin, teve seu projeto aprovado pelo Comitê de Ética – e, conseqüentemente, todas as pesquisas envolvidas também. Além disso, de modo específico,

⁶⁷ Universidade do Estado de Santa Catarina.

conhecendo alguns profissionais que trabalham nesse espaço, era previsto encontrar abertura para trabalhar arte contemporânea com as crianças.

Entendendo a pesquisa empírica como um campo “em obras”, caracterizado pelo processo, assim como na arte contemporânea, muita coisa mudou ao longo do caminho. A sequência de ação era iniciar pela observação e depois entrar em cena como propositora, mas desde o início o que fora planejado não se realizou do mesmo modo. Inicialmente tínhamos o propósito de trabalhar com crianças do 1º ano dos Anos Iniciais, por ser uma faixa etária correspondente ao público de algumas exposições tidas como referências para este trabalho e também pelo pressuposto de ser uma fase inicial do processo de construção do código escrito, bem como pela presença da brincadeira e pela espontaneidade nas suas ações.

Estipulada a faixa etária das crianças para se desenvolver a pesquisa de campo, procurei conversar com a professora responsável pela disciplina de Artes Visuais do Ensino Fundamental I. Coincidentemente, a professora responsável era também minha amiga de percursos acadêmicos, Débora⁶⁸. Tivemos uma conversa oficial em abril de 2015 para saber da possibilidade de desenvolver minha pesquisa nas aulas de Artes Visuais, em uma turma do Ensino Fundamental I. Nesta conversa expus meu interesse em trabalhar com uma turma de 1º ou 2º ano e a professora ponderou que as crianças do 1º ano estão em fase de adaptação na transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e, por este motivo, segundo ela, não seria a melhor

⁶⁸ Uso o primeiro nome da professora em concordância com a autorização da mesma.

alternativa. Também me informou sobre a particularidade das aulas do 2º ano, que estavam sendo quinzenais, intercaladas com as aulas de Teatro, para viabilizar aulas-faixa⁶⁹ ao invés de apenas uma aula por semana.

Diante do panorama, a professora perguntou sobre a possibilidade de desenvolver minha pesquisa com uma turma de 4º ano – cujas aulas também são ministradas por ela – e comentou de sua rica experiência em sua pesquisa de doutorado com um grupo desta faixa etária; além disso, ela expôs que o conteúdo programático do 4º ano tinha uma possibilidade maior de ir ao encontro da minha proposta investigativa. Por isso, resolvi inicialmente observar três turmas de 2º ano (entre 7 e 8 anos), além de uma turma de 4º ano (entre 9 e 10 anos), com o objetivo de escolher qual delas teria melhor identificação com minha proposta – incluindo a empatia entre as partes.

Durante o período de observações, entre maio e julho de 2015, a criação de vínculos foi diretamente proporcional ao tempo e à frequência que estive com cada turma. Pode ser óbvio, mas encontrar crianças semanalmente é muito diferente de encontrá-las quinzenalmente. A turma de 4º ano, que estive acompanhando suas aulas toda semana, não precisou de muito tempo para saber meu nome, reconhecer-me nos corredores, saber o que eu estava fazendo na sala deles. Por outro lado, nas 3 turmas de 2º ano que observei no mesmo período, mas quinzenalmente, as crianças volta e meia vinham confirmar quem eu era e o que estava fazendo ali, na sala de aula deles. Sem contar que a diferença entre as fases geracionais, e sua consequente maturidade, é igualmente relevante.

⁶⁹ Como são chamadas nas escolas duas aulas sequenciais.

No período de observação, minha apresentação para os alunos foi cautelosa, sobretudo diante da opção de atuar em quatro turmas. Isto porque queria criar vínculos com as crianças, mas tinha a preocupação de não lhes mostrar que teria que escolher apenas uma turma – que significava deixar para trás outras três e causar um possível sentimento de rejeição, o qual jamais gostaria que houvesse. Sendo assim, para todas as turmas fui apresentada pela professora Débora, explicando que meu trabalho seria apenas o de observar as aulas de Artes Visuais, com o objetivo de perceber a relação das crianças com as atividades propostas, além de saber o que elas estavam aprendendo nas aulas.

Tive a oportunidade de acompanhar essas quatro turmas e aproveitei a ocasião para perceber os detalhes das diferenças: entre as faixas etárias e entre as turmas de um mesmo ano. Apesar de a escolha ter implicado em deixar três turmas fora das minhas propostas pedagógicas, o período em que estivemos juntos foi tão importante quanto a realização das atividades com a turma escolhida, visto que suscitaram reflexões que ultrapassam a dimensão desta pesquisa, como por exemplo o sentido de coletividade e como as turmas constroem suas relações e culturas de pares. Assim, cada encontro foi válido e proveitoso, até porque me levaram de volta para a sala de aula, lugar que me desperta tantos sentimentos.

Tanto no 2º como no 4º ano, as aulas de Artes Visuais são compartilhadas entre duas professoras⁷⁰; neste caso, por Débora e

⁷⁰ É bom deixar claro que junto comigo e com as professoras da disciplina, a professora de educação especial e estagiários também acompanhavam os alunos.

Angélica⁷¹. Há no Colégio de Aplicação um espaço separado do prédio principal onde se localizam salas de Artes Visuais e uma sala multimídia⁷²; a construção fica aos fundos da escola e chama atenção pelo seu colorido e pela quantidade de árvores ao redor. Para a realização de atividades práticas, a turma é dividida em dois grupos (geralmente aleatórios). Tal fato justifica a docência compartilhada neste contexto de ensino; ambas as professoras ocupam o mesmo lugar de importância e responsabilidade⁷³, porém dividem-se entre a turma, compondo dois grupos, para melhor condução das atividades, oferecendo maior atenção aos alunos e um acompanhamento mais individualizado.



Figura 26 – Sala de Artes do CA
Fonte: Fabíola Búrgio Costa

⁷¹ Ambas as professoras autorizaram o uso de seu primeiro nome por concordarem que trazem consigo maior personalidade ao se desenvolver pesquisas no campo da educação.

⁷² Também utilizada como sede do Instituto Arte na Escola.

⁷³ Mesmo que o vínculo empregatício de cada professora seja distinto, por uma ser professora concursada e outra ser professora substituta em contrato temporário, percebi que a relação de ambas com os alunos não se diferencia, até mesmo a forma como os alunos de reportam a elas.

Conforme a estrutura do trabalho, a pesquisa empírica iniciou com algumas reuniões com a professora Débora, em maio de 2015, a fim de organizarmos as questões burocráticas, como as autorizações institucionais para o desenvolvimento da pesquisa. De maio a julho de 2015, foi realizada a observação de quatro turmas (uma de 4º ano e três de 2º ano, como mencionado), para posteriormente ser desenvolvida a intervenção pedagógica com apenas uma turma, que ocorreu no período de agosto a dezembro de 2015.

Como já mencionamos, este trabalho integra uma pesquisa maior com coordenação de Monica Fantin. No contexto macro desta pesquisa, naquele momento estavam sendo desenvolvidas outras pesquisas de mestrado e doutorado e, conseqüentemente, utilizando o mesmo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁷⁴ para autorização ao uso de imagens das crianças. Além disso, também fazia parte da pesquisa mais ampla uma mini-formação com os professores da turma sobre a perspectiva das *multiliteracies* e da metodologia EAS (Episódio de Aprendizagem Situada) que fundamentam a pesquisa⁷⁵.

3.2.1 A escolha da turma

As turmas de 2º ano, de certa forma, eram meu principal foco de observação, visto que tinha esta faixa etária como interesse primário

⁷⁴ Tal pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFSC, com o Número do Parecer 751.659 – Data de Relatoria: 11/08/2014. Além da ciência dos responsáveis através do TCLE, as crianças da nossa pesquisa assinaram um **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido** (TALE).

⁷⁵ A mini-formação foi realizada no dia 14 de setembro de 2015, durante o intervalo de aulas das duas professoras de Artes Visuais, no período vespertino. A Prof. Dra. Monica Fantin fez uma apresentação sobre os principais conceitos envolvidos na pesquisa, além dos princípios que fundamentam a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situada.

no início da pesquisa. Porém, com aulas quinzenais e algumas paralisações no meio do caminho, foi difícil me aproximar dessas turmas logo no início. Na primeira semana de observação, no final de maio de 2015, consegui participar das aulas de apenas uma turma. Lembrei neste primeiro contato que o trabalho do professor está muito além de articular e trabalhar conteúdos. Em meio a ensinamentos teóricos, há a relação interpessoal que demanda ainda mais no trabalho de um professor de séries iniciais, quando os alunos estão também aprendendo cada vez mais a ser e estar com os outros. Mergulhada neste contexto, causou-me admiração ao ver a condução de Débora com os alunos e suas repentinas desordens, conflitos e o costume comum em todas as idades de não ouvir enquanto outro fala; a mediação da professora estava alicerçada na **disciplina com amor** – ato tão desejado entre professores, mas nem sempre alcançado (Diário de campo – 26/05/2015).

Mesmo muito similares, uma das turmas de 2º ano despertou minha atenção e curiosidade. Todos os alunos – desenvolvendo uma atividade divididos em grupos –, conseguiram aproveitar a aula de forma significativa (e hábil): prestaram atenção na explicação da professora quando foi necessário, fizeram as atividades com competência e dedicação e souberam administrar o tempo da melhor forma possível, possibilitando que todos fossem liberados para o recreio antecipadamente. A partir desta observação, e também por ter sido a última das aulas observadas, pude perceber a união dos alunos desta turma e sua organização e aproveitamento da aula. De tal modo que esses foram os principais motivos que escolhi esta turma, o 2º C, para desenvolver minha pesquisa de campo, além do caráter subjetivo e de

empatia envolvidos nos vínculos construídos com esta turma; o senso de coletividade e união, bem como a organização entre os alunos foram critérios relevantes para a seleção porque almejávamos a participação ativa e o engajamento dos alunos nas propostas da intervenção pedagógica.

Após selecionar a turma para desenvolver a pesquisa, eu e as professoras discutimos sobre viabilidade do meu projeto articular conteúdos do programa do 2º ano. As duas professoras já haviam conversado entre si, previamente, sobre a alternativa de abrir as aulas da turma do 2º C para a aplicação do meu projeto, suprimindo o conteúdo destinado a essa faixa etária, oportunizando grande liberdade para desenvolver atividades que se adequassem mais com a minha proposta. A justificativa da professora Débora foi de que o Colégio de Aplicação é uma escola-laboratório e que está aberto para o desenvolvimento de pesquisas; na visão das professoras, os alunos só iriam ganhar com a realização da pesquisa e não entendiam esta escolha como uma perda de conteúdos, mas um ganho de experiências, além de que continuariam aprendendo sobre Artes Visuais. A professora Débora reforçou que eu estaria à frente das atividades, atuando como professora, mas sempre com a presença de ao menos uma das professoras em sala, para acompanhamento da pesquisa e ajuda com a turma.

A contribuição das professoras foi de suma importância para o desenvolvimento das atividades, sempre abertas a refletir as propostas e contribuir no andamento das atividades. Por outro lado, o entendimento que elas tiveram sobre o meu trabalho também teve influência no entendimento e na produção de sentido por parte das crianças, ocorrendo

eventuais direcionamentos, que possivelmente seria feito de modo distinto por mim.

Com ampla possibilidade de desenvolver meu trabalho, percebi que estaria novamente como professora em sala de aula, o que implicaria planejar as atividades a serem desenvolvidas com os alunos, além de conciliar o olhar de pesquisadora com o desempenho de professora. Diante do cronograma previsto, após o período de observação, trabalhei efetivamente com os alunos do 2º C no segundo semestre de 2015, de setembro a dezembro. Com aulas quinzenais, foram planejados 8 encontros com a turma para a realização das atividades. Porém, por diversos imprevistos e contratempos, foram possíveis apenas 6 encontros.

3.2.2 O rascunho do planejamento

O contexto socioeconômico e cultural desta pesquisa é situado em Florianópolis, uma cidade sem muita tradição de arte contemporânea. Não existe nenhum museu de arte contemporânea e sequer encontramos algum centro cultural financiado por bancos de grande porte, cujas mostras geralmente exibem o trabalho de grandes artistas atuais, que de alguma forma chamam o grande público para estar em contato com a vida cultural. Há sim algumas instituições, pequenas na sua maioria, com mostras de artistas inseridos no circuito catarinense, com trabalhos consistentes, sensíveis e potentes.

Há o Museu de Arte de Santa Catarina, o MASC, com um acervo majoritariamente modernista, mas que recebe mostras temporárias de artistas contemporâneos. Esporadicamente, também recebe exposições de artistas renomados, movimentando a cidade –

como foram as de Joan Miró e Antoni Gaudí, mostras ocorridas no período desta pesquisa. E nesta mesma cidade também está localizada a UDESC e o único curso público e gratuito de Artes Visuais do Estado, formando artistas e professores. Sem querer valorar os tipos de instituições – pelo contrário, reforçando a potencialidade de cada uma delas – as grandes instituições e suas exposições, embora muitas vezes espetaculosas, ainda chamam atenção do grande público e fazem, de certo modo, uma aproximação à arte. Sendo assim, pensar em trabalhar a relação das crianças com a arte contemporânea em uma instituição artística e com o recorte específico em questão foi inviável neste contexto.

Com o objetivo de criar atividades que promovessem a interação e a ludicidade das crianças em sua relação com a arte contemporânea, pensamos em apresentar o trabalho de alguns artistas para expor o conceito de **interação e participação**, tendo a ludicidade como estratégia pedagógica. Para isso, conforme já apresentamos no capítulo anterior e a partir da ideia do professor-propositor, estabelecemos um repertório de artistas para criarmos nossa própria curadoria na composição dessas atividades.

Hélio Oiticica e Lygia Clark foram juntos de mãos dadas comigo desde antes do início da pesquisa e até, creio eu, após o fim dela. Como sugere o pensamento de Didi-Huberman (1998), não só olhamos para a obra como ela também nos olha. Foi a partir das obras dos dois artistas brasileiros – como minhas grandes referências para pensar os conceitos assinalados – que construí o fio condutor desta proposta de intervenção pedagógica. Paralelamente, a exposição ocorrida em 2015, *A Experiência da Arte*, – cujo estudo também faz

parte desta pesquisa – traz outros artistas que privilegiam, sob diversas formas, a interação com a arte em seus trabalhos, sendo outras referências para se mostrar aos alunos.

Porém, como diz a expressão, “menos é mais”. Em conversa com uma amiga de doutorado e também professora do Colégio de Aplicação da UFSC (naquele momento em licença para produzir seu doutorado), ouvi sua experiência que me alertou: – *É melhor trabalhares com poucos artistas para as crianças conseguirem apreender os conceitos envolvidos.* Foi então que escolhi reduzir a quantidade de referências de artistas e aprofundar no trabalho de Hélio Oiticica, na particularidade de seus parangolés. A partir deste trabalho específico, o planejado seria apresentar: a) paralelos com o trabalho de Lygia Clark, na série *Bichos*; b) as instruções de artistas; c) o trabalho de Eduardo Coimbra, que foi exibido na exposição “A Experiência da Arte”, no SESC Santo André/SP.

O mapa do planejamento apontava alguns caminhos que interligavam a proposta de interação dos Parangolés de Oiticica com outros modos de interação advindos de outras proposições artísticas. Considerando a flexibilidade como fundamental em qualquer planejamento, algumas modificações foram necessárias no decorrer das atividades. A variação no cronograma foi um dos principais fatores para desviar o caminho planejado e adaptá-lo de acordo com o que era possível e viável de se realizar.

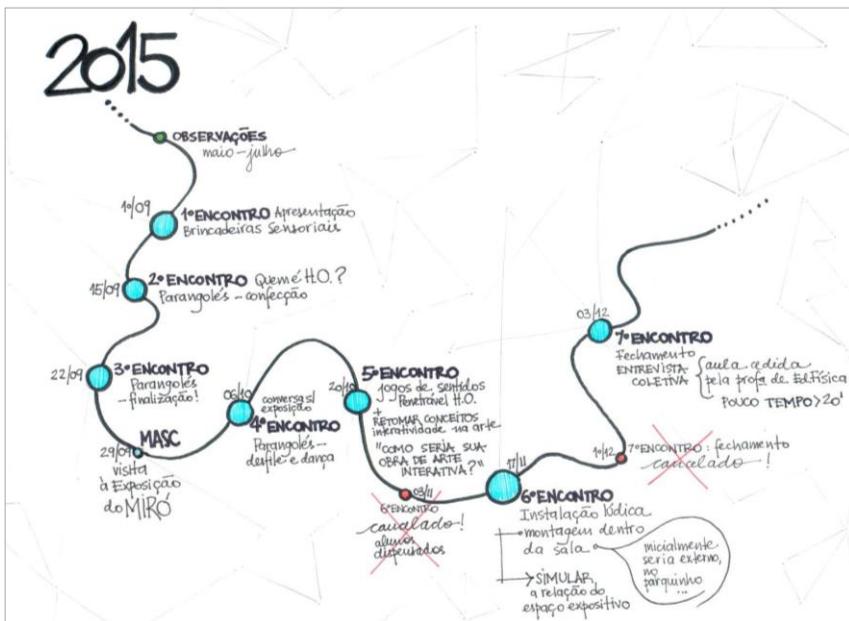


Figura 27 – Mapa da pesquisa desenhado pela pesquisadora.

Mesmo sabendo que ao transpor uma obra de arte para o ambiente escolar há sempre uma redução de sua complexidade, por mínima que seja, nosso objetivo esteve centrado em trabalhar de forma aproximada com a arte contemporânea. Não se teve a intenção de didatizar (visto com frequência pejorativamente) a arte contemporânea, mas propiciar certas aproximações e, nesse sentido, sabemos que o conhecimento sofre transformações ao ser ensinado (Chevallard, 2013) e aprendido. Para isso, foram necessárias proposições autorais, desvinculadas de uma tentativa de reproduzir a obra em si, mas com a preocupação de elaborar os conceitos e sentidos envolvidos nas obras de referência e nesta pesquisa de modo geral.

3.2.3 O caminho da intervenção pedagógica

As atividades foram estruturadas com base no conceito de **interação**, alicerçados nos conceitos de **ludicidade** e **multissensorialidade** como modos de interação e participação. O primeiro encontro é sempre desafiante. Por outro lado, ele foi a porta de entrada de minha intervenção pedagógica. Quem me convidou para entrar foi a professora Débora, apresentando-me à turma e explicando-lhes o que estava fazendo ali⁷⁶. Expliquei aos alunos que estava fazendo uma pesquisa e que isso nada mais era do que fazer uma pergunta para si mesmo e tentar respondê-la, utilizando diversos meios para isso: fotografia, vídeos, conversas, entrevistas, entre outros.

Disse a eles que não iria explicar tudo sobre minha pesquisa porque senão iria acabar com a surpresa, mas que podia dizer que era sobre arte e criança e que íamos nos divertir muito. A professora Débora acrescentou uma pergunta: “você acham que arte pode ser divertida? A arte pode ser uma brincadeira?”. Alguns disseram que não, mas outros se entusiasmaram, disseram que sim e inclusive falaram de diversos exemplos, muitos deles relacionando arte às atividades desenvolvidas nas aulas de Artes Visuais. Alguns trouxeram exemplos do ano anterior, no qual também foram alunos de Débora. E assim, retomei a pergunta se estavam dispostos a colaborar com a minha pesquisa e a resposta foi afirmativa. (Diário de campo – 1/09/2015).

O caminho se fez ao caminhar. Durante esse caminho, cada passo foi dado com muitas reflexões, ponderações, escolhas, e confiando que estávamos fazendo o melhor caminho possível. E após o caminho trilhado, olhamos para os dados com outro tempo, outro envolvimento, lembrando o vivido, organizando todos os elementos

⁷⁶ Agora como pesquisadora para desenvolver um projeto de atividades com as crianças e não só como observadora.

necessários para construirmos a nossa constelação e buscando uma compreensão qualitativa desses dados. Para isso, sabendo que o objetivo de uma pesquisa é instaurar reflexões para além de respostas, retomamos as linhas guias para análise deste processo, rerepresentando-as para seguirmos o caminho:

- a) **formas de interação** da criança com a arte contemporânea, incluindo a *ludicidade*, a *multissensorialidade*, além da *criação de culturas infantis* – a qual emergiu no decorrer da proposta;
- b) **mediação**, observando as nuances da práxis educativa na influência da produção de sentido das crianças, além das particularidades da atuação pesquisadora-professora.

Para facilitar o entendimento global da intervenção pedagógica e acompanhamento da análise dos dados, antecipo aqui a síntese das atividades realizadas nos seis encontros⁷⁷, durante o período de setembro a dezembro de 2015. A estrutura dos encontros foi reorganizada após a finalização da experiência de campo, contemplando somente os encontros que efetivamente tivemos com as crianças, com o objetivo de compreender a sequência de atividades e seu entrelaçamento para compor uma unidade no desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica. Além disso, considerando que os eixos norteadores para análise permeiam todas as atividades – mesmo que nem todas elas foram analisadas conforme cada eixo –, apresentamos os indicadores de análise para cada atividade. Desta forma, acreditamos contribuir com a leitura do tópico seguinte.

⁷⁷ O planejamento das atividades feito previamente antes da intervenção pedagógica encontra-se nos Anexos desse trabalho.

Tabela 1 – Estrutura das atividades realizadas

ENCONTRO	TEMÁTICA	ATIVIDADES	INDICADORES DE ANÁLISE
(1) 1º/09	Hélio Oiticica e seus parangolés	a) Apresentação do projeto para as crianças; b) Brincadeiras utilizando tecidos: 1. Atividade sensorial utilizando um saco preto cheio de tecidos com texturas diversas, passando de mão em mão para elas tocarem e sentirem, sem olharem o que era; 2. “Estátua”: ao som de samba, dançar utilizando tecido como parte do corpo até ouvir o comando “estátua” e a música parar de tocar, quando devem ficar completamente imóveis; 3. Separados em grupos, utilizar os tecidos para “desenhar” alguns elementos solicitados (ex.: casa, flor, entre outros).	LUDICIDADE em foco
(2) 15/09 EAS	H. O. [parangolés]	a) Apresentação do artista Hélio Oiticica através de contação de história e exposição de imagens em projeção; b) Construção dos parangolés pelas crianças , divididas em grupos (2 ou 3) e utilizando materiais disponibilizados.	CULTURAS INFANTIS em foco
(3) 22/09	H. O. [parangolés]	a) Retomada da explicação dos parangolés feita na aula anterior; b) Finalização da confecção dos parangolés .	CULTURAS INFANTIS em foco
29/09	Miró	Visita à exposição do Miró no MASC.	MULTISSENSORIALIDADE em foco [ao avesso]
(4) 06/10	H. O. [parangolés]	a) Desfile dos parangolés, separados em dois momentos: <u>Desfile</u> > um da dupla desfila enquanto o outro participa da avaliação dos demais parangolés (avaliar confecção/produção) <u>Dança</u> > quem desfilou torna-se júri e o outro dança. Ao final, todos dançam juntos e os jurados irão avaliar o conjunto da obra.	LUDICIDADE em foco
(5) 20/10	Formas de interação	a) Jogo sensorial : Apresentação de alguns elementos para descobrir o que é, utilizando o olfato, o tato e o	MULTISSENSORIALIDADE em foco

EAS	espectador-obra	<p>paladar. Dois alunos por vez + um elemento por aluno; um deles vendado, tenta adivinhar o elemento que o outro aluno lhe oferece.</p> <p>TATO > areia, gravetos, água, folhas.</p> <p>PALADAR > sal, açúcar, farinha de mandioca.</p> <p>OLFATO > manjerição, hortelã, canela em pau, pó de café.</p> <p>b) apresentação de material expositivo (<i>prezi</i>) retomando os conceitos trabalhados até então e trazendo outros exemplos (artistas e obras) para estabelecer relação com os temas dos encontros anteriores e encaminhar para o próximo encontro.</p>	
(6) 17/11	Instalação Interativa	<p>a) montagem de uma instalação interativa, sob a forma de um percurso lúdico e interativo para as crianças vivenciarem/experimentarem;</p> <p>b) produção de desenhos e pequenos textos como forma de registro/avaliação/dados empíricos através das múltiplas linguagens das crianças;</p> <p>c) entrevista em pequenos grupos sobre a experiência na instalação (percurso interativo).</p>	LUDICIDADE em foco MULTISSENSORIALIDADE em foco CULTURAS INFANTIS em foco
(7) 03/12	Entrevista Coletiva	- entrevista coletiva com as crianças a fim de saber deles como foi a experiência que vivemos juntos, a compreensão da proposta e o que foi mais marcante.	MEMÓRIAS...

3.3 Nossa constelação: crianças e arte contemporânea na escola

O grupo de interlocutores desta pesquisa foi constituído por 25 crianças, dos quais eram 12 meninos e 13 meninas, entre 7 e 8 anos de idade, todas pertencentes ao 2º ano C do Ensino Fundamental I do Colégio de Aplicação da UFSC. Os encontros ocorreram na disciplina de Artes Visuais, como já mencionado, que ocupavam as duas primeiras aulas, as quais eram seguidas pelo recreio. Por ser um colégio público federal, a matrícula dos alunos ocorre através de sorteio entre a comunidade geral, favorecendo uma diversidade de condições socioeconômicas entre os alunos. Assim, misturam-se entre os alunos filhos de funcionários e professores da UFSC, moradores dos entornos da região universitária, que inclui uma grande favela, além de outras crianças dos mais diferentes bairros da cidade em que seus responsáveis valorizam o sistema de ensino-aprendizagem do Colégio de Aplicação, onde o corpo docente é bastante qualificado.

Foram 6 encontros de atividades com as crianças do 2ºC, cada um com 2 aulas-faixa, em um tempo aproximado de uma hora e meia. Além desses, tivemos um último encontro⁷⁸ – de aproximadamente 30 minutos, tempo cedido na aula da professora de Educação Física – que aproveitamos para fazer um fechamento das atividades, conversando sobre todo o processo, em uma espécie de entrevista coletiva.

Desenhando nossa constelação com tudo aquilo que já existe, os nossos dados-estrelas, apresentamos as crianças e os nossos encontros fora de uma cronologia, mas a partir de uma análise, à luz da teoria, sobre o que elas falaram, desenharam, fizeram, construíram, enfim,

⁷⁸ 03/12/2015.

sobre a experiência vivida em conjunto a partir das propostas desenvolvidas. Ao fazermos nossos *links* entre os dados-estrelas, a análise é estruturada por algumas linhas guias que tem por objetivo buscar possíveis significados nas diversas formas de expressividade das crianças durante a experiência de campo.

Portanto, não iremos detalhar cada atividade realizada com as crianças dentro de uma cronologia dos encontros. Nossa narrativa se constrói sobre esta experiência singular, guiada pelos modos de interação das crianças com a arte contemporânea – seja pela ludicidade, pela multissensorialidade, pela criação de culturas infantis – e também sobre a mediação do adulto neste processo de aproximação da criança com a arte contemporânea que instiga a interação.

3.3.1 Formas de interação da criança com a arte contemporânea

Diante do objetivo deste trabalho de **analisar as formas de interação das crianças com a arte contemporânea**, especificamente na escola, foram propostas atividades lúdicas e participativas a fim de identificar o ponto de vista das crianças e suas diferentes formas de interação com a arte e seus procedimentos. É importante ressaltar que os modos de interação apontados como eixos para a análise – quais sejam a ludicidade, a multissensorialidade e a criação de culturas infantis – estão imbricados e aqui são separados apenas para conseguirmos aprofundar o olhar em cada uma dessas questões dando visibilidade às suas especificidades. Reiteramos a justificativa de optarmos por esse viés lúdico e participativo nos encontros realizados com as crianças por termos delimitado a **interação** como um recorte no universo da arte contemporânea e o lúdico como linguagem e traço fundamental das

culturas infantis, como vimos no capítulo 2. Além disso, escolhemos obras e artistas que motivassem as crianças a participar, possibilitando uma experiência estética lúdica e multissensorial.

Criação de culturas infantis em foco: performances, crianças e o corpo lúdico

Tendo como referência os trabalhos de Hélio Oiticica e sua proposta de participação ativa do espectador, estruturamos atividades com as crianças a fim de promover a interação através da ludicidade. Como justificado anteriormente, entendemos participação ativa como sinônimo de interação e interatividade entre público e obra nesta pesquisa. O corpo e o movimento são muito presentes na poética de Oiticica, sendo considerados eixos importantes nas atividades propostas aos alunos. Assim, entre os trabalhos do artista, os Parangolés tiveram especial destaque. O artista criou seus Parangolés a partir de tecidos variados, cores diversas e a simplicidade ao estruturá-los; além disso, o seu envolvimento com o samba uniu o corpo, o movimento e a dança como elementos de sua arte.

A ideia da criação dos Parangolés aparece para Oiticica no momento de seu envolvimento com o samba. O interesse por esta dança, por sua vez, nasceu, segundo o artista, de “uma necessidade vital de desintelectualização, de desinibição intelectual, da necessidade de uma livre expressão”. O samba leva o participante a uma imersão no ritmo, a uma identificação completa e vital do ato com o ritmo, fazendo com que o seu intelecto permaneça obscurecido pelas imagens móveis, constantemente improvisadas, rápidas e inapreensíveis durante a dança. Esta experiência da “lucidez expressiva da imanência”, obtida na dança, leva Oiticica a criar o Parangolé. Parangolé são capas, estandartes, bandeiras para serem vestidas ou carregadas pelo participante de um happening. As capas são feitas com panos coloridos (que podem levar reproduções de palavras e fotos) interligados,

revelados apenas quando a pessoa se movimenta. A cor ganha um dinamismo no espaço através da associação com a dança e a música. A obra só existe plenamente, portanto, quando da participação corporal: a estrutura depende da ação. A cor assume, desse modo, um caráter literal de vivência, reunindo sensação visual, tátil e rítmica. O participante vira obra ao vesti-lo, ultrapassando a distância entre eles, superando o próprio conceito de arte (Cavalcanti, 2002).

A partir deste cenário, situamos o contexto da **criação dos Parangolés** em sala de aula. Os alunos foram convidados a desenvolver seus próprios parangolés, em duplas e trios, para vestir, dançar e, como em um desfile de escola de samba, desfilaram ao som da música característica como fechamento da atividade. Para Hélio Oiticica, a cor ganha dinamismo ao se movimentar no espaço. E foi o que se tentou com os alunos, além de demonstrar na prática o conceito de participação e interação com a obra de arte.

Foram quatro encontros sob a temática dos Parangolés. O primeiro deles apenas trouxe elementos da poética do artista para ser aprofundado nos três encontros seguintes. No segundo encontro, depois de conhecerem quem foi Hélio Oiticica através de uma contação de história⁷⁹, os alunos confeccionaram seus próprios parangolés em dois encontros. Para facilitar a confecção, levei para eles uma vestimenta feita em saco plástico (sacos pretos para lixo) com cortes para colocarem a cabeça e os braços, formando uma espécie de base para,

⁷⁹ A narrativa contada não foi baseada em livro específico, mas na história de vida do artista. Assim, a partir do auxílio de um boneco criado para ser o personagem Hélio Oiticica, foi apresentada a história de vida do artista, principalmente seu percurso artístico, além de apresentar imagens das obras relatadas feitas por projeção.

sobre ela, realizarem suas composições e criações. Além disso, também foram disponibilizados tecidos⁸⁰ de cores e texturas diversas.

Com todo o material a postos, as crianças trabalharam em suas duplas com o fervor e o ritmo de uma gincana: de tão entusiasmadas, queriam fazer seus parangolés às pressas para logo vestirem. A fantasia entrou em cena e o parangolé se transformou em algo mais que as referências à obra de Hélio Oiticica; entre armaduras, uniformes de heróis, ninjas e vestes de bailarinas e princesas, as crianças foram criando seus parangolés entrelaçados a sua imaginação. E isso nos lembra da reflexão de Sarmiento (2004: 16) quando aponta a “fantasia do real” como um dos eixos estruturadores das culturas infantis, sendo “o modo específico como as crianças transpõem o real imediato e o reconstroem criativamente pelo imaginário”.

Entendida como espaço de invenção e exercício de possibilidades, a imaginação encontra condições favoráveis para seu desenvolvimento através “do contato com a natureza, a vivência artística, a mediação adulta, o tempo livre para a brincadeira e o estímulo narrativo”, conforme estudos de Gilka Girardello (2008: 130). A criação dos parangolés das crianças demonstrou como elas constroem seus mundos com o que lhes é ofertado e como incorporam o seu repertório imagético (geralmente midiático) através da imaginação, como aponta Girardello (2008: 131) ao dizer que “o conteúdo da televisão é incorporado à brincadeira, sendo heróis, heroínas e aventuras da TV usados como matéria-prima da vida de fantasia das crianças”. Munari (2007: 31) irá dizer que “o produto da fantasia, tal como o da

⁸⁰ Já estava previsto que os tecidos utilizados no primeiro encontro serviriam para a confecção dos parangolés das crianças.

criatividade e da invenção, nasce de relações que o pensamento cria com o que conhece” e, portanto, a fantasia será mais ou menos frutífera se o indivíduo tiver mais ou menos possibilidades em estabelecer relações.

Ainda que a criança veja, perceba e viva o mundo em sua própria perspectiva, Machado (2010: 117) defende a inexistência de um “mundo da criança” no qual ela fique reclusa ou ensimesmada. Na perspectiva da autora, criança e adulto compartilham o mesmo mundo e nesse mundo compartilhado “andam acontecendo coisas incríveis no âmbito das artes”. Para Machado (*ibidem*), “saber delas, apropriar-se dessas coisas incríveis é uma interessante contribuição que o adulto pode fazer, por meio da iniciação a uma educação estética, possibilitando à criança transitar no campo da arte contemporânea”. E esta também é nossa defesa, cujo esforço foi colocado em prática neste trabalho, como uma aproximação.

Ao construírem seus próprios parangolés, através de restos de tecidos, moldados em um saco de lixo, com sobreposição de materiais, as crianças do 2ºC criaram suas culturas próprias a partir da proposta do adulto – neste caso, a proposta da pesquisadora. E isso referenda a reflexão de Benjamin (1996: 238) ao observar o interesse irresistível da criança por detritos, produtos residuais “onde quer que eles surjam – na construção de casas, na jardinagem, na carpintaria, na confecção de roupas”. O autor afirma que neles as crianças “reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas” (*ibidem*). Assim, as crianças vão além do mundo do adulto, “não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original” e assim elas formam seu próprio “mundo de coisas, um microcosmos no macrocosmos” (*ibidem*).

A criação de seu pequeno mundo fica evidente na fala de Arthur (8 anos) ao ser questionado sobre o que foi mais significativo na experiência de nossos encontros: *“Eu gostei mais do parangolé, porque gosto de construir coisas! Além disso, na casa da minha vó eu tenho um cantinho que eu faço várias coisas... [...] Eu já fiz uma nave de papelão!”*.





Figura 28 – O movimento das crianças ao final do primeiro dia de confecção de seus parangolés.

Fonte: Acervo pessoal.

No segundo encontro de **confecção dos parangolés**⁸¹, fomos até a sala de artes do CA onde a turma foi dividida entre as salas das professoras Angélica e Débora. As crianças receberam seus parangolés, criados na aula anterior, mas nem todos ficaram entusiasmados com os seus. Passado o entusiasmo do encontro anterior, alguns alunos

⁸¹ 22/09/2015, 3º encontro.

demonstraram insatisfação com suas duplas e seus parangolés, ocasionando pequenos atritos que tiveram que ser mediados por mim e pelas professoras.



Figura 29 – Algumas das crianças com seus parangolés.
Fonte: Acervo pessoal.

Ainda com a intenção de trabalhar de forma lúdica com as crianças, finalizamos a proposta de atividades com os parangolés através de um **desfile**, rememorando os de escolas de samba, realizado no encontro subsequente⁸². Para melhor organizar a atividade – considerando que as crianças produziram seus parangolés em duplas, priorizamos a participação de ambas – o desfile foi separado em dois momentos: um desfile para serem avaliados os parangolés e outro desfile para ser avaliado o movimento e a dança com os parangolés; enquanto um integrante da dupla desfilava o outro estava na plateia com

⁸² 06/10/2015, 4º encontro.

plaquinhas⁸³ para “julgar e avaliar” de modo subjetivo, a partir de suas “emoções”.

As crianças se dividiram para saber quem iria desfilar e quem iria dançar, mas o que não esperava é que elas se interessariam tanto em participar do júri – talvez pelo atrativo das plaquinhas. As professoras me orientaram que seria interessante pensarmos em uma avaliação e juntas optamos por essa atividade⁸⁴. Ainda que possa parecer competitivo – o que não foi nossa intenção –, a seriedade com que as crianças exerceram o papel de avaliarem seus colegas demonstra a noção que elas possuem sobre avaliação. Também tivemos algumas crianças que transgrediram a proposta de avaliar, transformando em uma brincadeira diferente da sugerida, fato que mostra a plasticidade do brincar, sendo um “espaço de inovação, de criação” no qual a criança “experimenta comportamentos novos para ela, criatividade relativa e

⁸³ Com base nos *emoticons* utilizados na linguagem virtual dos dias atuais, havia três plaquinhas com o desenho de três feições, com variações pelo sorriso: sorriso para cima :) , sorriso reto : | , sorriso para baixo :(, significando a avaliação de acordo com a reação pelas emoções. Desta forma, os alunos conseguiram entender a ideia da avaliação de forma mais simples e acessível a eles.

⁸⁴ O principal objetivo da atividade foi o de possibilitar às crianças experimentarem seus parangolés construídos ressoando o sentido primeiro dos Parangolés de Hélio Oiticica, o de dar vida ao trabalho através do movimento dos corpos. Porém, como nossa estratégia pedagógica foi a de que as crianças construíssem seus parangolés em duplas e trios, foi necessário criar uma alternativa para que todas tivessem a mesma oportunidade de “dar vida” aos seus parangolés. Além disso, havia a necessidade de pensarmos em uma atividade avaliativa para a disciplina. Portanto, junto às professoras, nossa opção foi a de criar uma atividade na qual fosse possível a avaliação e a experiência dos parangolés por parte das crianças. Assim, a ideia do desfile cumpriu com o objetivo; para isso, foi informado às crianças os critérios avaliativos para os dois momentos: 1) avaliar a confecção do parangolé a partir do uso de cores e de diferentes materiais, conforme a sugestão dada para sua produção e 2) avaliar a performance de dança do colega durante o desfile de apresentação de seu parangolé em movimento.

não absoluta, mas essencial para a descoberta de suas competências” (Brougère, 2010: 108).

Ao ritmo de samba, algumas crianças desfilaram com um pouco de timidez por estarem sozinhas e outras estiveram mais confortáveis, inclusive ao posarem para foto, em uma parada ao estilo *top model* no meio do desfile. Ao mesmo tempo, os júris demonstraram bastante seriedade e honestidade ao avaliarem seus colegas, como exemplo de um aluno que ao apresentar a plaquinha de sorriso para baixo, de triste, ele estampou em seu próprio rosto uma feição de pesar, dando a ideia de que não estava contente em avaliar “negativamente” seu colega, mas o que ele achava justo sobre a confecção do parangolé. Em uma atividade que promove o lúdico, o comportamento das crianças reforça a ideia de que, para elas, brincar é coisa séria.



Figura 30 – As crianças preparando-se para o desfile.
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 31 – Crianças posando no desfile com seus parangolés.
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 32 – As crianças com suas “carinhas” avaliadoras no desfile dos parangolés.

Fonte: Acervo pessoal.

Marina Machado (2010: 121) constrói a ideia de criança *performer* por entender que a “vida infantil é repleta de momentos de teatralidade e dramaticidade; situações que a envolvem de tal modo que seu corpo adere às situações: a experiência é vivida com vigor e

intensidade”. A autora contextualiza a diferença entre *performer* e ator, sendo o *performer* responsável por realizar uma encenação de seu próprio eu, ao contrário do ator que faz o papel de outro. Assim, Machado (2010: 122) justifica a noção de *performance* e de *performer* como uma rica possibilidade para compreender a criança e o tempo da infância, “período marcado pela oralidade, pelo corpo vivido, pela experiência intensa de busca das novidades do mundo”. Para a autora,

a criança é *performer* de sua vida cotidiana, suas ações presentificam algo de si, dos pais, da cultura ao redor, e também algo por vir – e, se olhada nesta chave, poderá desenvolver-se rumo à assunção de sua responsabilidade e independência, no decorrer dos primeiros anos de sua presença no mundo. Também sua maneira própria de adequar-se ou não às condutas pré-estabelecidas, seus comportamentos adquiridos, seus referenciais iniciais, podem nos dar pistas acerca daquilo que se nomeou as culturas da infância (2010: 123).

Já no encontro em que realizamos uma **instalação interativa**⁸⁵ – com o objetivo de integrar os conceitos de ludicidade e multissensorialidade relacionados à arte, que vínhamos trabalhando ao longo das atividades – organizamos as crianças para que cada uma pudesse fazer o percurso. Enquanto as demais crianças aguardavam a sua vez, aproveitamos a oportunidade para registrar o ponto de vista das crianças não só da vivência na instalação, mas também de toda a experiência da pesquisa, de formas diferentes. Assim, além do momento para participar da instalação realizando o percurso, as crianças foram separadas em grupos de acordo com três momentos: (1) desenhar sobre o que foi mais significativo no período dos encontros; (2) participar de

⁸⁵ 17/11/2015, 6º encontro.

entrevista coletiva⁸⁶, em pequenos grupos, após realizar o percurso; (3) escrever um parágrafo também sobre aquilo que foi mais significativo e o que aprenderam com esses encontros. As crianças foram separadas em salas diferentes de acordo com a atividade que iriam realizar. Nessa estratégia, as ordens de atividades foram variadas, tendo crianças que desenharam antes e outras após participassem do percurso.

Sobre os **desenhos das crianças**, com o objetivo de registrarem aquilo que foi mais significativo em nossos encontros, muitas delas desenharam seus parangolés. Analisamos os desenhos em blocos e podemos observar que de 10 desenhos onde aparecem os parangolés como referência do que gostaram em nossos encontros, 8 deles apresentam o corpo da criança vestida no parangolé e 2 deles apresentam o parangolé sem a cabeça.

Embora não seja nossa intenção analisar os desenhos das crianças, vale destacar que o desenho de alguns corpos registrados sem cabeça parecem conversar com a pergunta que faz Wiggers (2008) sobre como a escola vê seus alunos, respondendo entre dúvida e inquietação, “apenas do pescoço para cima”. Segundo a autora, em diversas áreas educacionais o indivíduo – o “sujeito-corpo” – não é tratado em sua totalidade, sendo o corpo (associado geralmente à parte do pescoço para baixo) assunto considerado apenas da educação física. Porém, é o mesmo sujeito-corpo que “constrói a ciência, a política e a cultura, que aprende artes, matemática, história” e “é esse mesmo sujeito-corpo que aprende a movimentar-se e, ao mesmo tempo, conhece seus sentidos, emoções, desejos e limites” (*idem*: 75).

⁸⁶ Realizada pela pesquisadora Lyana, colega de doutorado.











Figura 33 – Desenhos das crianças com a temática dos Parangolés⁸⁷.

Ao registrarem seus corpos, completos ou não, como parte do que viveram de significativo, concordamos com Wiggers (2008: 77) em pensar que “a arte pode constituir-se como um espaço de deformação dessas imagens [configurações da corporeidade infantil], permitindo que as crianças desenhem outras corporeidades como parte de sua própria cultura”. Os desenhos dessas crianças apresentam a figuração humana e com isso narram a experiência de seus corpos. Para Wiggers (2008: 85), o “desenho que fora uma descoberta do bebê, transforma-se numa brincadeira prazerosa e depois em um foco de socialização”.

⁸⁷ Na maioria dos desenhos consta o nome identificando a criança autora. Em um deles, o nome aparece incompleto, não sendo possível identificar, e no último desenho o nome da criança está no verso. Sendo assim, identifiquei os autores na sequência apresentada, do primeiro ao último desenho: Erick, Maria Esmeralda, Isadora, Helena, Dennen, Hamabily, Anny, Maria Gabriela, Maria Eduarda, Giovana.

Nesse caso, alguns dos desenhos dos parangolés mostram um outro sujeito-corpo presente, sugerindo o compartilhamento da atividade, da experiência e até mesmo do parangolé, já que fora construído por duplas ou trios de crianças. A escolha dos parangolés como o mais significativo nos encontros pode estar ligada a diversos motivos: foi a atividade que despendeu tempo maior ao longo dos encontros; a atividade envolveu de fato as múltiplas linguagens das crianças, como dança, música, construção/criação com “restos”, brincadeiras e jogos de corpo; houve uma apresentação sobre quem foi Hélio Oiticica e sobre como surgiu a ideia dos Parangolés. Além disso, também podemos considerar tal escolha a partir do entusiasmo das crianças observado no desenvolvimento da atividade, que também associamos ao forte caráter lúdico da proposta. E de certa forma isso foi também registrado nas lembranças e nos desenhos, que a partir das “mãos das crianças, o corpo desenhado pode transformar-se numa brincadeira, configurando-se assim a perspectiva do corpo lúdico”, como diz Wiggers (2008: 96). Para a autora, “a criança lúdica está consubstanciada sobretudo na presença do corpo como elemento fundamental da manifestação artística” (*ibidem*).

Ludicidade em foco: “Porque interativo tem tudo a ver com brincar”.

Na medida em que a criança cresce, a brincadeira vai se distanciando do ambiente escolar. A transição que ocorre entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é marcada também pela diminuição do tempo de brincar da criança na escola. No cotidiano escolar é recorrente ainda encontrar a dualidade da aula e recreio, sendo que durante a aula geralmente se opera através de poucos

movimentos, adultos presentes, muitas vezes buscando o silêncio para serem ouvidos; ao contrário do recreio em que a liberdade, a espontaneidade convergem para “a vivência plena da infância e do direito de ser criança” (Schneider, 2007: 209), sem muitas interferências.

Se na Educação Infantil a brincadeira permeia as diversas atividades, desde o brincar livre ao brincar intencional, quando a criança inicia o Ensino Fundamental a rotina de atividades ganha uma nova roupagem, bem distinta da vivência anterior. Ao sugerir que não desenvolvêssemos nossa pesquisa com uma turma de 1º ano, a professora Débora optou por respeitar a fase de adaptação pela qual as crianças passam ao iniciar as séries iniciais, o que confirma que a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental exige das crianças uma adequação por serem momentos estruturalmente distintos academicamente.

No entanto, a criança ainda quer brincar. Ainda que o brincar livre vá se tornando inviável no contexto de ensino-aprendizagem ao longo do Ensino Fundamental, os jogos e brincadeiras são considerados em suas potencialidades pedagógicas “como meio essencial para aproximar a escola da vida” das crianças (Fantin, 2000: 84). Nas atividades desenvolvidas com as crianças do 2º C, foi perceptível a predisposição das mesmas para participarem das atividades propostas, por serem muitas delas atividades próximas às brincadeiras.

No **encontro de abertura**, no dia 01/09, tal predisposição ficou bem evidente. Após me apresentar e explicar minha pesquisa, foram propostas três atividades lúdicas com os alunos. Na primeira, as crianças estavam sentadas em círculo e dois sacos pretos cheios de tecidos

diversos passaram entre eles, de mão em mão, para que pudessem tocar e saber o que era, mas sem olhar. Após desvendar que eram tecidos variados, cada um escolheu um tecido para si e, ao som de samba, as crianças dançaram, fazendo do tecido parte do seu corpo, até ouvirem o comando “estátua” – como na brincadeira conhecida pelo mesmo nome – e a música parar de tocar, quando deveriam ficar completamente imóveis. Por último, os alunos foram convidados para, em grupos, “desenhar” elementos pré-definidos utilizando apenas os tecidos. As atividades tinham o propósito de apresentar os conceitos a serem trabalhados nos encontros seguintes, de maneira prática – o ritmo do samba no envolvimento de Hélio Oiticica com a Mangueira, a variedade de tecidos e texturas advindas dos Parangolés do artista, a percepção de outros elementos que não os visuais, possibilitando as múltiplas linguagens das crianças, além de promover a multissensorialidade e o lúdico.

O mais interessante deste encontro é que as crianças estavam sempre dispostas a participar. Não exigiam que eu os convencesse que a atividade seria legal, divertida. Eles logo topavam, entusiasmavam-se e participavam. Com essa disposição, saí deste encontro satisfeita. Afinal, o que havia planejado se concretizou. Além da felicidade em ter a parceria deles no meu trabalho⁸⁸. (Diário de campo – 01/09/2015).

⁸⁸ Foi neste primeiro encontro que os alunos concordaram em participar desta pesquisa, assinando o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.



Figura 34 – Crianças dançando com tecidos ao som de samba.
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 35 – Crianças criando “desenhos” com uso de tecidos diversos.
Fonte: Acervo pessoal

A participação entusiasmada de grande parte dos alunos nas atividades perdurou os seis encontros – mas é claro que também tiveram

alguns alunos com um comportamento diferenciado, seja pela timidez, para transgredir a atividade ou por conflitos entre pares, que abordaremos adiante.

Saltamos para o 6º encontro, em 17/11, proposto como um fechamento da experiência de campo. Uma **instalação com percurso interativo, lúdico e multissensorial** foi preparada, a partir das ideias sugeridas pelos alunos de *como seria uma obra interativa criada por eles e o que deveria ter para torná-la interativa* – além de nossa inspiração nos Penetráveis de Hélio Oiticica. Neste dia, tiveram crianças que não quiseram ir embora mesmo após o término da aula e início do recreio. Muitos ficaram por lá durante o recreio até que desmontássemos e limpássemos tudo, brincando com os balões, desvendando a montagem de cada detalhe.



Figura 36 – Crianças no percurso da instalação com cama de gato, areias coloridas, pedras e balões.
Fonte: Acervo pessoal.

A escolha das crianças de permanecer em sala no período do recreio permite a reflexão de que elas estavam à vontade, aproveitando o momento junto aos seus colegas e se divertindo. Talvez porque o recreio seja o espaço ainda reservado para as crianças brincarem e possivelmente foi o que elas compreenderam que estavam fazendo. A atividade lúdica e interativa deste encontro permitiu que aula e recreio se tornassem um bloco homogêneo, no qual as crianças não sentiram a necessidade de sair da aula para poderem brincar no recreio.

Portanto, neste episódio, é possível destacar a importância do brincar nas atividades escolares, visto que a brincadeira é parte constituinte do sujeito criança. Como destaca Fantin (2000: 77) ao dizer que “os jogos e as brincadeiras na escola devem ter como pressuposto o múltiplo aspecto de, além da brincadeira em si, servir ao desenvolvimento da criança, à construção de conhecimento e ao resgate da cultura”.

Trazer a arte contemporânea para a escola através do lúdico foi uma estratégia para apresentá-la às crianças. No entanto, Fantin (2000) alerta sobre os riscos em “escolarizar” e “didatizar” a cultura, no sentido de empobrecê-la conceitualmente. Por isso, para as crianças se apropriarem da cultura no contexto escolar, a autora defende que nós educadores devemos “identificar os obstáculos nesta trajetória da cultura para a escola” a fim de, “ao socializar tais manifestações, não ‘pedagogizar’ a infância nem ‘didatizar e instrumentalizar’ – apenas – a arte, a cultura e a brincadeira” (2000: 227).

Ao escolhermos produções contemporâneas que promovam a participação ativa dos espectadores, obras que permitem uma experiência multissensorial ou trabalhos de artistas que aliam o lúdico à

sua poética, apresentamos às crianças um segmento da arte contemporânea que evidencia a interação e a dimensão relacional entre artista, obra e espectador – como vimos nos capítulos 1 e 2, sendo alguns dos elementos trazidos nas propostas das atividades. E a interatividade foi o elemento central para abordarmos uma aproximação das crianças à arte contemporânea.

No último dia em que estive com as crianças, em 03/12/2015, quando realizei uma conversa com toda turma em uma espécie de **entrevista coletiva**, perguntei a elas se sabiam o que era *interativo*, com o objetivo de saber o que tinham compreendido sobre o conceito através das experiências vividas. Ouvi como respostas diversas ações: *tocar, entrar, mexer, sentir* – todas demonstram algo das atividades realizadas. Uma das crianças exclamou: *Brincar!* E quando perguntei o porquê ela disse: “*porque interativo tem tudo a ver com brincar*” (Isabela, 8 anos). A resposta da criança identifica sua compreensão sobre a relação que tentamos estabelecer entre a interatividade e a ludicidade.

Mesmo que a interatividade tenha sido apresentada às crianças como proposta de atividade – e também como conceito presente em muitas das obras selecionadas como referências para a pesquisa – ela também caracteriza o relacionamento construído entre as crianças. Relembrando com Sarmiento (2004), tanto a interatividade como a ludicidade são eixos estruturadores das culturas da infância. Para o autor, a ludicidade é uma característica fundamental das culturas infantis, e o próprio brincar das crianças é de natureza interativa, além de “condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (2004: 16).

Algumas falas das crianças reforçam o seu próprio entendimento de criança como sujeito que brinca. A brincadeira aparece como constitutiva de sua identidade infantil. Em diálogo com os alunos na entrevista coletiva, perguntei a eles qual seria a diferença entre obras de arte interativas e outras que não são. Rodrigo (9 anos) em uma resposta econômica diz: “*uma é chata e a outra é legal*”. Continuei instigando e outras crianças reforçaram sua resposta:

<p>Pesquisadora: Qual é a chata e qual é a legal? Rodrigo: A de ficar olhando é a chata e a de brincar é legal... Pesquisadora: Mas por que é chato ficar só olhando? Rodrigo: Ah, porque daí é chato né... Lui: Porque não tem graça... Pesquisadora: Mas por quê? Lui: Porque é bem chato, a gente não se mexe... Iago: <i>Porque a gente é criança... a gente gosta de brincar e não de ficar só olhando...</i></p>

(Entrevista coletiva - 03/12/2017)

A resposta de Iago (8 anos) mostra qual a sua compreensão sobre o *ser criança*. Se a obra interativa possibilita o movimento das crianças, pois permite que elas se “mexam”, ela é caracterizada como “legal” por essas crianças. O próprio conceito de interativo é vinculado ao brincar quando a criança diz que a obra “legal” é a de “brincar”, referindo-se a qual obra seria a interativa. Além disso, a possibilidade do movimento é vista por Iago como elementar no brincar, ao contrário de ficar parado, “ficar só olhando”, que é considerado característico de algo “chato”. Para Iago, ser criança é gostar de brincar.

Mesmo Brougère (2010) defendendo que não há na criança uma brincadeira natural, já que “aprende-se a brincar”, Iago e as outras crianças fazem uma associação clara entre a infância e a brincadeira como algo intrínseco a ela. Fantin (2000) também reforça a não

espontaneidade da brincadeira, sendo ela um espaço imaginado e construído a partir das interações sociais; o brincar da criança é “a imaginação em ação”. Ao considerar a fala das crianças juntamente com a ponderação dos autores, podemos pensar, portanto, que a criança também aprende a gostar de brincar e por isso se torna tão familiar à criança o gosto pela brincadeira. E assim se constrói a cultura lúdica da criança, apontada por Brougère (2010) como algo dinâmico e vinculada à cultura geral.

Assim, trazer produções artísticas contemporâneas no contexto escolar para serem trabalhadas com as crianças contribui diretamente para ampliar o repertório das crianças. Consequentemente, como optamos por selecionar obras que explorassem a participação e a interação dos espectadores, abordadas através de um viés lúdico, também assim contribuímos com o repertório das crianças, trazendo mais elementos para sua cultura lúdica, de modo específico, bem como a cultura de modo geral. Como diz Fantin (2000: 228), se a imagem da cultura se vincula e é representada de alguma forma nas brincadeiras, “a cultura também vai se construindo no lúdico que por sua vez se constrói na cultura, só que as crianças não se apropriam destas relações espontaneamente [...] necessitando mediações”.

A relação feita pelas crianças entre as obras apresentadas, as atividades que realizamos com elas e o brincar é confirmada no mesmo diálogo da entrevista coletiva:

Pesquisadora: E vocês acham que esses trabalhos que eu mostrei pra vocês dá de brincar?

Muitos: Siiiiim! [longo e sonoro]

Ederson: Não!

Pesquisadora: Por que não, Ederson?

Ederson: Ihhhhh, esqueci....

Rodrigo: Ele só responde não...

Pesquisadora: Então por que sim, Rodrigo? ... Por que parece uma brincadeira?

Rodrigo: Porque é legal...

(Entrevista coletiva - 03/12/2017)

Apesar de minha pergunta possibilitar um direcionamento, Rodrigo responde como quem encerra o assunto. E na sequência da entrevista coletiva, a declaração de uma aluna sustenta outras reflexões:

Isabela: Criança é feita de brincadeiras, não de letras!

Pesquisadora: Olha, que profundo isso...

Prof. Débora: Ohhh! [falou divertindo-se com as crianças que também demonstraram surpresa à resposta]

Arthur: Falou pouco mais falou bonito!

Pesquisadora: Então olhem só.... – e Iago interrompe dizendo:

Iago: A gente vive pra brincar!

Pesquisadora: Que bom né? Essa fase da vida é muito boa...

(Entrevista coletiva - 03/12/2017)

Quando Isabela (8 anos) faz a oposição entre a brincadeira e as letras como elementos constituintes da criança, considerando um e não o outro, podemos refletir novamente sobre a adaptação que ocorre na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, destacando o processo de letramento pelo qual as crianças passam nas séries iniciais. É possível pensarmos na fala de Isabela quase como uma reivindicação à necessidade de brincar da criança, ao seu direito de brincar e à sua identidade como sujeito brincante.

Sobre esta transição de etapas na vida das crianças, Loponte (2012: 120) questiona se a ampliação para nove anos do ensino fundamental, incluindo crianças de 6 anos nesse sistema de ensino, significará a diminuição da infância. “A inclusão da criança de 6 anos de idade (e, às vezes, de cinco anos) no 1º ano do ensino fundamental

significará o seu ingresso definitivo no mundo da palavra e o abandono da in-fância?” Sendo a arte uma experiência “nem sempre traduzível em palavras”, convocando outros modos de vivenciá-la e experimentá-la, a autora ainda pondera sobre qual lugar poderia ocupar a arte neste contexto.

Por isso, se a criança não é feita somente de letras, como nos disse Isabela mergulhada em sua vivência de ser criança, a escola deve abrir caminhos para experiências que possibilitem as múltiplas linguagens das crianças. Se a brincadeira é o que completa a criança, na visão de Isabela e de outros colegas, ela deve estar presente no contexto escolar. E se “*ficar só olhando é chato*”, como outra criança alega, a multissensorialidade aparece como elemento do brincar, mas não só. No processo de ensino-aprendizagem, “*ficar só olhando*” também é chato e desestimulante para a criança, como elas bem registraram em suas falas.

Multissensorialidade em foco: “É mais legal tocar do que ficar olhando”.

Na percepção de Machado (2010: 117), as crianças possuem modos de ser e estar no mundo que ganham “espaço, vitalidade e inúmeras possibilidades expressivas quando lhes é oferecido um ambiente composto por contextos sensíveis, inteligentes, vivos: algo muito próximo daquilo que, em arte contemporânea, nomeiam-se instalações”. A autora desenvolve sua pesquisa com um olhar para as crianças da Educação Infantil, mas que trazemos para o nosso contexto para pensarmos as crianças em uma gama geracional maior. Ao concordarmos com a visão da autora, aliando à nossa proposta de trabalho com as crianças, oportunizamos experiências nas quais a criança pudesse estar de corpo inteiro, prevalecendo a aprendizagem a

partir de suas múltiplas linguagens e possibilitando a multissensorialidade como um caminho para acordar todos os nossos sentidos fisiológicos e nossa percepção estética.

Após os encontros conduzidos sobre a temática dos Parangolés de Hélio Oiticica, foram necessárias mudanças no planejamento para retomar os conceitos que estávamos trabalhando – além da supressão de dois encontros. Trouxe outras referências além de Oiticica para que os alunos pudessem ampliar o entendimento sobre interação e obras participativas e para pensarmos juntos como poderia ser uma instalação interativa e lúdica na escola. Entre as referências, como já apresentado no capítulo 2, estavam obras de Lygia Clark, Ernesto Neto, Eduardo Coimbra, Yayoi Kusama, Toshiko MacAdam, Yoko Ono, Marina Abramovic.

Assim, iniciamos o encontro do dia 20/10/2015 com um **jogo de sentidos**. Com uma caixa recheada de materiais diversos – como areia, pó de café, sal, açúcar, manjerição – propusemos aos alunos explorar seus sentidos para além do visual: de olhos vendados, as crianças tiveram que descobrir o que estavam cheirando, tocando ou degustando. Como não haveria material suficiente para todas experimentarem, organizamos as crianças em duplas sendo que uma delas seria a responsável em ofertar à outra; para cada material a ser descoberto, convidamos os alunos para ambos os papéis e tiveram os que queriam somente descobrir enquanto outros se interessaram em ser o provedor da experiência.

Ao final do encontro⁸⁹, perguntei a eles “*como fariam uma obra de arte interativa?*”. Responderam com base em algumas das referências, mas também construindo suas próprias, dizendo que teriam *buracos, labirintos*, que deveria ser realizado no *parquinho* da escola, no *campo de futebol*, ambos espaços reconhecidos como “terrenos do brincar”. Lembro que o Colégio de Aplicação possui um espaço de exposição, chamado Espaço Estético, e os alunos não o mencionaram, o que pode sugerir a dissociação deste tipo de obra de arte a um espaço expositivo.

A partir da ideia das crianças e considerando a referência dos Penetráveis de Oiticica, construímos uma instalação interativa no espaço da escola. Na impossibilidade das crianças vivenciarem uma experiência interativa e participativa de arte contemporânea em espaços expositivos na cidade, oportunizamos às crianças uma aproximação à arte contemporânea. Estava previsto montarmos a instalação ao ar livre, entre as árvores que rodeiam a sala de Artes do CA, ou até mesmo no parquinho da escola – como sugerido pelas crianças. Porém, a temporada de chuvas de Florianópolis estava insistente e tivemos que pensar em um “plano B”, optando por montarmos e adequarmos a instalação dentro da sala multimídia no espaço de Artes do CA.

⁸⁹ Neste encontro ocorreu um problema com a gravação de áudio. Por estar gravando com o celular, não sabia que se alguém me chamasse pelo telefone, a gravação seria interrompida. Como eu tinha deixado o celular em um local adequado para gravar, e estive durante todo o tempo envolvida com os alunos e as atividades, só percebi o que tinha ocorrido ao final do encontro, sendo que perdi grande parte das contribuições dos alunos durante a conversa sobre as novas referências, suas impressões. O que me salvou um pouco foram as anotações feitas em diário de campo depois de ter terminado tudo e saído do Colégio de Aplicação.

Em conversa realizada com as crianças⁹⁰ neste encontro da **instalação interativa**, em 17/11/2017, com o objetivo de ouvi-las sobre suas experiências – e, principalmente, da atividade realizada neste dia – como uma retomada de todo processo, percebemos a identificação das crianças com os múltiplos sentidos vivenciados nas experiências realizadas ao longo dos encontros, trazendo-os à memória.

Lui: Lembra daquele dia lá que a gente comeu?

Isabela: Aham...

Dennan: Eu acho que eu tinha faltado no dia...

Lui: Lembra?

Isabela: Que a gente tinha que fechar o...

Arthur: Os olhos!

Isabela: Botar um negócio e experimentar as coisas...

Arthur: E cheirar...

Pesq. Lyana: E aí vocês trabalharam com outros sentidos né?

Lui: e comer...

Pesq. Lyana: Comer...

Dennan: Eu me lembro! Eu me lembro!

Pesq. Lyana: Você lembra? Agora lembrou?

Isabela: e cheirar...

Dennan: Eu tinha comido um sal, daí eu pensando que era uma outra coisa... daí na segunda eu falei “É o sal! É o sal!” por causa que tava ardendo a minha boca já...

Lui: Eu não. Eu comi farinha de rosca... Não!

Isabela: Farinha de mandioca... [risos]

Todos: [risos]

Arthur: Eu não comi nada!

Lui: Não? Você?

Arthur: Nem cheirei e nem toquei...

Isabela: Eu dei...

Lui: Ela gosta de farinha de mandioca e foi ela que me deu...

(Entrevista em audiovisual com as crianças, por Lyana – 17/11/2015)

As crianças apenas relataram o processo, sem estabelecer nenhuma significação para este encontro, o que pode sugerir que não

⁹⁰ Em pequenos grupos, de 3 a 4 crianças, realizamos as conversas no formato de entrevistas, conduzidas por Lyana Thédiga de Miranda – colega de doutorado. As conversas foram filmadas, possibilitando análise *a posteriori*.

tenha sido uma “experiência singular”, no sentido deweyano. Porém, a lembrança do ocorrido pode ser vista como algo que os marcou. Ainda assim, Fantin (2011: 153) faz a ressalva que muitas vezes a significação de uma experiência pode ocorrer muito tempo depois de tê-la vivido, “mediada pela memória, pela narração, pela reflexão ou mesmo por um *insight* que possibilite articular os sentidos e fazer compreender com outros olhos a mesma experiência vivida”.

Neste encontro o qual foi realizado o que chamamos de **instalação interativa**, além de conversarmos com as crianças, foi solicitado que elas desenhassem aquilo que foi mais significativo ao longo dos nossos encontros. Com relação às experiências multissensoriais nas atividades propostas, a mesma criança, Isabela, desenhou uma cena que registra o encontro em que tivemos um **jogo sensorial**, reforçando este encontro como significativo, tanto pela sua fala como pelo seu desenho. Já outras duas crianças, Lui e Arthur, desenharam algo que remete ao percurso feito na instalação que tinham acabado de vivenciar, mas sem registrar a presença de seus corpos.

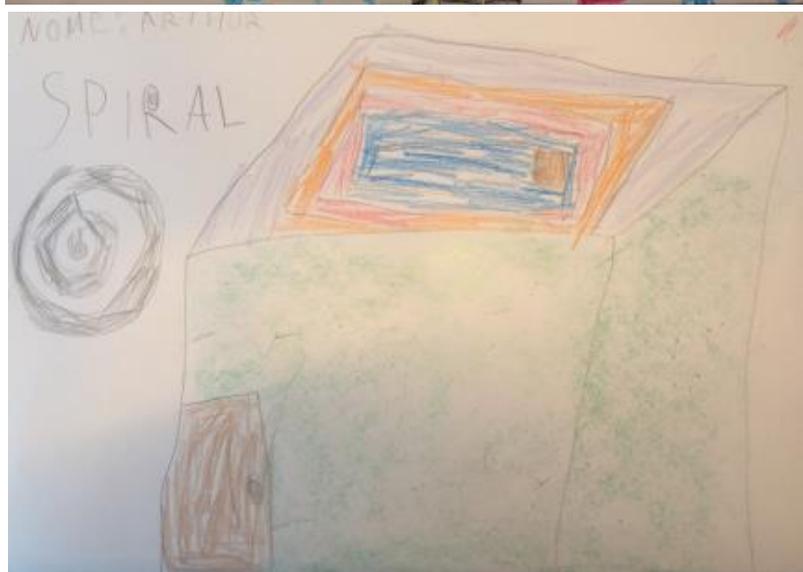




Figura 37 – Desenhos daquilo que foi mais significativo de nossos encontros⁹¹.

Os registros e as falas que rememoram encontros passados sugerem a lembrança de algo significativo. Inclusive nos fazem refletir sobre a importância da multisensorialidade na aprendizagem para que esta se torne uma experiência singular, ativando todos os sentidos da criança na sua percepção estética (Munari, 2016). Dewey (2010) descreve o que ele chama de experiência singular como algo do cotidiano, que por algum motivo destacamos como uma experiência significativa. Além disso, o filósofo destaca que a experiência “é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência”, fazendo-nos destaca-la como “*uma* experiência”, “*aquela* experiência”. Assim, tais experiências definem-se pela referência espontânea como “experiências reais” e que para Dewey pode ser tanto algo de extrema

⁹¹ Autoria dos desenhos conforme a sequência de apresentação das imagens: Isabela, Arthur e Lui.

importância, como também pode ser, em termos comparativos, algo insignificante. Por sua fluidez, sem buracos ou interrupções,

A experiência singular tem uma unidade que lhe confere seu nome – *aquela* refeição, aquela tempestade, aquele rompimento da amizade. A existência dessa unidade é constituída por uma *qualidade* ímpar que perpassa a experiência inteira, a despeito da variação das partes que a compõem. Essa unidade não é afetiva, prática nem intelectual, pois esses termos nomeiam distinções que a reflexão pode fazer dentro dela. No discurso *sobre* uma experiência, devemos servir-nos desses adjetivos de interpretação. Ao repassar mentalmente uma experiência, *depois* que ela ocorre, podemos constatar que uma propriedade e não outra foi suficientemente dominante, de modo que caracteriza a experiência como um todo (Dewey. 2010: 112).

“*Eu gostei mais daquela que era para sentir o tato, o olfato...*”, disse Giovana (7 anos) na entrevista coletiva quando perguntei sobre o que tinha sido mais significativo em toda nossa experiência. Apesar da avaliação pelo “gosto/não gosto” ser muitas vezes superficial, para as crianças pode significar a construção de uma experiência, a acomodação das ideias e significações. Como afirma Machado (2010: 125), “trata-se de enxergar na criança a autoria de sua própria socialização, vendo-a realizar um *work in process* / trabalho em processo acerca de um tempo feito não de linearidade factual, mas sim de experiências do agora”.

Na tentativa de interpretar as falas das crianças, nem sempre alcançamos o significado potente do que a criança fala. Até porque, muitas experiências estéticas são difíceis de traduzir em palavras. Por possuir sua própria maneira de viver o mundo, a criança “transita entre realidade e imaginação na sua vida cotidiana, tal como nós em sonhos, sem problemas”, o que nos faz pensar que “sua experiência de vida, no

mundo compartilhado conosco, é muita distinta da nossa” (Machado, 2010: 119).

Ainda que a intenção em proporcionar às crianças uma experiência interativa, partindo da hipótese de que tal experiência poderia ser associada ao lúdico e tornar-se uma experiência divertida, prazerosa e agradável, as crianças sempre nos surpreendem. É por isso que, como nos diz Fantin (2011: 153), “a capacidade de inversão do olhar infantil nos causa espanto” e é esse “estranhamento, essa surpresa que é possível reaprender com as crianças para reconquistar tal olhar e desenvolver outras experiências estéticas”. A fala de Dennan (8 anos) nos mostra isso:

Débora: Tu esperavas que fosse assim?

Dennan: Eu não esperei tanto... Eu não sabia que ia ter balões...

Thiago interrompe: Eu esperei!

Dennan continua: Eu... por causa queeee... quando os balões estouram na minha frente eu me assusto tanto.

Débora: Ah, tu tens medo de balão?

Dennan: Sim!

Débora: E quando tu te deparou com aquele buraco cheio de balão?

Dennan: Eu fiquei assustado... Eu fiquei como se fosse preso numa ilha...

(Entrevista em audiovisual com as crianças, por Débora – 17/11/2015)

O medo de Dennan é transformado por ele em metáfora. Dennan facilmente informa ao outro sua sensação de medo dizendo algo que este outro possa imaginar com ele: “*fiquei como se fosse preso numa ilha*”. Tal expressão não é a “fantasia do real”, o modo do “faz de conta”, como Sarmiento (2004) define em seus eixos norteadores da cultura da infância, mas é o uso de seu recurso imaginativo para conseguir expressar o seu sentimento.

Mesmo tendo perguntado às crianças *como fariam uma obra de arte interativa* e conversado com elas sobre as possibilidades de realizar uma experiência aproximada na escola, os alunos disseram se surpreender com o que vivenciaram no encontro do dia 17/11/2015, no percurso interativo da instalação.

Prof. Débora: E vocês achavam que era isso que a Karin ia trazer para vocês hoje?
Arthur: Não...
Dennan: Eu não...
Arthur: Eu achava que ia ser uma espécie de labirinto...
Prof. Débora: Só um labirinto?
Isabela: Eu também achava...
Lui: Eu também.
Prof. Débora: Mas... é... não deixava de ser um labirinto, né?
Lui: Não era bem labirinto...
Erick: Era um desafio!
Isabela: Era passagens...
Prof. Débora: Tinha passagens...
Isabela: e a parte que eu mais gostei foi aquela dos balões e a dos elásticos.

(Entrevista em audiovisual com as crianças, por Débora – 17/11/2015)

Ainda que o imaginado por eles fosse próximo do que tínhamos conversado no encontro anterior, no caso dos *labirintos*, é possível relacionar a surpresa das crianças com os elementos táteis presentes no percurso criado. Não deixava de ser um labirinto, mas sem a possibilidade de perder-se; apenas o perder-se na ideia de descobrir caminhos possíveis de sensações.

Como defendia Munari (2016), “além da natureza dos diferentes materiais, o senso tátil também pode revelar as estruturas diversas de um mesmo material”. Com seus laboratórios táteis, Munari criara possibilidades sensitivas para as crianças experimentarem como parte da aprendizagem. O que também concorda com as múltiplas

linguagens da criança defendida por Malaguzzi como fundamentais em sua abordagem de ensino-aprendizagem nas escolas municipais de Reggio Emilia.

Importante destacar que em minha experiência de estágio-sanduíche na Itália, pude participar de um evento intitulado *Open Day*, cujo objetivo era abrir as portas do Centro Internacional Loris Malaguzzi para a comunidade, bem como apresentar sua abordagem de ensino-aprendizagem através de inúmeras atividades para crianças de 0 a 6 anos. Nesta ocasião, deparei-me com experiências muito próximas ao que havia criado com os alunos do 2°C, o que confirma o diálogo existente entre minha prática e a teoria a qual me respaldei.





Figura 38 – Open Day no Centro Internacional Loris Malaguzzi.
Foto: Acervo pessoal.

São experiências simples, mas que despertam curiosidade nas crianças, estimulam suas percepções e propiciam o conhecimento de seu próprio corpo. Experiências que podemos pensar como banais, mas que para a criança pode não ser, como nos mostra o encanto na fala de Giovanna (8 anos) ao avaliar as atividades desenvolvidas na pesquisa:

<p>Pesq. Lyana: Qual foi a experiência que vocês acham que... “Nossa!”.. Que vocês pensaram... “Nossa, nunca tinha feito isso...” Giovanna: Tudo!! Pesq. Lyana: Tudo? Giovanna: Tudo!!</p>
--

(Entrevista em audiovisual com as crianças, por Lyana – 17/11/2015)

Por outro lado, quando questionada por Lyana sobre o que tinham aprendido naquela experiência [referindo-se à instalação interativa que acabara de participar], Rafaella (8 anos) diz: *“Eu acho que já tinha aprendido antes... Que é mais legal tocar do que ficar só olhando”*. O “antes” pode tanto sugerir às aulas anteriores sob a temática proposta, como também pode indicar sua própria experiência com outras situações e vivências. Ainda assim, a expressão de alegria e entusiasmo quando Rafaella responde à Lyana que havia gostado muito da experiência [instalação interativa] sugere que, embora já tivesse experimentado algo semelhante, a experiência ainda foi válida, não somente pela multissensorialidade, mas por essa estar associada ao lúdico. Além disso, também podemos associar o entusiasmo por ser uma experiência realizada no ambiente da escola, vivida em grupo, e não em um local esperado ou especialmente preparado para tal.

Impossibilidade de tocar: Exposição de Miró

Durante meus encontros com a turma do 2º C, estavam sendo exibidas no Museu de Arte de Santa (MASC) as obras do artista espanhol Miró, na exposição intitulada “Joan Miró – A Força da Matéria”, aberta à visitação de 12 de setembro a 15 de novembro de 2015. Diferentemente do que estava trabalhando com eles em sala de aula, as obras expostas no MASC eram compostas de pinturas, desenhos, gravuras e esculturas, as quais convidavam a uma relação visual com os trabalhos do artista, sem que necessariamente houvesse uma experiência multissensorial.

A turma do 2º C, junto às outras turmas de 2º ano, estava organizada para visitar a exposição no dia em que teria aula com a professora de Teatro. Por intermédio da professora Débora, tive a oportunidade de acompanhar a visita da turma nessa exposição no MASC, no dia 29/09/2015. O entusiasmo dos alunos era generalizado; afinal, somente o fato de sair da escola, fazer um passeio e conhecer um lugar diferente já é um grande motivador para as crianças. No horário de início das aulas do turno vespertino, 13h30, encontramos-nos no pátio do colégio para posterior encaminhamento aos ônibus. Os professores se distribuíram para que cada um se responsabilizasse por uma turma. Em meio à alegria das crianças e do senso de responsabilidade dos professores, como é próprio de uma saída da escola, a professora Débora avisou à professora responsável pelo 2º C que eu iria acompanhá-los.

Até as crianças se acomodarem nos bancos e o motorista do ônibus ser autorizado a sair, aproveitei o momento para conversar com alguns alunos e saber se já tinham ido ao MASC. Muitos dos alunos falaram que nunca tinham ido ao museu e outros comentaram que já

tinham ido ao CIC (Centro Integrado de Cultura, instituição que sedia o MASC), mas esta era a primeira vez que iam ao museu.

Pelo que tenho visto e conversado, o CA possui alunos de diferentes classes econômicas e sociais. Muitos alunos podem ter a oportunidade de visitar uma exposição de arte apenas através da escola. Isso deve ser valorizado! Assim, o entusiasmo que percebi das crianças também era por estar indo pela 1ª vez a um museu (Diário de campo – 29/09/2015).

Para uma breve contextualização, uma exposição de um artista moderno e “famoso” como Joan Miró em Florianópolis não é muito frequente, torna-se facilmente um destaque entre os eventos culturais da cidade, despertando interesse de públicos diversos. Isso significa dizer que o Museu estava cheio de visitantes, com idades variadas, em grupos e também sozinhos – cenário bem distinto se comparado a outras mostras. O MASC possui uma equipe de arte-educadores que desenvolvem o trabalho de mediação das exposições, porém, em exposições desse porte, é comum o Museu contratar temporariamente outros mediadores para dar suporte e conseguir atender a demanda. Entre esses mediadores, muitos são estudantes de graduação e nem sempre são da área de Artes Visuais.

Ao chegarmos ao Museu com a turma do 2º C, fomos recepcionados por uma mediadora, estudante do curso de História da UFSC. Antes de entrarmos no espaço da exposição, no hall de entrada do CIC, a mediadora se apresentou e fez alguns combinados com a turma: a) não correr; b) não tocar e c) fotografar sem flash, além de muitas recomendações sobre silêncio. Imediatamente surge a pergunta feita por uma criança: – “*Por que não pode tocar?*” A mediadora explicou que nossas mãos nem sempre estão limpas e muitas pessoas

passam pela exposição, sendo importante para conservação das obras o não manuseio delas, caso contrário ficariam com toda aquela sujeira das nossas mãos.

Em um percurso estratégico, antes de começar a ver as obras de Miró, passamos pela exposição do acervo do MASC, onde a mediadora fez relações sobre as coleções dos alunos. Para ver toda a exposição, estava acertado que a visita duraria em torno de uma hora. Com este tempo delimitado, e com a quantidade de obras expostas, era de se esperar o fato de que os alunos não conseguiriam observar com calma e atenção todas as obras. Por isso, a mediadora fez um recorte da exposição e escolheu, antecipadamente, algumas obras para apresentar aos alunos – que pode nos remeter a uma curadoria própria por parte do mediador.

Em uma hora não se consegue aproveitar a exposição como um todo. Vejo esta visita mediada como um aperitivo. Para se ter um prato principal é necessário vir com mais tempo, com calma e sem pressa de olhar (Diário de campo – 29/09/2015).

O ambiente inóspito, frio e seco dos museus (não somente do referido museu) é pouco convidativo às crianças. Muitas regras, silêncio, corpos parados, movimentos lentos e cautelosos. Por um lado é importante valorizar que para muitos essa foi a primeira visita a um museu, mas por outro lado, penso que é possível fazer diferente. A mediadora, ao falar sobre as obras de Miró, muitas vezes direcionava a resposta dos alunos, o que nos faz voltar ao questionamento sobre o papel do mediador, sendo aquele que guia, direciona, dá informações sobre o artista, a obra, etc. ou será aquele que está *entre*, como já disse Mirian Celeste Martins (2005)?



Figura 39 – Turma do 2º C em visita à exposição de Miró no MASC.

Fonte: Acervo pessoal.

A mediação, a meu ver, pode ser muito mais aberta – ainda mais com um grupo de crianças. Como objeto de nossa reflexão na pesquisa, questionamos o trabalho desenvolvido pela mediação que direciona o olhar e a construção de sentidos, sobretudo diante da ação educativa que foi pensada para essa exposição e como ainda se compreende o papel do mediador. Podemos questionar ainda sobre a formação desses mediadores, contratados temporariamente, preparados para atenderem o público para esta exposição em específico – uma discussão ampla que exige um tempo e espaço maior.

Ainda estamos muito distantes de uma Ação Educativa pensada e concebida como parte integrante da exposição e de sua curadoria. Inclusive, a mediadora ressaltou que o neto de Miró – responsável legal pelas obras do artista e idealizador principal da exposição – fez, enquanto curador da mostra, exatamente o que ela estava fazendo com as crianças. Ou

seja, [nessa concepção] mediar é EXPLICAR o trabalho, vida e obra do artista? Ainda? (Diário de campo – 29/09/2015).

Cabe ainda muitas discussões sobre a mediação do adulto na relação da criança com a arte, além de muitas considerações sobre o espaço do museu. Nomeado como cubo branco – ambiente hermético e desconexo da realidade –, o espaço do museu moderno foi construído sob preceitos altamente rigorosos, análogos a uma catedral ou uma igreja medieval, onde o “mundo exterior não entra”, as janelas são “lacradas”, a luz é “artificial”, ou seja, um ambiente livre de qualquer associação com o mundo exterior. Por isso, O’Doherty (2007) diz que tal lugar exige do espectador o mesmo comportamento quando presentes em santuários.

E essa percepção também se revela no olhar das crianças. Na conversa feita por Lyana com as crianças, no dia 17/11/2015, Rafaella (7 anos) declara sua expectativa em relação aos museus dizendo que “*o museu devia ter mais coisa de tocar*”, após sua experiência em exposições – além, claro, da experiência em nossos encontros que provavelmente contribuiu para sua reflexão. Esta menina, especificamente, havia comentado que já tinha frequentado outras exposições de arte além dessa última. Sem usar tal palavra, a aluna comenta sobre a multissensorialidade, fazendo um contraponto entre olhar e tocar e faz algumas sugestões, lembrando inclusive da exposição que visitaram:

Rafaella: Assim, se fosse possível, colocassem assim... jogassem um pouco desse tipo de areia ou colocassem nos caminhos.. assim só se for feito para tocar... ou lá no Miró eles colocassem tipo um chão de areia, alguma coisa assim... (referindo-se à areia colorida que tocaram com os pés na instalação interativa e à exposição de obras de Miró).

(Entrevista em audiovisual com as crianças, por Lyana – 17/11/2015)

Não haviam sido solicitadas sugestões. Rafaella traz em sua fala o seu desejo, despertado através das experiências multissensoriais e lúdicas. Na ocasião do último encontro com a turma, no qual foi realizado uma **entrevista coletiva**, lembrei uma pergunta que havia feito a eles em um de nossos encontros, procurando saber como seria uma obra de arte interativa criada por eles e o que deveria ter para torná-la interativa. Rafaella novamente reitera seu interesse, retomando muitos elementos trabalhados nos encontros, dizendo que “*teria que... a gente pudesse entrar, tocar e também cheirar... fazer um monte de coisa... sem ficar só olhando...*”.

Aproveitei a resposta dela para aprofundar a questão, perguntando qual seria, na opinião pessoal dela, a diferença entre obras de arte que são interativas e as que não são.

Rafaella: A de entrar é mais legal do que ficar só olhando...

Pesquisadora: Mas por quê?

Rafaella: Por causa que é muito chato ficar... Que nem lá no Miró... eu não gostei muito lá, de ficar só olhando... por causa que... é... a gente tinha que ficar perto da professora, não podia passar de uma linha e só podia ficar olhando... e quando eu fui com os meus pais eles só seguraram a minha mão e eu não podia fazer nada.

(Entrevista coletiva – 03/12/2017)

Ainda que a fala de Rafaella possa sugerir a “resposta que a pesquisadora quer ouvir”, a aluna traz uma experiência fora da escola como reiteração de sua opinião. Benjamin (2011: 101) alega que, diferentemente do adulto, ao narrar uma experiência, “a criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início”. Ao dizer que seus pais “*seguraram a minha mão*”, impedindo-a de tocar, a

aluna evidencia sua vontade de poder tocar e experienciar a arte de outra forma, sem “*ficar só olhando*”, que é apontado como “*não poder fazer nada*” pelo que Rafaella diz. O diálogo com a aluna mostra que ela compreende o que foi apresentado nos encontros, além de demonstrar a necessidade da criança de perceber o mundo através de outros sentidos, principalmente o tato. Embora hajam experiências em que “apenas” o olhar é o bastante, a exemplo de quando assistimos a um filme, sabemos que a experiência pode ir muito além de um simples olhar. Ainda assim, Munari (2016) defende que a criança conhece o mundo de modo plurissensorial e que, entre todos os sentidos,

o tato é aquele mais usado, o tato completa uma sensação visual e auditiva, oferece outras informações úteis para o conhecimento de tudo aquilo que nos rodeia. O sentido do tato é negligenciado, como não importante, de acordo com os adultos que foram influenciados por uma educação limitada, orientada apenas para a visão e a audição. Todos nós tivemos uma educação do tipo literária e muitas pessoas, inclusive professores de escolas diversas, procuram explicar aos alunos, em palavras, os fatos visuais ou táteis, em vez de dar oportunidade de experimentar pessoalmente e encontrar um pedaço de informação através do toque. A educação visual e de comunicação visual já começa na escola, mas a educação tátil ainda não é levada em consideração (Munari, 2016: 3).

Importante situar que a visita à exposição de Miró foi a primeira impressão do que seja um espaço museal para muitas daquelas crianças. Ao mesmo tempo, vale ponderar que a preparação da turma do 2º C para tal visita estava sendo estruturada sob os conceitos de interatividade na arte e participação do espectador, completamente diferente da proposta das obras de Miró. A ideia que as crianças poderiam tocar em uma obra de arte, entrar, participar dela, foi sendo construída ao longo de nossos encontros e isso aparece no diálogo das crianças com a professora

Débora após elas terem participado da instalação interativa do nosso 6º encontro:

Prof. Débora: E vocês acham que uma coisa assim vocês podiam encontrar dentro do museu? [referindo-se à instalação interativa].
Todos pensaram e: Hmmm... não!
Prof. Débora: Uma experiência assim vocês acham que não? – e continua – nem aquelas que a Karín mostrou pra vocês, com aquelas coisas coloriidadas.
 [As crianças continuavam a pensar].
Prof. Débora: Lembra que tinha uma artista japonesa...
 [E a feição das crianças mudou].
Anny, com cara de quem captou o que a professora estava falando, disse: Sim!!!
 E outros seguiram: Sim!!!
Prof. Débora: Que tinha umas redes, não tinha? [Referindo-se à obra de Toshiko Horiuchi MacAdam, com enormes tramas de crochê coloridas que formavam um playground].
Crianças em coro: Siiiiim!
Lui: Um monte de bola...
Prof. Débora: Hmmm.. Vocês acham que se tivessem umas exposições assim no museu vocês iriam querer ir mais no museu?
 Continuou o coro: Siiiiim!!

(Entrevista em audiovisual com as crianças, por Débora – 17/11/2015)

A impossibilidade de tocar versus o estímulo ao multissensorial, às múltiplas linguagens da criança, confrontaram-se entre as experiências vividas em sala e na visita à exposição das obras de Miró. Novamente, reforço que não se tem o objetivo de valorar e hierarquizar os tipos de obras, nem enaltecer aquelas que promovam a participação do espectador em comparação às pinturas, esculturas e aos desenhos de Miró. Por outro lado, o comparativo entre as diferentes obras aparece nas falas das crianças, reconhecidamente por estarem atentas à temática que estávamos desenvolvendo em nossos encontros.

3.3.2 Mediação na escola: caminhos de uma pesquisadora&professora

A mediação como eixo de análise atravessa todas as atividades propostas e aparece de forma complementar ao objetivo principal deste trabalho, o de saber as formas de interação da criança com a arte contemporânea, aqui especificamente na escola. Durante a realização da pesquisa empírica no Colégio de Aplicação, surgiram reflexões constantes sobre os papéis assumidos por mim, de pesquisadora concomitante ao de professora. Como já antecipei, observei ao longo do meu trabalho uma diferença existente entre ser uma pesquisadora assumindo o papel temporário de professora e uma professora que exerce constantemente em seu trabalho a ação, o olhar, a reflexão de ser também pesquisadora. Por isso, experimentei a diferença entre os papéis de ser pesquisadora-professora e professora-pesquisadora.

Antes de aprofundar as reflexões suscitadas, lembro que li na dissertação de Borges (2013: 103) que sua orientadora lhe perguntara onde estava a “cozinha” de sua pesquisa, que significava metaforicamente “onde estavam os ‘furos’, as coisas que ninguém quer mostrar durante um processo de pesquisa”, e a instigava para saber onde ela iria tratar das coisas que deram “errado”. Sabemos que em uma pesquisa qualitativa é muito difícil estabelecer erros, pois se levamos em conta o processo como elementar na pesquisa, até o que julgaríamos erro cabe para refletirmos ao que *a priori* nos propusemos a pesquisar. Dito isso, o que chamo de caminhos de uma pesquisadora&professora leva em consideração as reflexões do que meus anseios, minhas expectativas, minhas atitudes e minha autoavaliação geraram no processo desta pesquisa.

Ao ter total liberdade em assumir as aulas da turma do 2ºC para desenvolver minha proposta de intervenção pedagógica, acabei assumindo a função de professora diante dos alunos, além de estar como pesquisadora. A função de pesquisadora-professora provocou um deslocamento nas ações isoladas de pesquisadora e professora. Ou seja, a junção dos papéis em uma só figura interferiu na ação, seja da pesquisadora, seja da professora.

Mesmo estando em dedicação exclusiva como bolsista para o desenvolvimento desta tese, identifiquei-me como professora de Artes Visuais. Porém, nunca havia trabalhado com crianças pequenas. Ainda que eu tenha ido a campo com um respaldo teórico, faltou-me prática como professora desta faixa etária. Fantin (2000: 97) considera que o papel e a qualidade da mediação refletem diretamente “sobre as propostas de trabalho na dinâmica do cotidiano pedagógico”. Assim, a autora afirma que “a formação do educador, sua concepção de educação, de criança e sua sensibilidade exercem uma influência muito grande sobre sua intervenção que resultará em diferentes formas e propostas de mediação”.

Em um dos primeiros encontros, no qual estava planejado apresentar o artista Hélio Oiticica na forma de contação de história – por achar que seria mais apropriado do que uma simples aula expositiva –, percebi minha inabilidade e que não estava familiarizada com a linguagem adequada para falar com os alunos. Mostrei imagens dos trabalhos de Oiticica, seguindo seu percurso artístico; os alunos se mostraram interessados fazendo perguntas sobre o artista e as obras, mas minha sensação é que estava distante deles.

[...] a insegurança de não ter trabalhado com esta faixa etária fez com que eu não tivesse a leveza ao pisar neste terreno. Eles não são tão pequenos, mas ainda são crianças, e algumas palavras, por mais simples que sejam na visão do adulto, ainda são complexas para esta faixa etária com a qual estou trabalhando. E dependendo como se fala pode parecer muito distante deles. (Diário de campo – 15/09/2015)

Em meio a este contexto, e considerando que era o segundo encontro com a turma, a professora Débora entrou em cena junto comigo e fez algumas contribuições sobre o conteúdo. Sua intervenção ajudou-me a deixar a tensão de lado, além de aprender com seu jeito ao falar com as crianças: de tão performática ela se tornava pura fantasia! A sua postura em sala de aula ilustra o que Machado (2010: 117) observa ao dizer que “a maneira de narrar as propositivas da aula, contar histórias, sejam elas inventadas ou com base na literatura” enriquecem muito se o adulto abandona “seu papel pedagógico estrito senso [...] para assumir um papel de professor narrador: um professor *performer* de sua própria arte e de suas concepções, encarnadas em seu corpo e tornadas visíveis em suas atitudes, condutas, facilidades e dificuldades”. Débora sabia lidar com aquelas crianças e eu pude aprender com ela.

Na relação com os alunos, também percebi que eles separavam os papéis assumidos por mim, de forma sutil. Para eles, eu era a pesquisadora que assumiu o lugar de professora, porém não era a professora deles. Além disso, as professoras sempre estavam presentes em sala, mesmo que de forma alternada em algumas ocasiões, evidenciando que eu não tinha ocupado um lugar vago, mas continuava a política pedagógica de compartilhar a docência. Assim, ao me colocar diante deles também como professora – propondo atividades, explicando conteúdos, mediando conflitos entre as crianças – o vínculo que eles

tinham com as professoras era completamente diferente com relação a mim. Os alunos sabiam diferenciar os papéis – e é importante que eles façam essa distinção –, talvez eu que tivesse entrado em conflito ao assumir as duas funções.

No entanto, ao assumir o papel de professora e mediar as atividades propostas às crianças, algumas perspectivas das ações de pesquisadora foram modificadas. A dificuldade em realizar os registros fotográficos e audiovisuais durante as atividades foi um indicador desta lacuna na ação da pesquisadora. Em alguns encontros, por estar envolvida com a atividade e com as crianças, não consegui obter registro algum a não ser em meu diário de campo. Ainda mais por se tratarem de atividades práticas, que envolviam diversos materiais, cuja proposta era de promover a multissensorialidade e a ação e movimento dos corpos das crianças, foi inviável parar para fotografar ou filmar as crianças. Eu estava com elas, de olhos e coração atentos para a nossa experiência.

Entre outras reflexões, também observei minha postura diante do planejamento de atividades. Embora eu tivesse como princípio a flexibilidade, por diversas vezes me deparei rígida em querer seguir o que estava no papel. Diferente de quando atuei apenas como professora, a flexibilidade era um componente muito mais aceitável e incorporado na práxis docente. Penso que o tempo é um fator importante nessas considerações; é diferente estar durante um ano inteiro com uma turma de crianças ao invés de apenas um semestre, com encontros quinzenais. Além disso, as crianças pequenas tem um tempo diferenciado de aprendizado e reflexão, fazendo com que fosse necessário voltar no assunto e repetir. Como pesquisadora, senti-me um pouco frustrada por não ter conseguido realizar tudo o que idealizei, mas ao mesmo tempo

penso que as mudanças de planos foram necessárias e que só poderiam ter sido percebidas ao longo do processo e em uma perspectiva de flexibilidade. “Talvez sempre falte tempo para fazer tudo o que o professor almeja; sempre há utopias na ação do professor” (Diário de campo, 03/12/2015).

Um dos pontos chaves de minha proposta de intervenção pedagógica estava em produzir com eles uma exposição de arte na escola, ocupando o Espaço Estético⁹² do Colégio de Aplicação, para que as outras crianças da escola pudessem ter acesso às experiências de nossos encontros. Em função da supressão de dois encontros, um dos motivos de reorganizarmos o planejamento, não foi possível realizar tal exposição, sendo esta prevista como fechamento de nossas atividades. A produção de uma exposição com as crianças tinha o intuito de promover o trabalho colaborativo entre a pesquisadora e as crianças, a fim de experimentarmos não só o processo criativo da contemporaneidade na arte, mas também para possibilitar a criação e produção cultural bem como a autonomia das crianças.

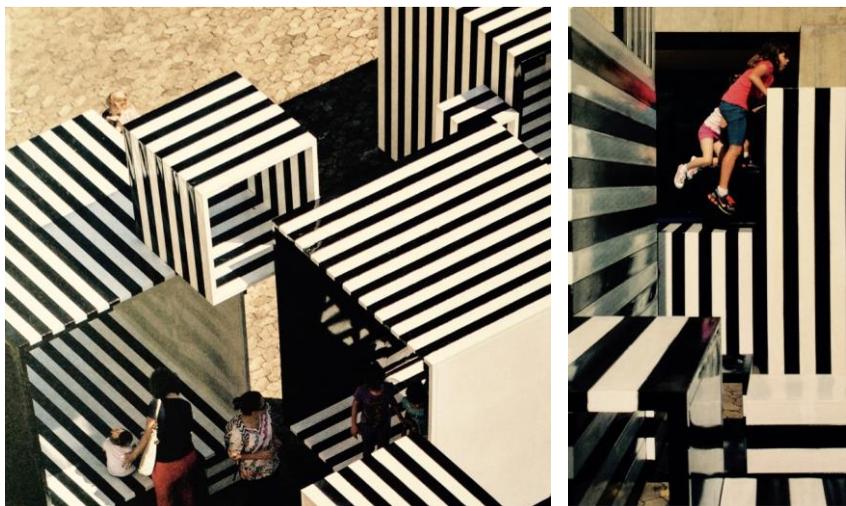
Sabendo que somos o nosso maior crítico, ainda permanece em mim o desejo (espero que eterno) de aprender com as crianças e relembro a pergunta feita por Ruth Noak⁹³ (2016): “o que muda em nós ou dentro de nós quando as crianças estão à frente?” Não sei se consegui deixá-las à frente, pois muitas vezes é difícil deixar a liderança na

⁹² Inaugurado em 1998, este espaço foi concebido pela professora Fabíola Ciribelli Búriço Costa com o objetivo de promover a alfabetização visual e formação estética, viabilizando exposições e ações educativas no cotidiano escolar.

⁹³ Em palestra proferida no Seminário "Políticas da mediação: playgrounds" realizado no MASP em 16/4/2016 com apresentação intitulada “Enquadrando crianças: um estudo em rosa e azul”.

relação adulto-criança. Muito embora Fantin (2000) considere que, seja de modo explícito ou implícito, sempre há intencionalidade na educação. Assim, fazemos coro com o que Menezes (2012: 200) apresenta em seus desafios do trabalho de campo dizendo que, mesmo com todo o esforço empreendido, ainda permanece a inquietação em reconhecer que “muito ainda há que ser feito para dar completa visibilidade ao que a criança pequena pensa, sem cair na armadilha de uma visão adultocêntrica”.

CAPÍTULO 4 . Crianças e Arte Contemporânea nos Espaços Expositivos



Eduardo Coimbra. Escultura IV, 2014

4.1 Crianças e espaços expositivos

As peças centrais desta pesquisa – crianças e arte contemporânea – são organizadas em um novo tabuleiro. Novo e distinto do espaço anterior, a escola. Este capítulo dá a continuidade necessária para pensarmos a relação da criança com a arte contemporânea e suas formas de interação, porém não se propõe a fazer uma análise comparativa. Mesmo se este fosse um objetivo, a comparação seria inviável por não termos elementos em comum: a começar pelos ambientes que são distintos; os grupos de crianças com quem pesquisamos foram outros, cada um em seu contexto e com vínculos que não se igualam; além da arte contemporânea, com modos de apresentação e experimentação também diferenciados. Assim, apenas seguiremos observando as particularidades do espaço expositivo na relação entre criança e arte contemporânea prestando atenção aos eixos elencados para análise.

Em diálogo complementar com o campo empírico desta pesquisa na escola, apresentamos aqui a nossa percepção da exposição “A Experiência da Arte” realizada no Sesc⁹⁴ de Santo André/SP em 2015. Entre entrevistas, conversas e minha própria “experiência da arte”, também pude observar grupos de crianças durante sua experiência de estar em uma exposição de arte. O contato com as crianças foi breve, mas ainda assim foi possível perceber sutilezas, detalhes e pormenores para construirmos uma outra constelação de dados-estrelas. Os eixos norteadores para essa construção permanecem os mesmos, mas com outra proposta e outro envolvimento. Continuaremos guiados pelas **formas de interação** da criança e pela **mediação** – esta última aqui

⁹⁴ Serviço Social do Comércio.

relacionada tanto à ação educativa, como a curadoria educativa no espaço expositivo.

Porém, antes de falarmos de crianças em espaços expositivos é necessário entendermos alguns aspectos de tais espaços. Os espaços expositivos não se resumem ao museu, embora este seja o espaço primeiramente institucionalizado para exposições e que por muito tempo (ainda hoje, em certa medida) legitimou o que era arte. Gonçalves (2004: 14) afirma que a história do museu e da exposição caminham juntas, assim como ambas estão interligadas à história da humanidade, “dando testemunhos fundamentais da cultura”.

Na especificidade dos museus de arte, as transformações ocorridas nas produções artísticas estão diretamente ligadas com o papel do museu e sua função, assim como o conceito de exposição. No contexto artístico, tanto museus quanto as próprias exposições tiveram que ser ressignificadas. Conforme o pensamento de Gonçalves (2004: 61), o século XX fez com que a revisão do papel dos museus e a emergência da teoria da recepção estética coincidissem no tempo. Os museus tornam-se um dos principais alvos de contestação, provocando o redimensionamento de seu papel frente sua relação com a sociedade. Segundo a autora, novas funções comunicativas foram definidas a fim de estabelecer novas articulações com o público.

Hélio Oiticica, em uma tentativa de extrapolar o objeto artístico para experiências cotidianas, propôs pensarmos que “o museu é o mundo”. Neste sentido, o artista também problematiza o acesso à arte, que na história dos museus esteve designada apenas à elite. Assim, o museu deixa de ser o espaço hegemônico da arte, dividindo a cena com novos espaços, centros culturais, galerias, sem contar que a arte

contemporânea ultrapassa os muros institucionais, ocupando também ruas, publicações, internet, entre outros espaços não institucionalizados.

A disseminação de espaços possíveis para expor a arte facilita o acesso para qualquer tipo de público. Não há mais como pensarmos na arte instituída apenas para guetos, ou para iniciados. Há sim uma diversidade de públicos, cada qual com seu repertório, mas com acesso cada vez mais aberto; e assim desejamos que seja: arte para todos. E é neste caminho que as crianças também são consideradas como público.

Os espaços expositivos, antes exclusivos aos adultos, passam a perceber a criança como público. Mas isso não é um fato isolado, integra um conjunto de movimentos que incentivam a função educativa do museu e, conseqüentemente, outros espaços expositivos seguem a mesma linha. Conforme Maria Isabel Leite (2005), especialmente desde 1951, o Icom⁹⁵ e a Unesco⁹⁶ vem lutando pela consciência do papel educativo dos museus e por entender educação como indissociável da cultura. Com isso, surgem os “setores educativos” ou “serviços educativos” destinados a atender o público – geralmente o público leigo – realizando atividades paralelas e complementares às exposições. Para Nicholas Serota (*apud* Barbosa, 2010), diretor da *Tate Gallery* e da *Tate Modern* até 2016, a educação em museus não se restringe a um departamento que lide com crianças, escola, cursos, guias de exposições, mas também a curadoria e o design das exposições são educação. A proposta de Serota (*apud* Barbosa, 2010: 106) “é um museu que eduque pela experiência para a interpretação”.

⁹⁵ Conselho Internacional de Museus.

⁹⁶ Organização das nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

Assim, há inúmeras críticas ao trabalho desenvolvido por esses setores educativo, o principal deles é por ser considerado apartado da instituição como um todo, geralmente sendo o último a participar da concepção de uma exposição. Leite (2005: 29) pondera sobre o assunto dizendo que tais setores não deveriam se concentrar apenas no atendimento às escolas, “mas pensar em estratégias que favorecessem a apropriação cultural do público em geral”. Além disso, a autora destaca que a qualidade do trabalho dos serviços educativos não é consensual em muitos museus de arte, tendo o dinamismo de atividades “comparado ao de um parque de diversões” (*ibidem*).

Com isso, a autora aponta a estratégia de alguns museus que, ao se abrirem explicitamente para o público infantil, “esmeram-se em recursos quase circenses e pirotécnicos para atraí-los” (2005: 29). E a autora segue questionando se há necessidade de se criar “chamariz” ou qualquer efeito “sedutor” para atrair as crianças às exposições, já que no seu entendimento a obra como tal pode ser suficientemente atrativa e deve ser o foco central de uma experiência estética com obras de arte.

Não defendo que seja necessário um *happening* para atrair crianças – digo, sim, que aqueles que partilham sua visita têm que ser interessados e curiosos pelas obras, passar prazer, pulsão, naquilo que estão contemplando, saber ouvir suas perguntas (que partem de um lugar outro, com uma lógica própria...), procurar responde-las de forma clara, coerente e verdadeira – sem infantilizar o discurso, sem diminutivos nem diminuições. Para a experiência estética, o que interessa é a construção de significados pelo sujeito-contemplador – criança ou adulto –, portanto, a *escuta* deveria ser a base para a mediação (Leite, 2005: 29).

No entanto, ainda há questões pendentes sobre a abertura real dos espaços expositivos às crianças. Há sutilezas que podem interferir muito para que a criança ocupe esses espaços de uma forma mais

harmônica, sem que se sinta ainda no espaço que é do adulto e não dela. Ou ainda, como tornar um espaço amigável tanto para adultos como para crianças, já que quando as crianças vão aos espaços expositivos geralmente estão acompanhadas por suas famílias ou pela escola?

Leite (2005: 30) traz algumas questões sobre esta adequação do espaço para as crianças, sem que se tornem espaços segregados, como os Museus *da criança* ou *para criança*. Assim, a autora indaga sobre a adequação da altura das obras para que sejam visíveis também pelas crianças; questiona sobre a possibilidade dos mediadores culturais possuírem repertório não somente específico à exposição, mas também para se “discutir aspectos relacionados à infância”; questiona também se o comportamento das crianças, suas falas, são entendidos “como troca e forma de construção de saber, ou como um ruído indesejável” pelos adultos; e ainda traz a pergunta: “Será que alguma das esculturas expostas pode ser não apenas olhada, mas também tocada – o que proporcionaria uma experiência sensorial diferenciada?”(2005: 30). São inúmeras as possibilidades de proporcionar o acesso dos espaços expositivos também às crianças, para que esses também se tornem atrativos a elas.

Fantin e Piacentini (2005: 70), ao analisarem o Museu do brinquedo como centro cultural infantil, destacam seu caráter pedagógico e cultural, pois “para ser educativo o museu precisa ser espaço de cultura”. As autoras afirmam que, por ser um espaço não formal de ensino, “o brincar-aprender em museu oferece possibilidade educativa potencial, nutrindo a curiosidade, estimulando motivações e atitudes, convidando à participação e à socialização de uma infância que teima em permanecer” (2005: 67). Embora partam da especificidade do

museu do brinquedo, as autoras refletem de maneira mais ampla sobre a educação em museus, afirmando sua possibilidade de criar caminhos para “uma reflexão acerca da produção cultural e educativa em várias modalidades de expressão cultural” (*ibidem*).

Por outro lado, podemos pensar em uma contrapartida para se levar as crianças aos museus e espaços expositivos diversos. Qualquer preparação que se faça antes de uma visita a uma exposição só pode ser benéfica. Quanto maior o conhecimento que temos de algo, mais próximo e familiar ele se torna. Na relação entre escola e espaço expositivo, os alunos terão a oportunidade de melhor explorar e experienciar uma exposição se houver, em sala de aula, um antes e um depois. Ana Mae Barbosa (2009: 13) destaca o museu como o lugar experimental para a mediação entre arte e público, considerando-o como um laboratório de arte, “fundamental para a aprendizagem da arte”. Para a autora, “compete aos educadores que levam seus alunos aos museus estender em oficinas, ateliês e sala de aula o que foi aprendido e apreendido no museu” (2009: 10).

Uma das grandes diferenças entre a escola e o espaço expositivo como lugares de arte e educação é quanto à experiência estética e artística. Frequentemente nas escolas a arte é apresentada por meio de reproduções ou aproximações, sem a presença do artista, enquanto nos espaços expositivos há a possibilidade de estar em contato direto com produções artísticas idealizadas pelos próprios artistas. Sobre esse assunto, alguns questionamentos são apontados por Oliveira e Orofino (2011) no artigo intitulado “Aulas de arte sem arte?”:

Como ensinar arte sem a arte? Isto é, como estudar a arte apenas por meio de reproduções, que distorcem o objeto de estudo? O que é mostrado aos estudantes, na escola, como

arte? Ao menos é explicado o que é uma reprodução e em que aspectos difere do original? Como, então, inserir arte, de fato, nas aulas de arte? (2011: 23)

Tais questões se agravam se pensarmos sobre as dimensões que abrangem a arte contemporânea. Ficar apenas na teoria é impossível, “pois nem as mais especializadas palavras conseguirão compor um texto verbal que se equivalha ao texto artístico” (*ibidem*: 10). As autoras apresentam três possibilidades expositivas como caminhos possíveis para uma maior aproximação de estudantes com a arte: uma exposição *na* escola; outra *como* escola; e a terceira, *para* a escola. Não há dúvidas de que presenciar *in loco* produções artísticas, não só as contemporâneas, potencializa a experiência estética. Por isso, defendemos uma ação conjunta entre esses dois espaços formativos, a escola e a instituição cultural, e acreditamos que a aula de arte pode (e deve) se estender aos espaços expositivos.

Ainda assim, a apreensão do conceito de arte é ampliada ao frequentarmos espaços expositivos de arte. Aos estudantes, “arte será sempre aquilo que lhes for apresentado por uma autoridade em conhecimentos sobre o assunto, o professor ou professora de arte” (Oliveira; Orofino, 2011: 10). Em sala de aula, os professores fazem suas curadorias selecionando o que irão apresentar como arte. Do mesmo modo, nos museus, instituições culturais, espaços expositivos diversos, também nos é apresentado aquilo que seja arte. Porém, em uma primeira visita, nem sempre a equação pode ser correspondente do conceito de arte que se aprendeu na escola com o que está sendo apresentado em uma visita a uma exposição.

Nesse sentido, é interessante perceber como algumas concepções de arte e de exposição já estão agregadas ao olhar da

criança. Ao observar crianças pequenas em sua primeira visita a uma exposição de arte, que se propunha interativa e participativa, uma menina interrompe a fala do mediador para mostrar seu desejo, já no meio da visita: “*Eu queria ver os quadros*”. E por esta fala, percebi que além de tentar identificar as formas de interação das crianças com aquelas produções artísticas, também poderia tentar elencar alguns elementos que mostram a **construção da noção sobre arte** por parte das crianças, fora todo contexto correlacionado. Afinal, o que elas já sabiam sobre arte e seu universo antes de estar em uma exposição?

4.2 Exposição “A Experiência da Arte”

A imagem que abre este capítulo mostra a obra de Eduardo Coimbra e oferece um lampejo do que foi a exposição *A Experiência da Arte*, de curadoria de Evandro Salles: arte, crianças, interação e ludicidade. Ou pelo menos a intenção da mostra. Em uma série itinerante, e com alguns desdobramentos, o projeto de Evandro Salles de levar arte contemporânea ao público infantil iniciou com a exposição *Arte para crianças*, que ocorreu entre 2007 e 2010, percorrendo diversas cidades brasileiras (Vitória, Rio de Janeiro, Belém, São Luiz, Brasília e São Paulo). Nesta primeira edição, a mostra contava com obras de 16 artistas contemporâneos, entre eles: Amílcar de Castro, Athos Bulcão, Cildo Meireles, Eder Santos, Eduardo Sued, Emmanuel Nassar, Ernesto Neto, Lawrence Weiner, Mariana Manhães, Nuno Ramos, Rubem Grilo, Tunga e Yoko Ono.

Dando continuidade ao projeto, o curador Evandro Salles organizou a exposição *A Experiência da Arte – Arte para Crianças*, a qual foi realizada no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) em

Brasília. Nesta edição, obras dos artistas Paula Trope, Ernesto Neto, Cildo Meireles, Vik Muniz, Waltercio Caldas, Wladimir Dias-Pino e Eduardo Coimbra foram exibidas de 24 de maio a 11 de agosto de 2014, entrelaçadas à ideia, por parte da curadoria, de que “a infância contém as condições ideais para o usufruto pleno da arte, sem barreiras ou preconceitos”⁹⁷.

Em sua última edição até então, a mostra já intitulada apenas de *A Experiência da Arte* – sem o aposto explicativo do destino da arte: para crianças – ocupou o espaço do Sesc Santo André/SP durante o período de 25 de abril a 25 de outubro de 2015. Em sua maioria, as obras expostas na edição realizada no CCBB de Brasília se mantiveram; entre os artistas desta última edição estavam: Vik Muniz, Ernesto Neto, Wladimir Dias-Pino, Eduardo Coimbra, Eleonora Fabião e Waltercio Caldas.

Desde o início desta pesquisa, a exposição realizada no Sesc Santo André foi a única edição que pude visitar e, por isso, a partir dela que faremos uma reflexão sobre as formas de interação da criança com a arte contemporânea no espaço expositivo. Mesmo considerando esta última edição como parte de um projeto maior concebido pelo curador Evandro Salles, no qual todas as exposições compõem o conceito curatorial que as guiam, advertimos sobre sua singularidade e especificidade. Afinal, o contexto no qual se insere uma exposição influencia diretamente o seu processo de execução e realização no tempo e espaço, ou seja, a identidade da exposição. Por outro lado, as experiências acumuladas geralmente contribuem para uma avaliação e

⁹⁷ Informações retiradas do site do CCBB-DF para divulgação da mostra. In: <http://culturabancodobrasil.com.br/portal/experiencia-da-arte-serie-arte-para-criancas/>. Acesso em: 20/04/2016.

reavaliação de todo o processo, evitando repetir o que não deu certo ou reformulando e adequando o projeto junto às conformidades do contexto.

Assim, a mostra estudada e que iremos referenciar neste trabalho será *A Experiência da arte*, realizada no Sesc Santo André/SP em 2015, ainda que o conjunto das demais exposições seja importante na contextualização desta exposição. Para evitar confusões, toda vez que nos referenciarmos às outras edições também iremos especificá-las, principalmente pelo local; por outro lado, quando não houver especificações, a exposição em questão sempre será a ocorrida no Sesc de Santo André/SP, a qual pudemos visitar e conhecê-la pessoalmente, possibilitando um aprofundamento maior no estudo da exposição.

4.2.1 Em busca de um campo de observação

Antes de entrar no campo da pesquisa, vários diálogos foram necessários para estar como pesquisadora em uma instituição. No caso do Sesc de Santo André/SP, não tive nenhuma dificuldade em dialogar com seus funcionários. Desde meu primeiro contato, a equipe do Sesc⁹⁸ foi extremamente solícita e gentil, não medindo esforços para colaborar com meu trabalho. Através de uma simples mensagem enviada pelo campo do “Fale conosco” do site do Sesc de Santo André/SP, comentei sobre meu trabalho, meu interesse em visitar a exposição e acompanhar a visita de um grupo de crianças, solicitando o contato dos responsáveis pelo atendimento ao público. No mesmo dia obtive resposta, com o e-mail para quem eu deveria enviar maiores informações sobre minha

⁹⁸ Para facilitar a fluidez textual, irei me referir ao Sesc de Santo André/SP, local da exposição *A Experiência da Arte*, apenas por SESC.

pesquisa. Enviei o e-mail e alguns dias depois recebi a resposta: “Informamos que será possível atender a sua solicitação”.

A partir de então, entrei em contato primeiramente com a responsável pelas Relações com o Educativo e pelos agendamentos de grupos da unidade (Sesc Santo André/SP). Posteriormente, a coordenadora do setor de programação e responsável pela exposição, Fernanda Gonçalves, enviou-me um e-mail dizendo que estava particularmente interessada na minha pesquisa, já que a relação entre a criança e a arte contemporânea também era sua área de interesse enquanto programadora cultural; neste e-mail, Fernanda colocou-me em contato (ao inseri-la em cópia no envio do e-mail) com a Maria Luiza (Malu), técnica responsável pela Ação Educativa da exposição e foi com ela que me comuniquei até minha ida ao Sesc para visitar a exposição.

Minha ida à exposição ocorreu em dois momentos: uma visita em agosto e outra em setembro de 2015. Na primeira visita, no dia 27 de agosto de 2015, ocorreu um incidente: em função de uma chuva forte, a escola que estava com visita agendada para essa data cancelou sua ida, já que era vizinha ao Sesc e os alunos iriam a pé. Estava programado acompanhar um grupo de crianças na parte da manhã e outro grupo à tarde; ao chegar ao Sesc, fiquei sabendo que a visita agendada era de uma única escola, que dividiria o grupo para ir metade pela manhã e outra metade na parte da tarde, ou seja, se a chuva desse uma trégua talvez teria visita na parte da tarde, mas não foi o que aconteceu. Cancelado o motivo principal da minha ida, aproveitei todo o tempo para conhecer a exposição mais demoradamente, conhecer o espaço do Sesc, bem como fazer algumas entrevistas, com mediadores da exposição e funcionários do Sesc.

Este dia de imersão no Sesc, com a chuva caindo do lado de fora, pude perceber que o clima afastou até mesmo o público espontâneo. As pessoas envolvidas com a exposição falaram para mim que aquele era um dia totalmente atípico; afirmaram que geralmente o espaço é ocupado por muitas crianças, vários grupos agendados, ao mesmo tempo, e os mediadores tendo que se dividir entre eles, além da presença do público espontâneo – geralmente os próprios frequentadores do Sesc.

Com a exposição vazia, estive só em muitos dos espaços reservados aos trabalhos dos artistas. Fiz o meu percurso pela exposição, observando obra a obra, em uma postura contemplativa, analítica e imaginando a presença das crianças naquele contexto. Fotografei tudo e experimentei as obras, porém constatei em mim a postura do adulto diferente da postura que se imagina da criança: por estar sozinha, não me senti à vontade para interagir com as obras; não fui espontânea o suficiente para me esquecer do tempo, da vida lá fora (que significava meu compromisso de pesquisar naquele espaço) e simplesmente brincar, como uma criança. Talvez se eu estivesse em um grupo com outros adultos, ou com alguma criança, eu me sentisse mais convidada a participar das propostas dos artistas. É claro que, entre as diferentes poéticas de cada artista, uma obra era mais ou menos participativa e interativa que outra, suscitando uma atitude mais ou menos ativa em relação à obra. Embora com alguma timidez de minha parte, a experiência de estar em um espaço que propicia acionar outros sentidos além do visual foi, como diria Dewey (2010), singular.

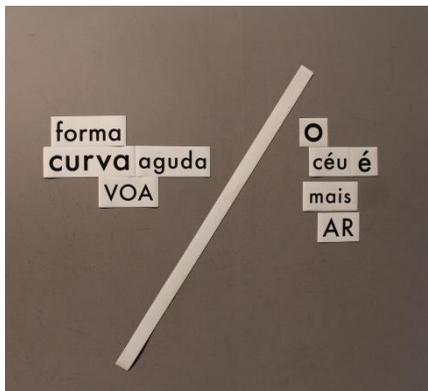


Figura 43 – Minha poesia sobre a parede imantada na Ave de W. Dias-Pino.
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 44 – Obra de Eduardo Coimbra interdita pela chuva.
Fonte: Acervo pessoal.

Depois de ter passado o dia inteiro no Sesc, combinei com Malu que voltaríamos a nos comunicar para remarcar uma nova visita em que fosse possível o acompanhamento de algum grupo de crianças. Assim, em pouco mais de um mês, retornei à exposição.

No dia 30 de setembro de 2015, consegui acompanhar a visita de alguns alunos da Escola Municipal de Educação Básica Ondina Ignez de Oliveira, de São Bernardo/SP. Na parte da manhã, acompanhei uma turma de crianças entre 5 e 6 anos e pela tarde outra turma, de crianças menores, entre 4 e 5 anos. Mesmo levando um termo de consentimento e assentimento próprio da pesquisa⁹⁹, as responsáveis da Escola me informaram que as crianças tinham autorização dos pais desde o início do ano para participarem de pesquisas. Todos os trâmites necessários

⁹⁹ Pesquisa intitulada “Multiletramentos e aprendizagens formais e informais: possíveis diálogos entre contextos escolares e culturais” (Fantin, 2014/2015), a qual passou pelo conselho de ética da UFSC e por isso o termo de consentimento livre e esclarecido, bem como o termo de assentimento, estão vinculados a esta pesquisa maior cuja minha pesquisa está inserida.

para que eu pudesse acompanhar as crianças dessa escola ficou a cargo do pessoal do Sesc, já que a escola tinha um agendamento com a instituição e esta também tem suas responsabilidades institucionais.

Quando Malu avisou-me sobre a possibilidade de acompanhar os alunos dessa escola, também informou que eu não poderia fotografá-los. Restava-me ter a permissão para entrevistá-los ou gravar o áudio da visita. No dia do encontro com a escola para a visitação à exposição, juntamente com a Tati, também técnica responsável pela ação educativa na exposição, conversamos com a professora responsável pelos grupos de alunos sobre essa possibilidade; esta professora ligou para a diretora da Escola no mesmo instante e, após conversarem, autorizaram-me a gravar o áudio das visitas, reforçando o interesse da instituição em receber o meu trabalho posteriormente, ao que aproveitei para firmar meu compromisso em enviar a tese após sua finalização.

Antes de detalhar minha experiência na visita com as crianças na exposição, é importante aprofundar o complexo que envolve a exposição, o qual inclui a especificidade do espaço expositivo e a curadoria da mostra, além do projeto de ação educativa e curadoria educativa desenvolvido, contemplando a mediação realizada com as crianças, de grande relevância para este trabalho.

4.2.2 O Espaço Expositivo: Sesc Santo André/SP

Há particularidades no Sesc, especificamente no de Santo André/SP, que o difere de um museu ou qualquer outro espaço institucional de cultura. Presente em todo território brasileiro, o Serviço Social do Comércio é uma entidade privada mantida por empresários do comércio de bens, turismo e serviços, cujo objetivo está em

proporcionar o bem-estar e a qualidade de vida dos trabalhadores deste setor e de suas famílias, promovendo ações no campo da educação, saúde, cultura, lazer e assistência¹⁰⁰. Fundado na década de 1940, o interesse do Sesc por ações culturais acontece mais tarde, somente na década de 1980, priorizando as diversas linguagens – teatro, cinema, música, artes visuais e literatura – como instrumento de transformação.

Os projetos desenvolvidos pelo Sesc contribuem em grande medida com a democratização do acesso à cultura no país; grande parte das atrações culturais é gratuita e sua abrangência chega a locais fora de circuitos comerciais. Por outro lado, por mais equânime que seja uma instituição com abrangência nacional, há diferenças entre as unidades, sendo que cada uma das regionais possui certa autonomia em sua estrutura organizacional e administrativa, e o estado de São Paulo se destaca.

Em um artigo divulgado no jornal “El País” em 2015, a jornalista Camila Moraes entrevista o diretor do Sesc de São Paulo, Danilo Miranda. Moraes (2015) afirma que Danilo Miranda é considerado informalmente como nosso Ministro da Cultura “pelo trabalho que realiza junto às 36 unidades do Sesc no Estado, com 6.800 funcionários, e inclusive pelo orçamento de 1,6 bilhões de reais anuais que administra – superior, se descontados os recursos de lei de incentivo, aos recursos do MinC”. Mesmo lisonjeado com o reconhecimento, Miranda afirma que a comparação sugere que a cultura, do ponto de vista público, não está funcionando bem. No entanto, a expressividade da instituição está vinculada a uma vasta e variada

¹⁰⁰ Informações retiradas do site institucional do Sesc. In: < http://www.sesc.com.br/portal/sesc/o_sesc/>. Acesso em: 19/05/2017.

programação cultural combinada a atividades físicas e socioeducativas – onde o público pode optar entre exposições, shows, peças de teatro, exibição de filmes, oficinas, programas de leitura e de esporte e atividades especiais para crianças e a terceira idade.

Um dos pontos que me chamou bastante atenção na visita ao Sesc de Santo André foi a qualidade das instalações e a presença das pessoas da comunidade, de todas as idades. Santo André é uma cidade que faz parte do ABC Paulista – região tradicionalmente industrial e que integra a região metropolitana de São Paulo – e no dia de minha visita ao Sesc desta cidade percebi que não se tratava de uma instituição elitista e as pessoas de fato ocupavam e apropriavam-se daquele espaço. Em entrevista à Moraes (2015), a fala de Danilo Miranda reforça minha impressão quando diz que um dos princípios do Sesc é a qualidade, buscando fazer o melhor e a excelência em tudo.

Lembro quando inauguramos a unidade de Itaquera, a propaganda – que era verdadeira – dizia o seguinte: “Olha, vocês aí da zona Sul de São Paulo, não pensem que o clube mais completo da cidade é o Paulistano. O mais bem feito e completo é o Itaquera”. Há quem diga que é possível fazer uma coisa “meia boca”, mas achamos que não – dentro, naturalmente, do que é possível. Não vou fazer tudo de ouro e mármore, porque não é o caso. Mas tem que ter qualidade para durar mais. E outro aspecto é a acessibilidade universal, a democratização. São os dois princípios que nos orientam. “Ah, isso é muito fino, não precisa...”. Precisa, sim. Precisa atrair. Vou fazer algo que não atraia ninguém? O prazer faz parte da vida, é uma busca indispensável. Basta fazer isso de maneira cuidadosa, procurando o melhor possível sempre (Miranda; em entrevista para Moraes, 2015).

Mesmo não se localizando em uma região central, na capital de São Paulo, o Sesc Santo André também demonstra a prioridade pela qualidade, notada através de suas instalações, serviços e programações.

Visitei esta unidade em dois momentos, no dia 26 de agosto e no dia 30 de setembro de 2015; minha primeira visita foi em um dia muito chuvoso, diferente do segundo, um dia frio, porém ensolarado. Nas duas ocasiões foi nítido que o espaço era frequentado por muitas pessoas, de crianças a idosos, que estavam lá por motivos variados: fazer atividade física, atividades contra turno e recreativas, almoçar, ir ao médico ou ao dentista. Entre as atividades principais que levavam as pessoas a estarem lá, também ocorriam atividades paralelas, como ler em uma das poltronas da sala de leitura, para as crianças tinha um “espaço de brincar”, ou visitar as exposições (há algumas nos corredores, além de um espaço próprio para mostras).

Por ser um espaço que promove atividades variadas, visitar a exposição que está montada nem sempre é o motivo principal que leva os frequentadores do Sesc Santo André a estarem no local. Por isso, o Sesc desta unidade não se trata apenas de um espaço expositivo, mas sim de um complexo multiuso que inclui em suas atividades e programações, shows musicais, teatros, cinema, além de exposições de artes visuais. Ainda assim, há quem vá ao Sesc direcionado a assistir uma peça de teatro, ou a visitar a exposição vigente. Mas em meio a variedade de possibilidades, uma exposição de artes visuais não toma o foco central do espaço, mas o compartilha com outras sugestões e propostas de ações culturais, sociais e educativas.

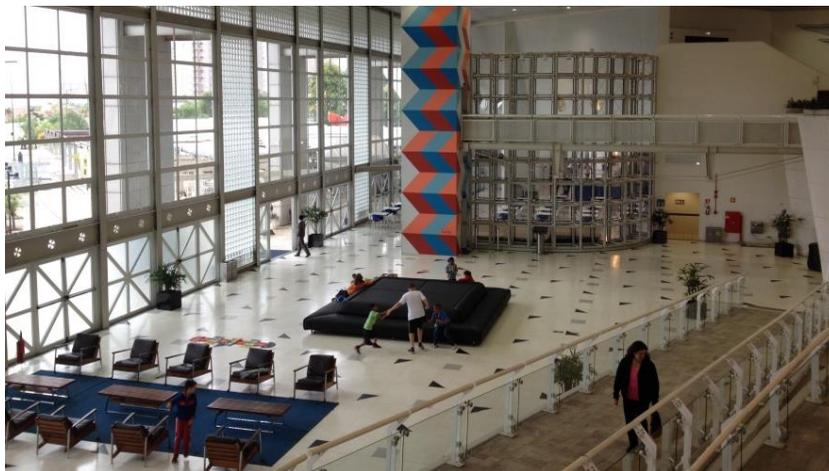




Figura 45 – Instalações do Sesc Santo André, SP
Fonte: Acervo pessoal.

Em conversa com a equipe do setor de programação do Sesc Santo André¹⁰¹, sabemos que as ações do serviço social (de São Paulo) estão vinculadas à cultura e lazer, pensadas de forma bastante ampla, envolvendo diversos programas¹⁰². O programa de exposições percorre a área da educação e das linguagens artísticas, de acordo com a proposta curatorial de uma dada exposição. No caso de “A Experiência da Arte”, é uma exposição artística que trata de arte contemporânea e foi pensada dentro do programa de exposições de artes visuais, a partir da concepção da exposição.

Fernanda Gonçalves, coordenadora do setor de programação, explicou-me que sua equipe fez contato com o curador, Evandro Salles, conheceram a edição da exposição apresentada em Brasília e perceberam muito em comum entre a proposta curatorial de Salles e a maneira como o Sesc pensa a relação com a arte – além disso, já havia o desejo da equipe em trabalhar com arte contemporânea para crianças. A coordenadora afirmou que já conheciam Salles de outra experiência, no Sesc Pompeia em 2009, onde ele apresentou a exposição “Arte para

¹⁰¹ No dia 28 de agosto de 2015, com Fernanda, Malu e Tati.

¹⁰² De modo geral, a estrutura macro de organização da Programação do Sesc se distribui em ações na área da *educação*, pensando a educação não-formal; na área da *saúde*, que compreende ações educativas para a saúde, e isso inclui a área da alimentação – por isso a comedoria do Sesc não é considerada um serviço, mas sim um programa, pensada como um espaço de educação para a alimentação. Também há programas de *cultura*, que envolve todas as linguagens artísticas; o programa de *lazer*, relacionado a atividades físicas e desportivas, bem como de recreação; além de ações comunitárias, vinculadas a trabalhos com grupos, ações com cidades vizinhas, ações de parceria com outros órgãos e entidades, como Secretarias de Cultura, de Esporte, etc. Esta estrutura macro da Programação do Sesc de São Paulo, está inserida na Administração Central do Sesc, com gerências técnicas que se reportam às unidades operacionais, que é o caso do Sesc Santo André. Porém, as ações se cruzam e se articulam tanto na esfera macro como na esfera micro, das unidades operacionais.

Crianças”. Em conversas posteriores entre a equipe do Sesc e o curador, ocorreram algumas adaptações da proposta curatorial de “A Experiência da Arte” para o espaço do Sesc Santo André, como mudanças de alguns artistas e obras, partindo de um trabalho conjunto entre o curador e a equipe do Sesc para a concepção da exposição específica para este espaço e público. Gonçalves reforça que a equipe do Sesc conhece muito bem o seu público e que não é o mesmo público de um museu; portanto, uma das propostas em trazer a exposição para o Sesc Santo André foi o de atrair pessoas que não iriam a um museu ou galeria de arte.

Assim, Gonçalves diz: “Não somos uma galeria de arte falando para um público especializado”. Muito pelo contrário, quando o público do Sesc Santo André opta em ir, aos finais de semana, tomar um banho de piscina, almoçar ou assistir a um espetáculo de teatro, também tem a oportunidade de se deparar com uma exposição de arte contemporânea no mesmo espaço.

4.2.3 Curadoria: uma construção

O projeto curatorial da exposição “A Experiência da Arte” carrega em si a concepção de um conjunto de exposições de arte contemporânea para crianças, que se inicia com a série “Arte para Crianças”, a qual percorreu diversas cidades brasileiras. Evandro Salles, curador das exposições mencionadas, ocupa desde 2016 o cargo de diretor cultural do Museu de Arte do Rio - MAR e, em entrevista ao Jornal O Globo em 2016, explicita seu trabalho como curador. Conforme Salles (2016), sua curadoria parte da **relação do espectador com a obra**, a qual considera única e específica, “estabelecida entre

aquela pessoa e aquela obra”. Por isso, o curador privilegia em seu trabalho o encontro da obra com a pessoa e não com um grupo ou comunidade, visto que no seu entendimento “não existe uma leitura coletiva de obras de arte”, mas sim “leituras particulares, e cada experimentação da obra gera um universo diferente”.

Na referida entrevista, Evandro Salles (2016) contextualiza seu trabalho em torno da questão de arte e educação, através de uma visão crítica sobre o sistema de arte e educação que existe hoje no Brasil. Ao referir-se à exposição “Arte para Crianças”, Salles afirma que há uma pergunta fundamental por trás da proposta que se centra sobre o que é a arte e como lidamos com isso. Para o curador é importante colocar essa pergunta acessível à experiência, “porque ela só pode ser respondida pela pessoa”, posto que “não há uma resposta que se possa generalizar, que se possa traduzir ou mediar”.

A partir do momento em que a pessoa cruza a porta do museu, é passível de ter encantamentos, descobrimentos. A educação tem de ser um processo feito através da beleza e do deslumbramento. O museu é um espaço de educação pela beleza, e beleza, aqui, não é coisa bonita. É o que não foi codificado pelo olhar, o que o olhar não alcança. O espaço do museu pode ser um espaço ritualizado, muito mais do que um espaço de explicações, de mediação. [...] A ideia de mediação implica na ideia de uma dificuldade, na impossibilidade de uma relação direta. E não há nenhuma impossibilidade de relação direta entre uma obra e um espectador. Não se pode partir do princípio de que uma pessoa não tem todo o potencial pra experimentar aquela obra, viver a experiência estética. São questões muito delicadas que podem ser trabalhadas (Salles, 2016).

A partir desse entendimento, a proposta curatorial de Evandro Salles em unir arte contemporânea ao universo infantil está vinculada sob o pressuposto do curador de que as crianças são um público que

compreende arte e vive a experiência mais intensamente, sem afetação intelectual. Salles não acredita em arte "de" ou "para" crianças, mas assume que a apresentação da mostra [Arte para Crianças] privilegia o público infantil. Para o curador, “o objetivo da mostra é que as crianças aprendam a olhar os objetos de arte, sem mediação ou interferência de outras disciplinas” (Engler, 2009).

Vale destacar que a visão de Salles parece se referir a uma relação entre arte e público que deve fluir de forma espontânea, sem intenções e objetivos prévios, ou seja, sem nenhuma intencionalidade que não seja o contato com a arte. Nesse sentido, sob seu ponto de vista, Salles (2011) enfatiza que a arte não necessita de uma mediação “para ser plenamente usufruída por quem quer que seja”. A mediação, para o curador, “serve para filtrar e deter o poder transformador da arte no pensamento e na cultura, serve para enquadrar o que está fora do quadro”. De certo modo, a perspectiva de Salles traz uma crítica aos serviços de arte e educação oferecidos por instituições culturais que se apresentam através da “mediação” entre público e obra. Porém, é importante destacar que a ação educativa vai além da mediação e há uma vasta reflexão e importantes pesquisas que discutem sobre este processo.

Assim, já é consolidado que a mediação significativa é muito mais do que dar respostas, tendo maior validade trazer perguntas, ampliar o repertório, provocar reflexões e inquietações que ressoam na vida. Ou como sintetiza Martins (2012: 25), mediar é estar entre e “implica o sujeito-fruidor como um todo”, não apenas sua face cognitiva.

[...] acima de tudo, é preciso promover um contato que deixe canais abertos para sensações, sentidos e sentimentos despertados, para a imaginação e a percepção, pois a linguagem da arte também fala por sua própria língua e é por ela mesma que se lê. Talvez seja este o espaço do silêncio externo com falas nem sempre traduzíveis (Martins, 2012: 25).

No entanto, mesmo reconhecendo um avanço em questões de ação educativa em espaços expositivos, ainda há o que melhorar. Por isso, a questão trazida por Evandro Salles de que é possível a relação entre espectador e obra de arte sem a necessidade de mediação contribui para as discussões e reflexões sobre a temática. O curador afirma que seu interesse em trabalhar a arte voltada ao público infantil nasce da observação simples e corriqueira de que as crianças tem uma capacidade extraordinária “em viver o ‘poético’ de forma intensa e apaixonada” (2011).

O poético é o que é essencial na arte. Posso deduzir daí que as crianças têm uma capacidade plena de vivenciar a arte contemporânea, dita complexa e inacessível para os não iniciados, bem maior que a maioria dos adultos. Viver a experiência da arte de forma marcante, profunda, intensa, apaixonada. Isso pode ser visto na exposição. É claro e visível a intensidade e alegria com que as crianças se “apropriam” das obras. A arte é para ser vivida dessa forma e não através de manuais e livros de história da arte. A história da arte é boa para os historiadores, que se sentem donos do desenvolvimento da arte, e para o mercado de arte que manipula e valoriza as obras a partir de leituras institucionalizadas (Salles, 2011).

Por isso, ao propor a exposição “Arte para crianças”, Evandro Salles preocupou-se com o caráter anti-didático que queriam para a mostra, além da curadoria e arquitetura da exposição. Ao priorizar a qualidade das obras na seleção para a exposição, o curador e sua equipe pretendiam oferecer um panorama amplo e plural da arte junto à

intersecção de linguagens típicas dos procedimentos contemporâneos. Para Salles (2011), “a boa arte não compartimenta sua leitura, ela se abre de forma generosa para qualquer pessoa que se aproxime com o coração aberto”.

Assim, a exposição “Arte para crianças” não propõe uma correlação entre as obras, nem um percurso com começo e fim. A proposta é que as pessoas transitem no espaço guiadas por sua própria experiência e seu interesse, estabelecendo qualquer relação entre os objetos de arte de forma pessoal e intransferível. Portanto, o conjunto de obras tenta oferecer uma gama de possibilidades poéticas tão complexa quanto o próprio panorama da arte atual.

Apesar do nome da exposição estar direcionado ao público infantil – Arte para crianças –, nenhuma das obras foi produzida especificamente às crianças. Salles parte do pressuposto de que qualquer criança é curiosa e se interessa sobre todas as coisas, sobre a natureza humana, sobre a vida, e “a arte fala sobre essas coisas e não sobre outras, portanto é lógico que a boa arte seja apreciada e provoque o interesse de qualquer criança ou adulto” (Salles, 2011). Além disso, muitas das obras selecionadas para a mostra promovem a interação público-obra, o que atrai as crianças, ao mesmo tempo em que outras obras são apenas contemplativas. Sobre as diferenças entre as obras, o curador afirma que faz parte da curadoria conduzir o público para saber de que forma se colocar diante das obras.

Existem obras abertas a uma participação física e outras onde a relação deve ser reflexiva, contemplativa. Essa “postura” do corpo e da mente diante das obras de arte é uma das poucas coisas que podemos falar com relativa certeza sobre elas. É necessário um aprendizado básico sobre como se

colocar sobre isso. As crianças precisam e pedem tal informação. Isso é cultura essencial (Salles, 2011).

Ao mesmo tempo em que o curador faz críticas à mediação, em geral informativa e considerando que parte de certa “dificuldade” ou “impossibilidade de relação direta”, por vezes Salles parece se colocar em contradição ao apontar a curadoria como um caminho pedagógico, o qual oferece um “aprendizado básico” sobre a relação espectador-obra. Se Salles considera que as crianças “precisam e pedem” por essas informações, significa que a criança ainda está em processo de construção e apreensão de significados, conceitos e a mediação pode contribuir com este momento. Poderíamos identificar que sua curadoria contempla uma curadoria educativa, mas para isso é preciso partir do entendimento de que o público também se constrói no coletivo e que há ações que somam ao processo de experiência estética de cada indivíduo na relação com a arte.

A partir da série itinerante da exposição “Arte para crianças”, a expectativa do curador com sua proposta de trabalho estava centrada na possibilidade das crianças incorporarem em sua história pessoal “o registro da percepção em torno da natureza poética da arte, da potência vibrante e transformadora do poético proporcionada pela experiência da arte” (2011). Através do desdobramento da série para uma nova proposta expositiva, “A Experiência da Arte” dá continuidade, de certa forma, à proposta curatorial de Evandro Salles em **oferecer arte contemporânea para o público infantil sem infantilizar a arte**.

Assim, a proposta curatorial da exposição “A Experiência da Arte” segue a ideia central de “Arte para crianças” em aproximar o público infantil da arte contemporânea, mas traz outras obras e artistas.

O diretor regional do Sesc São Paulo, Danilo Miranda, apresenta a exposição em seu texto – inscrito na parede de entrada da abertura da exposição, bem como no catálogo-folheto – dizendo que esta é uma “exposição interativa voltada para crianças e aberta para a experimentação do público adulto, composta por artistas brasileiros contemporâneos” (2015). Além disso, “trata-se de um convite para aguçar os sentidos, numa experiência a ser dividida com as crianças, as quais tendem a reagir de forma espontânea no encontro com a arte, atribuindo-lhe diferentes significados, sem catalogá-los” (*ibidem*).

No texto do curador, também exposto na parede e no catálogo-folheto da exposição, Evandro Salles faz uso de um tom mais poético para dizer que em uma exposição de arte experimentamos objetos que funcionam de forma diferente do mundo cotidiano, pois “funcionam para o pensamento, para o olhar e para o coração” (2015).

Aqui não é um lugar para procurar significados. Toda busca de significados aqui é inútil e distancia a pessoa de seu destino. Na arte, quem busca não encontra, quem explica não entende, quem olha não vê. Aqui é um lugar de encontro daquilo que não sei, daquilo que não tem nome e não tenho como dizer, daquilo que está atrás de todo significado (Salles, 2015).

Desobrigados de procurar significados, as pessoas são convidadas pelo curador a procurarem o silêncio dentro do pensamento, “parar de dizer as coisas para o mundo e deixar o mundo dizer as coisas”, pois “quando a gente cala a voz que fala dentro do nosso pensamento e presta atenção para ver e ouvir, os objetos de arte se revelam cheios de falas e de cantos” (*ibidem*). E assim, desmistificando o que seja entender a arte, Salles afirma ao público que os objetos de arte falam uma coisa diferente para cada pessoa e o começo das palavras

desse objeto está no silêncio, no esquecimento da pergunta para saber a resposta.

Por isso, o curador apresenta a chave de leitura da exposição, sem nada direcionar, mas dizendo que a experiência será mais intensa e profunda na medida em que esquecemos que se está fazendo ou experimentando arte e “apenas vive a intensidade de seu jeito de mexer com nosso olhar e pensamento”. Para Salles, é como “ouvir música e começar a dançar”, e “é assim que a arte imita a vida: no universo, tudo é feito com música, dança e pensamento” (*ibidem*).

4.2.4 Ação e curadoria educativa

Como ponto de partida¹⁰³, é importante saber que para o Sesc não existe exposição sem ação educativa. A ação educativa é pensada a partir de cada exposição. No caso de “A Experiência da arte” há uma proposição de ação que já vem colocada pelo curador – e isto não é uma condição, ou algo que aconteça em todas as exposições. Assim, ao se pensar a ação educativa, a equipe de Programação articula profissionais que possam colaborar com o Sesc através de uma curadoria educativa. Para a exposição estudada, Valquíria Prates e Carlos Negrini – ambos trabalham com mediação e arte contemporânea para crianças – foram convidados para desenvolver a curadoria educativa da mostra, a qual

¹⁰³ Durante minha visita ao Sesc e à exposição “A Experiência da Arte”, no dia 26 de agosto de 2015, conversei com a equipe de Programação – a coordenadora Fernanda e as técnicas Malu e Tati, como já mencionado – e pude compreender um pouco do funcionamento do setor e da construção da ação educativa para esta exposição, assim como o próprio entendimento de ação educativa por parte do Sesc que o dá identidade. Portanto, ao falar sobre a curadoria educativa formada nessa exposição, bem como a ação educativa construída para a mostra, relatarei muito de minha conversa com elas, a qual foi gravada, para referenciar e fundamentar o assunto.

contempla desde a formação de educadores até uma programação paralela que sustenta a discussão do artista mediador e da mediação na própria obra. A coordenadora Fernanda Gonçalves (2015) reforça que *“esta é uma programação nossa, que não está intrínseca à exposição, mas que sustenta e evidencia o nosso pensamento institucional com relação à ação educativa, que vai além desta exposição específica”*.

Estruturada a curadoria educativa, foram selecionados educadores para realizarem a mediação do público na exposição. Os educadores são estagiários, estudantes em formação nas mais diversas áreas, visto que o Sesc compreende suas ações de maneira interdisciplinar. A formação dos educadores, que varia de duas a três semanas, passa não somente pelas questões de mediação cultural, mas também por uma mediação com a própria instituição Sesc – desde questões sobre o que é o Sesc e por que existem, até qual o sentido dessa exposição e da ação educativa dentro deste lugar.

A relação com a instituição é fundamental na formação e é uma ação anterior ao trabalho em si. No passo seguinte, a formação dos educadores vai se aprofundando e verticalizando, no sentido de conhecer a proposta curatorial, a abordagem de mediação, o trabalho dos artistas, entre outros. Os educadores tiveram a oportunidade de conversar com o curador, assim como com alguns artistas que foram ao Sesc montar seus trabalhos. Além desses, também tiveram um conversa com a arquiteta para entenderem como foi concebido o espaço. Como explica Fernanda Gonçalves (2015), o objetivo da formação de educadores é

ampliar o máximo possível do entendimento desse todo para que de fato faça sentido termos um educador. Não temos orientadores de público ou segurança patrimonial, não é para isso que eles estão ali. Assim, o entendimento mais completo é necessário para construir uma relação de mediação que tem

a ver com a história de cada educador, que tem a ver com o lugar de onde eles falam, relacionado à formação de cada um – de cientista social, de psicólogo, de pedagogo, de jornalista – e como eles estabelecem relações. Essa equipe é composta pela curadoria educativa e por supervisores, que são contratados, são profissionais formados com experiência de mercado, e que são acompanhados muito de perto pela equipe de programação. Não fazemos um acompanhamento minucioso, no sentido de escala ou rodízio, porque temos um grupo de educadores bastante grande, então temos essa supervisão mais próxima – de visita, de acompanhamento, de estudo, de formação continuada –, mas temos um acompanhamento muito próximo.

No momento em que a exposição abre, inicia um movimento intenso de grupos, principalmente de escolares, através da rotina de agendamento liderada pelo setor de comunicação, o qual se responsabiliza pela “captação de público”. Gonçalves afirma que a unidade de Santo André tem uma relação intensa com as escolas, com um histórico de relacionamento com secretarias locais de educação, fazendo com que a equipe do Sesc observe uma formação continuada do público, a partir do retorno de alunos e professores. Também há alguns coordenadores pedagógicos que levam os professores antes dos alunos; recebem muito HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) de escolas que se realiza no Sesc, como um espaço de sensibilização da equipe de profissionais, antes dos alunos irem ao espaço. Tudo isso, de acordo com Gonçalves, é fruto de alguns anos de trabalho que a instituição vem construindo.

Ao perguntar à equipe como percebem as mudanças da ação educativa ao longo da exposição, Gonçalves afirmou que há um tempo de acomodação para entender a dinâmica da exposição e muitas questões são bem operacionais – como o funcionamento de alguma obra, o fluxo de público, formando filas ou “gargalos”, além do

interesse pelas obras, que varia muito de acordo com as diferentes faixas etárias, adultos, ou até mesmo em relação ao dia de visita. Conforme a coordenadora da Programação, em um primeiro momento o entendimento da exposição é pautado mais pela parte operacional, mas que gradualmente também o conceitual vai ganhando corpo.

A exposição propõe uma experiência na qual o curador sublinha a ideia de um encontro individual onde não há certo nem errado, ou o esperado e o não esperado. Essa proposta curatorial, conforme Gonçalves, desconstrói um modelo de ação educativa que está posto, como uma ação informativa e diretiva, e que também não é a prática do Sesc. Isso explica por que a ação educativa muda ao longo da exposição, já que ela muda conforme as pessoas, o contexto, entre outros aspectos. Mesmo assim, Gonçalves alega que esse é um espaço de desconforto do educador, que pensa sobre a necessidade de ter muita informação para poder provocar uma experiência, para sair de um lugar e criar situações para que o público possa buscar o seu próprio percurso.

Ao questionar sobre uma possível diferenciação entre os variados públicos com relação à espontaneidade ao interagir e participar de uma obra, toda a equipe afirmou que não perceberam diferença entre as faixas etárias. Segunda Gonçalves, “*o público é muito espontâneo e a interatividade simplesmente acontece*”. O exemplo dado foi no dia da abertura da exposição, que após 15 minutos todos os espaços estavam ocupados pelo público e todas as instalações estavam acontecendo. Tanto que quando o curador, os artistas e os convidados foram chegando, avistaram o espaço de cima da rampa de acesso e ficaram assustados, “*porque a exposição estava a pleno vapor, com meia hora de abertura*”. Porém, Gonçalves destaca que isso acontece muito em

função da dinâmica que ocorre no Sesc Santo André, onde as pessoas se sentem acolhidas e autorizadas a estarem em todos os espaços.

Esta relação do público com o espaço interfere diretamente no trabalho da equipe; sua relação com exposições e obras de arte está centrada na forma de criar dinâmicas que uma dada obra de arte exige, sem cercear a relação do público com esta obra. E esse é o limiar, visto que o Sesc é um espaço de acolhimento. Nas palavras de Gonçalves (2015),

faz parte da arquitetura do Sesc um espaço que é chamado área de convivência, toda unidade tem um. E na área de convivência as coisas acontecem para que as pessoas convivam, e isso faz parte também do pensamento de um espaço expositivo. Se eu estou convidando um público não especializado, de diferentes faixas etárias, diferentes classes sociais, diferentes origens e que está acostumado a vir para o Sesc e poder entrar em todos os lugares – entrar, ir ao dentista, descer para ir à ginástica, ir à piscina, comer, voltar pela sala de leitura, passar pela loja, etc – ele vai passar pela exposição também nessa mesma dinâmica, é muito natural. Então vemos isso como o diferencial desta exposição estar inserida neste espaço do Sesc, pois este espaço propicia uma outra relação, que uma galeria de arte não propicia.

Portanto, conforme os apontamentos de Gonçalves (2015), uma exposição como “A Experiência da Arte”, que traz a arte contemporânea de forma lúdica e interativa e que autoriza todos a se relacionarem com a arte, é coerente com o espaço do Sesc. Por outro lado, Gonçalves afirma que também há uma possibilidade de fruição aberta a todos de acordo com o desejo de envolvimento e aprofundamento de cada um; também há ações de aprofundamento onde interessados podem encontrar especialistas em algum assunto, através de cursos, oficinas, *workshop*. No entanto, o público transita no Sesc, e conseqüentemente em suas exposições, sem constrangimentos – “*como o de não se sentir*

um especialista, ou de estar com a roupa adequada, ou se pode entrar neste lugar, que muitas vezes o espaço institucionalizado da arte está tão formalizado que pode vir a excluir” (ibidem).

De acordo com Gonçalves (2015), a exposição de Evandro Salles abre “*a possibilidade de entrar em contato com arte contemporânea brasileira de uma forma generosa*” e “*possivelmente desmonta a ideia que se tem de arte contemporânea, pois quando se fala de arte contemporânea, a impressão que as pessoas têm, principalmente do grande público, é dura, é institucionalizada, fechada, hermética*”. E a proposta do curador é justamente ressignificar a arte contemporânea. Para isso, o curador apresenta as condições necessárias para acessar a arte: desligar-se de um mundo exterior, permitindo-se abrir para o que o artista está nos propondo naquele momento. A sala de encontro criada na exposição caminha por esse sentido; é uma pausa, um respiro, para assim podermos entrar na exposição, construindo um ritual de encontro com as obras.

4.3 Crianças na exposição “A Experiência da Arte”

No dia 30 de setembro de 2015, vários grupos de crianças da Escola de Educação Infantil de São Bernardo/SP foram visitar a exposição, alguns no período matutino e outros no vespertino. Pela manhã, acompanhei um grupo de crianças entre 5 e 6 anos, e pela tarde, outro grupo com crianças menores, de 4 a 5 anos. O encontro com cada grupo teve a duração da visita, em torno de uma hora, fato que influenciou diretamente na minha dificuldade em estabelecer vínculos com as crianças e no pouco tempo para entrevistá-las.

Fiquei atenta a observar as crianças durante a visita, além de procurar conversar com algumas delas, entre uma obra e outra, na tentativa de me aproximar e saber um pouco de como estava sendo a experiência delas ao estar em uma exposição de arte contemporânea. No entanto, as crianças pequenas não estabelecem vínculos tão fácil e rápido, muitas não respondiam minhas perguntas. Por mais empática que eu fosse, eu era uma estranha que “caiu de paraquedas” naquele espaço onde tudo era novo e diferente. Sem contar que não consegui me apresentar nem ser apresentada às crianças – o que é muito razoável em um momento que uma escola inteira chega a um espaço expositivo, com várias crianças para cuidar, muitos adultos por grupos de crianças, mediadores atentos para se dividir em grupos, crianças indo ao banheiro e bebendo água antes de começar de fato a visita.

Com a turma da manhã – talvez por serem um pouco maiores – consegui uma pequena aproximação, além de registrar algumas falas que oferecem nuances do que foi a experiência daquelas crianças (ou de algumas delas) no contato com a arte contemporânea apresentada na referida exposição. Já com a turma da tarde, foi bastante difícil firmar qualquer conversa; para análise, apenas uma conversa do mediador com o grande grupo se apresentou pertinente, além das observações. No entanto, analiso as falas das crianças a partir do meu lugar de pesquisadora, que dividiu um curto espaço de tempo com elas, com a preocupação de não ser generalista, mas de apontar pequenas pistas sobre as formas de interação da criança com a arte contemporânea em um espaço expositivo. Para tanto, apoio-me também na fala de alguns mediadores que pude entrevistar e que me auxiliam na percepção desta relação.

É bom registrar que ambas as visitas não contemplaram a totalidade das obras. Os mediadores normalmente fazem um recorte da exposição, em geral conforme a faixa etária, e apresentam algumas das obras em concordância com o tempo estipulado para a visitação. As crianças da turma que acompanhei pela manhã puderam conhecer a “Riojiboia” de Ernesto Neto, a “Malha da liberdade” e “RIO OIR” de Cildo Meirelles e apenas as fotografias de Vik Muniz, sem aproveitarem o espaço do ateliê onde experimentam o processo criativo do artista. Já a turma da tarde iniciou a visita pelo ateliê do Vik Muniz, seguida pela “Escultura IV” de Eduardo Coimbra e finalizando a visita com a “Malha para liberdade” de Cildo Meirelles.



Figura 46 – Ateliê do Vik Muniz.
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 47 – Criações dos visitantes no ateliê.
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 48 - Pecinhas para Malha da Liberdade do Cildo Meirelles.
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 49 – Detalhe interno da Riojiboia de Ernesto Neto.
Fonte: Acervo pessoal.

Embora seja um dos objetivos deste trabalho **perceber as formas de interação da criança com a arte contemporânea no espaço expositivo**, há muitos fatores que são inclusos nesta relação. Não há apenas uma relação unidirecional entre criança e obra, muitos elementos contribuem e influenciam nesta experiência que se expande ao conjunto criança-arte contemporânea. O fato de as crianças pequenas estarem pela primeira vez em um espaço expositivo foi tão relevante quanto o contato dessas com o que foi apresentado a elas como arte contemporânea. Além disso, a presença de um mediador também é um dado que interfere de algum modo neste contato entre criança e obra.

Portanto, tomo o cuidado em apresentar pequenos dados-estrelas¹⁰⁴, que formam uma “micro” constelação. Os eixos de análise que estruturam a formação desta constelação perpassam pelas ⁽¹⁾**formas de interação** da criança com a arte contemporânea, as quais se baseiam na *ludicidade* e na *multissensorialidade*; pela ⁽²⁾**construção da noção sobre arte** e todo o contexto envolvido; além de demarcarmos a ⁽³⁾**mediação** como elementar na relação das crianças com a arte contemporânea em uma exposição que concebe uma curadoria educativa, junto a um trabalho de ação educativa que contempla a atuação do mediador. É importante ressaltar que a *construção da noção sobre arte* como eixo de análise emergiu após minha ida à exposição e

¹⁰⁴ Refiro-me aqui ao que foi apresentado no Capítulo 3 sobre a metáfora da constelação, em conformidade com o pensamento de Benjamim, apontado por Pereira (2012a), como forma de organização de dados para análise posterior. Como dito no capítulo anterior, a capacidade de enxergar constelações é um exercício cotidiano que evidencia a construção a partir de critérios sempre provisórios e semelhantes, onde cada elemento altera a significação do todo por estarem em relação. Como diz Ribes Pereira (2012a: 35), “cada nova configuração é expressão de uma nova escolha, de uma produção de semelhanças a partir de diferentes critérios”.

não previamente definido para minha observação; ao me deparar com os dados – principalmente os áudios com as falas das crianças – pude perceber este eixo norteador como bastante relevante para a análise neste momento.

4.3.1 “Eu tava brincando ali, naquelas coisas”: o lúdico na apropriação da arte

Já era esperado observar a disposição das crianças para o brincar, ainda mais considerando as particularidades desta exposição – uma exposição de arte que não se dizia direcionada para as crianças, mas que propiciava a interação lúdica através de obras participativas, de modos variados. Por outro lado, há uma grande diferença de um espaço de brincar, como os parquinhos, para uma exposição de arte que traz obras que convidam seus espectadores a serem participantes através da ativação do seu corpo. A intencionalidade e propósito de cada espaço são completamente diferentes, ainda que tenham a ludicidade em comum. Afinal, a ludicidade é uma das linguagens da criança e faz parte de seu modo de ser e estar no mundo.

Portanto, em um ambiente repleto de conceitos e significados como uma exposição de arte contemporânea, a interação lúdica da criança aparece como forma de apropriação dos conteúdos existentes. Conforme Brougère (2010: 82), a brincadeira surge como agente de assimilação de elementos culturais, pois ela é “uma confrontação com a cultura”. Além disso, a criança transforma o que ela não conhece em algo que lhe é familiar, como Sarmento (2004: 16) afirma dizendo que o brincar é um “fator fundamental na recriação do mundo e na produção de fantasias infantis”.

Assim, ao acompanhar as crianças experimentando o Riojiboia de Ernesto Neto – obra que o artista define como uma escultura aventura e que traz em si elementos da cultura indígena, do rio e da cobra – pude perceber a alegria delas ao entrar no que seria o corpo da jiboia com a fluidez do rio. Riojiboia era um caminho sinuoso com placas de madeira com pequenos quadrados de mármore, encaixadas e enumeradas, recoberto com um tecido translúcido dando espaço para as pessoas passarem por dentro. Fiquei sentada onde as crianças guardavam os sapatos para entrar na obra e pude conversar com algumas delas. Quando perguntei a uma criança se ela tinha gostado de ter ido à Riojiboia ela me respondeu:

Criança₁: Gostei!

Pesquisadora: Por quê?

Criança₁: Porque é quase um labirinto de cobra...

Pesquisadora: Ah, então é quase como um... brinquedo?

Criança₁: É, tipo isso...

Apesar de eu ter interferido na tentativa de definir o que ela me dizia, a fala da criança registra a aproximação que ela faz do desconhecido com o familiar. Talvez se a pergunta fosse feita de outro modo, a resposta da criança poderia indicar outras reflexões. Meu anseio foi saber como ela nomearia a experiência que ela acabara de viver e ao associar a obra a um labirinto também eu trouxe o que me era familiar – labirinto não é de fato um brinquedo, mas um espaço no qual achar-se e perder-se é uma brincadeira, principalmente quando vivido na infância. No entanto, havia apenas um caminho neste “labirinto de cobra”. Mesmo assim, outra criança fez associação da obra a um labirinto quando disse:

Criança₂: A gente se perdeu...

Pesquisadora: Ah, é? Mas tem vários caminhos?

Criança₂: Tem muitos caminhos.

Pesquisadora: Ahmmm

Criança₂: Depois a gente pode brincar na piscina?

Pesquisadora: Não sei. Mas você tá brincando aqui?

Criança₂: Eu tava brincando ali, naquelas coisas [referindo-se ao riojiboia].

Esta conversa dá pistas para muitas interpretações. Quando a criança afirma que há muitos caminhos, mesmo que não seja a realidade, evidencia o que Sarmiento (2004) chama de “fantasia do real” como um dos eixos estruturadores das culturas infantis. O autor alega que este processo de “imaginação do real” é elementar no modo de inteligibilidade da criança, sendo o seu modo específico de transpor o real imediato e reconstruir criativamente pelo imaginário, “seja importando situações e personagens fantasistas para o seu cotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem” (2004: 16).

Outro eixo estruturador das culturas infantis apontados por Sarmiento (2004) e que é possível identificar no diálogo com esta criança é a ludicidade. Quando a criança muda de forma abrupta o diálogo e pergunta se pode brincar na piscina, ela mostra seu interesse intrínseco em brincar. Por outro lado, ao continuar a conversa e responder ao meu questionamento sobre a brincadeira naquele espaço, a criança afirma que estava brincando na obra de arte. Além de ser a sua forma de apropriação dos conceitos aos quais estava sendo apresentada, a fala da criança aponta para a sua cultura lúdica.

Brougère (2010: 106) assegura que “a brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica”. Por isso, o autor diz que a brincadeira transforma o sentido das coisas, “produz deslocamentos, transformações por transposição, ou invenções”, ou seja, é um “processo de apropriação cultural, de assimilação”.

Em conversa com alguns dos mediadores da exposição, eles relatam comportamentos das crianças de modo geral que confirma a presença da ludicidade como uma das formas de interação da criança com as obras. Tal fato une a maneira própria da aprendizagem da criança às propostas participativas das obras que se aproximam do lúdico. Ao se referir ao convite à ludicidade dado pelas obras na exposição, um dos mediadores fala sobre a necessidade da criança brincar a todo momento e diz: “*querem brincar até descendo nessa rampa aqui... é engraçado! Então elas chegam aqui e vão querer brincar mesmo, mas a gente mostra que tem que ter calma*” (Victor¹⁰⁵).

Por outro lado, o mesmo mediador relata comportamentos similares entre crianças e adultos dizendo: “*Eu já vi adultos entrando na Riojiboia e agindo como crianças! Apesar das pessoas serem diferentes, a obra tem uma relação igual com todas as pessoas*” (Victor). A similaridade no comportamento de adultos e crianças vai ao encontro do que diz Sarmiento (2004: 15) sobre a não exclusividade do brincar para crianças. O autor afirma que o brincar “é próprio do homem e uma das

¹⁰⁵ Utilizarei apenas o primeiro nome dos mediadores para manter a privacidade, sem deixa-los no anonimato.

atividades sociais mais significativas”¹⁰⁶, embora as crianças brinquem continua e abnegadamente – assim como apontou o mediador. Ao contrário dos adultos, Sarmiento (*ibidem*) evidencia que não há distinção entre brincar e fazer coisas sérias para as crianças, “sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério”.

Assim, as crianças se apropriam dos significados e conceitos existentes nas obras de arte contemporânea, na dada exposição, através da ludicidade. A brincadeira permite passar da passividade diante do objeto cultural para a atividade lúdica (Brougère, 2010). Entretanto, no olhar do adulto nem sempre a brincadeira pode ser algo sério para a criança, até porque a brincadeira “não se origina de nenhuma obrigação senão daquela que é livremente consentida, não parecendo buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona” (Brougère, 2010: 65). Quando há intencionalidade em uma experiência que propicia a ludicidade, a mediação torna-se um elo importante e a ação do mediador complementa tal experiência.

Em conversa com o mediador Gustavo, o qual acompanhou a turma visitante pela manhã, ele apresenta a ludicidade apenas como uma parte do processo, porém há algo mais.

Gustavo: [...] Tem como brincar e é ótimo aprender pela brincadeira, é um meio excepcional e lindo aprender brincando, só que aqui eu não acho que é o conceito principal, é você aprender alguma coisa, algum conceito, qualquer que seja, não tem que ser só no meio que eu gosto de utilizar que é a resignificação, não... pode ver o conceito de escultura de forma diferente...

Pesquisadora: Mas então como você vê a brincadeira nessa exposição?

Gustavo: Ah, a brincadeira pela experiência. Aqui elas têm a

¹⁰⁶ Para um maior aprofundamento sobre a diferença entre o brincar infantil e adulto, ver HUIZINGA, John. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

oportunidade de criar, usar a imaginação, que pode ser uma brincadeira, mas vai além disso...

O olhar do mediador cheio de intencionalidade, carregando em sua bagagem um grande repertório trazido do processo contínuo de formação, pode desejar algo mais da experiência da criança com a obra. De fato há muitos conceitos envolvidos nas obras, assim como há generosidade dos mediadores no desejo de apresentar o algo a mais que está na obra – por serem eles, talvez, o primeiro público a se encantar com a exposição. Mesmo assim, a criança brinca e a brincadeira é um mundo aberto e incerto. Assim como nos diz Brougère (2010: 109), “não se sabe, com antecedência, o que se vai encontrar: a brincadeira possui uma dimensão aleatória” e “nela encontramos o acaso ou a indeterminação”.

Ainda assim, a possibilidade de interação e aprendizagem através do lúdico vai em direção do que Dewey (1967: 33-36) sustenta em seu discurso de que só se aprende através da prática, embora só a prática não seja suficiente, pois a intenção de quem aprende é relevante na “reconstrução consciente da experiência”. Além disso, o autor defende que “toda aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida, onde o que for aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem na vida”.

4.3.2 Interatividade como forma de aproximação

Foi através dos relatos dos mediadores com quem conversei que pude perceber diversos entendimentos sobre a interatividade e multissensorialidade no contato da criança com a obra de arte. Em muitas obras da exposição estudada era permitido tocar, interagir com a

obra através do corpo, ativar outros sentidos além da visão. Vivenciar uma exposição de arte que possibilita a experiência multissensorial da criança é oferecer a ela uma percepção mais holística.

De acordo com o pensamento de Munari (2008: 223), “nos primeiros anos de vida as crianças conhecem o ambiente que as rodeia por meio de todos os seus receptores sensoriais, e não apenas através da visão ou da audição, percebendo sensações táteis, térmicas, sonoras, olfativas”. Para o autor, na medida em que os receptores sensoriais da criança funcionam todos ao mesmo tempo, “ela memoriza os frutos das experiências sensoriais do ambiente que a rodeia”.

Ao questionar a mediadora Carla se há um diferencial dessa exposição para outras – inclusive por ela ter dito que era um “privilégio” estar nessa exposição – ela aponta a interatividade como sendo o diferencial. O relato feito pela mediadora reitera o que Munari (2008; 2016) defende sobre a multissensorialidade:

Carla: Ela precisa disso, essa escultura aqui do lado [referindo-se à Riojiboia de Ernesto Neto], ela é linda de se ver, mas ela só é ativada como o artista pensou ou da maneira como ela... ela só cumpre o papel dela totalmente nesse mundo quando a gente entra, quando você entra e sente que a madeira é mais quente que a pedra, que o tecido é gostoso de tocar, e isso é muito especial. Ficar olhando é legal, mas a hora que você entra nela e olha que tudo aqui fora parece esfumaçado e que você olha pro holofote e vê que tem um arco-íris em volta dele, isso é único. Você só vive se você entra.

Na continuação do diálogo, perguntei à Carla sobre o que a interatividade muda em uma exposição e ela diz: “*a aproximação*”. Para a mediadora, as crianças se sentem à vontade no espaço, pois não há a “distância” existente no ato contemplativo; ao contrário, a exposição “*aproxima total do universo infantil*”. Carla sintetiza a relação da

criança com a arte, nesta exposição em particular, utilizando a palavra “*experimental*” e explica:

Carla: Eu acho que pra criança, ou pra maioria delas, esse espaço é meio que experimentar o novo, é se permitir, é pôr a mão, tira a mão de trás, descruza, pode pôr a mão aqui. Eu adoro falar isso: “Põe a mão! Você precisa fazer isso!” É incrível, dá até vontade de chorar só de ver as carinhas...

Assim como Carla, o mediador Victor percebe a espontaneidade da criança ao experimentar as proposições artísticas da exposição no Sesc. Victor diz que “*o tocar é comum entre as crianças, é natural*”. Ao definir a relação da criança com a arte contemporânea na exposição, o mediador diz: “*sintetizando ao máximo, é uma relação de contato, de tocar, de participação, de fazer parte da obra de arte*”.

Por outro lado, fazer parte da obra, ativar outros sentidos além do visual, também pode despertar reações que nem sempre são associadas à diversão. Como exemplo, temos a reação de uma criança na obra de Cildo Meirelles. RIO OIR é um palíndromo, uma instalação sonora que se configura em dois espaços herméticos com sons ambientes distintos – dois corredores escuros, paralelos e separados, levam para dois ambientes distintos, cujo convite que se faz é ouvir. De um lado, o ambiente escuro apresenta o som da água, do rio e do mar; já do outro lado, em um ambiente repleto de espelhos difusos há o som de risadas e gargalhadas, de pessoas distintas e de todas as idades. Ao entrar nesse ambiente escuro, uma das crianças fala que está com medo e a professora pergunta a ela que medo ela tinha, sendo sua resposta: “*medo de levar um susto*”.

O inesperado vivido por aquela criança, em um ambiente escuro que dificulta sua visibilidade, foi motivo de medo – reação que não

esperava observar em uma exposição com tantos adjetivos em prol da criança. No entanto, tal fato demonstra que a ativação de múltiplos sentidos também desperta múltiplas sensações e percepções, reagindo com o repertório de cada um, através de uma experiência individual. De acordo com Dewey (2011: 28), “nenhuma experiência vive e morre para si mesma”, mas “vive e se perpetua nas experiências que a sucedem”. Portanto, Dewey argumenta sobre o princípio de continuidade e interação evidenciando a construção de experiências a partir de uma sucessão de situações vividas, onde o autor alega que

Conforme um indivíduo passa de uma situação para outra, seu mundo, seu ambiente, se expande ou se contrai. Ele não passa a viver em outro mundo, mas em uma parte ou aspecto diferente de um mesmo mundo. O que ele aprendeu no processo de aquisição de um conhecimento ou habilidade em uma determinada situação torna-se um instrumento para compreender e lidar com a situação posterior. O processo continua enquanto a vida e a aprendizagem continuarem (Dewey, 2011: 45).

Assim, a partir da observação do comportamento das crianças na exposição, bem como o registro de algumas falas suas, pude perceber que a relação daquelas crianças com a arte contemporânea em um espaço expositivo estava diretamente ligada ao fato delas estarem pela primeira vez em uma exposição de arte. Portanto, o repertório de uma criança para vivenciar uma exposição de arte se diferencia na medida em que haja oportunidades de experiências em um espaço expositivo para esta criança. Por isso, seguiremos nossa análise na tentativa de compreender o ponto de vista das crianças na construção do conceito de arte e outros conceitos imbricados a ele.

4.3.3 “Eu queria ver os quadros!”: o conceito de arte em construção

Acompanhando a visita das crianças, tanto pela manhã como à tarde, entre uma obra e outra tentava dialogar com algumas delas, saber suas impressões da exposição e das obras. Com todas as crianças que consegui falar, esta era a primeira vez que estavam em uma exposição de arte. E como toda a primeira vez, tudo é novidade e passa a formar a base das experiências posteriores. Assim, algumas falas que pude registrar demonstram o entendimento da criança sobre conceitos como o que é um artista, o que é uma exposição e o que é arte.

No diálogo inicial com as crianças, no turno vespertino, o mediador Iago começou a fazer diversas perguntas, como por exemplo, se sabiam onde estavam, se conheciam o Sesc, se sabiam o que elas vieram fazer no Sesc, até perguntar o que sabiam sobre arte.

<p>Iago: [...] e o que a gente veio fazer no Sesc? Criança₁: Ver pinturas. Criança₂: Ver pinturas do Vik... [e algum nome próximo à Muniz que a criança tenta falar]. Iago: Então, vocês sabiam que aqui é uma exposição de arte? Crianças: Siiiiiiiiim Iago: E o que vocês acham que é arte? Criança₃: Ah... Arte é pintar. Iago: Pintar... O que mais? Criança₄: Tirar foto. Iago: Fazer desenho [repetindo o que alguma criança falou].</p>

As noções trazidas pelas crianças são aqueles tradicionais, ligados ao que de mais convencional possa se relacionar à arte. Como crianças, é muito provável que o conceito de arte lhes seja apresentado pela escola, quiçá pela família. A referência ao artista Vik Muniz indica que a professora havia comentado em sala sobre o artista antes de irem à

exposição, o que confirmei depois rapidamente com a professora. Mesmo Vik Muniz sendo um artista contemporâneo que não trabalha com as formas tradicionais de arte, as crianças fazem uso de expressões como pintura e desenho talvez por não saberem ainda a diferença técnica entre elas, ainda que uma delas tenha mencionado a fotografia como arte. Por isso, uma exposição de arte contemporânea contribui não somente para o entendimento de arte pelas crianças, ampliando (ou construindo) seu olhar, como também o de seus professores e familiares. Afinal, segundo Freedman (2010: 127), “as informações sobre arte são construídas socialmente”.

Do mesmo modo, quando conversei com alguns dos mediadores questionei se a exposição havia mudado algo em sua concepção de arte e todos eles disseram que sim. O mediador Victor afirmou que a grande maioria dos mediadores chegou para trabalhar na ação educativa desta exposição com “medo de arte contemporânea”. Para ele, “*é algo comum, porque é um grande enigma, a gente não sabe o que vai encontrar*”. Talvez pela formação multidisciplinar dos educadores, muitos deles são estudantes de outras áreas que não Artes Visuais, o que reforça o entendimento de que o público não especializado ainda se vê distante da arte contemporânea.

Cocchiarale (2006: 14), no intuito de responder “Quem tem medo de arte contemporânea?”, título de seu livro, afirma que a principal questão é “a busca ansiosa pela explicação verbal de obras reais e concretas, como se sem a palavra fosse-nos impossível entendê-la”. Se reduzirmos uma obra à esfera inteligível, deixamos de estabelecer novos tipos de relação que a arte contemporânea propicia. O autor explica que o mundo contemporâneo seja talvez mais constelar

que estrutural e, portanto, “a produção de sentido se dá através de processo de interpretação, e uma mesma realidade pode suportar várias interpretações, sem que isso gere contradição”.

Marcos Dallari (2005), em seu artigo intitulado *L'arte per i bambini*¹⁰⁷, afirma que para se “emocionar” diante de uma obra de arte, lendo um poema ou escutando uma música, não é possível confiar apenas na intuição ou na espontaneidade. Para isso, o autor sugere, como pressuposto e requisito necessário, conhecer os códigos através dos quais a obra é produzida. E por “conhecer”, Dallari (2005: 21) se refere “à simples capacidade de decifrar as linguagens, mas também, e acima de tudo, ao privilégio de possuir uma familiaridade suficiente com essas coisas sensíveis, de modo a estar, de fato, emocionado”. A aproximação estética à obra de arte, conforme o autor, necessita de um nível de conhecimento e de alfabetização que seja superior e diferente de um conhecimento considerado “simples”. Por isso, Dallari afirma que “não se trata de aprender, de absorver e compartilhar uma ‘explicação’ sobre o texto visual, literário ou musical que seja”, mas sim chegar a um nível de compreensão no sentido literal da palavra, “conter dentro de si, não só na mente, mas também no coração” (*ibidem*).

O argumento de Dallari (2005) é de que seria necessário, em primeiro lugar, familiarizar as crianças com as linguagens e práticas artísticas. Assim, o fato das crianças frequentarem a uma exposição como a pesquisada faz com que sua compreensão do que seja arte está pautada, de algum modo, em referências de produções artísticas contemporâneas, além de sua experiência com tais obras. Mesmo assim, é um processo de camadas, em que cada experiência complementa a

¹⁰⁷ A arte para as crianças.

seguinte, de acordo com os estudos de Dewey (2010). E a cada experiência trazemos em nossa bagagem aquilo que já conhecemos e sabemos para somar às novas aprendizagens.

Criança₅: Eu gostei da boia...
Pesquisadora: Da Riojiboia?
Criança₅: é... e da exposição.
Pesquisadora: a exposição é tudo... ou é de algum artista?
Criança₅: De um artista.
Pesquisadora: Qual?
Criança₅: Aquele que faz... é... [e muda de assunto]

Quando perguntei a uma das crianças (da turma da manhã) o que ela mais gostou da exposição, há uma mistura de entendimentos em sua resposta que sugere a apropriação de novos códigos. Uma parte do todo e o todo podem ser uma coisa só? A obra de arte de um artista pode ser para ela a totalidade da exposição? Uma exposição se torna única exatamente pelo conjunto de suas obras, então como a criança entenderia a minha pergunta que separa cada obra como partes isoladas?

Por outro lado, a ansiedade de uma criança em ver o que já lhe era conhecido suscita algumas reflexões sobre a experiência de ver uma reprodução em sala de aula e ver “ao vivo e a cores” uma obra de arte. Quando estávamos conhecendo a obra RIO OIR de Cildo Meirelles, o mediador Gustavo fazia relações com a obra anteriormente vivenciada, a Riojiboia, tentando refletir com os alunos sobre os conceitos envolvidos nas obras, suas similaridades e diferenças, no momento que é interrompido por uma das crianças:

Criança₆: Eu queria ver os quadros!
Gustavo: Quadros? A gente já vai ver os quadros... peraí [e continuou com o diálogo sobre a obra]

A interferência da criança me surpreendeu, pois estava partindo do pressuposto de que as obras mais interativas e participativas, como as apresentadas na exposição, interessariam mais às crianças do que “ver quadros”. Os únicos possíveis “quadros” da exposição eram as grandes fotografias de Vik Muniz, que se complementavam ao espaço dedicado para a experiência de ateliê do artista. O trabalho de Vik Muniz havia sido apresentado às crianças por sua professora em sala de aula antes da visita, o que provavelmente motivou a criança a querer ver aquilo de que já teve algum contato. O interesse da criança reitera o papel fundamental do professor ao levar seus alunos em espaços expositivos após um trabalho desenvolvido na escola de aproximação dos conteúdos, do mesmo modo que é pertinente estender a visita à exposição através da continuidade também em trabalhos em sala de aula.

Ainda no exercício de construção da noção sobre arte, particularmente em relação a quem seja o artista, outra criança da mesma turma demonstra o desejo de conhecer o artista e não somente sua obra. Durante a apresentação dos trabalhos de Vik Muniz – o artista já um pouco conhecido das crianças –, o mediador também é surpreendido pela pergunta do aluno.

Gustavo: [...] esses aqui o Vik Muniz vai pegar um quadro ou uma fotografia e vai redesenhar com objetos. Ali tem brinquedos, aqui tem lixo. Aqui é um quadro do Caravaggio, chamado Narciso...

Criança₇: E cadê ele?

Gustavo: O quadro? Eu já vou pegar as imagens pra você verem... [referindo-se a uma reprodução de ‘Narciso’ para comparação das imagens]

Criança₇: Não, não... cadê o Vik Muniz?

Gustavo: O Vik Muniz não veio, ele não tá aqui. Ele tá fazendo outras artes.

Esperar encontrar o artista ao ver a sua obra pode ser uma casualidade na visão do adulto, porém sob o ponto de vista da criança, faz todo sentido tornar real e palpável o criador da obra. Conforme as considerações de Sarmiento (2003: 13), “o ‘real’ para as crianças é o efeito da segmentação, transposição e recriação feita no ato de interpretação de acontecimentos e situações”, “o que torna a vida uma aventura continuamente reinvestida de possibilidade”. Portanto, se para a criança é possível encontrar com o artista ao lado de sua obra em uma exposição, seu entendimento do que seja o artista já está deslocado do modo tradicional, sendo aquele gênio criador, produzindo em seu ateliê fechado e sozinho. Pelo contrário, a visão da criança indica que seu entendimento é de que o artista é uma pessoa como qualquer outra, sem um “dom especial”, que está vivo – considerando que muitos acreditam que um artista é alguém que já morreu – e inclusive pode estar junto deles na exposição.

De modo similar, em conversa com outra criança, a pergunta feita por ela também sugere uma visão de artista sendo uma pessoa comum, como qualquer outra.

Pesquisadora: Você gostou?

Criança₈: Gostei, muito.

Pesquisadora: O que você achou legal?

Criança₈: Eu achei que foi *mó* legal.

Pesquisadora: Por que foi divertido?

Criança₈: Porque eu nunca vim.

Pesquisadora: Ah, é a primeira vez que você está aqui?

Criança₈: Aham!

Pesquisadora: Que legal! É a primeira vez que você está em uma exposição então... E tá curtindo? Tá gostando?

Criança₈: *Mó* legal! Tem muita curva [referindo-se ao Riojiboia, primeira obra visitada]. Por que vocês fazem muita curva?

Pesquisadora: Ah, não fui eu que fiz não...

Criança: Quem foi?

Pesquisadora: Foi um artista. Lembra que ele [mediador] falou, que chama Ernesto Neto... É o Riojiboia do Ernesto Neto. Foi um artista que fez isso aí.

Nesta passagem, ainda que por vezes tenha direcionado a resposta da criança, o que há de relevante é o fato de a criança perguntar sobre as curvas feitas na obra, atribuindo a feitura a um coletivo genérico que me incluía – “*Por que vocês fazem muitas curvas?*”. Tal pergunta pode indicar também o desconhecimento do ofício do artista e sua relação com produções e poéticas artísticas. Por mais que a criança tivesse alguma noção sobre o trabalho de um artista, ao vivenciar uma obra inserida em uma exposição de arte sua referência é outra, pois o ambiente é outro. Talvez naquele espaço a obra não seria de posse do artista, mas da instituição – e como eu era mais adulta diferente naquele espaço novo, também eu poderia fazer parte da instituição.

Por isso a saída do ambiente escolar para ir a espaços expositivos é de grande importância, visto que na escola faz-se uso da “linguagem verbal e de materiais didáticos com reproduções de obras, subsídios para uma leitura visual”, enquanto nos espaços expositivos “encontramos as obras ‘originais’, realizadas (ou elaboradas) por artistas” (Ganzer, 2011: 86). Além disso, é essencial um trabalho educativo entre as instituições escolares e culturais, “pois a possibilidade de transformação da expectativa, do assombro e do encantamento em situações de aprendizagem requer um constante desenvolvimento para atuar como agente multiplicador de saberes” (*ibidem*).

4.3.4 O valor da mediação

Pesquisadora: que nome você daria para a exposição?

Criança: Gustavo

Pesquisadora: Gustavo, o mediador?

Criança: é

Pesquisadora: você gostou dele?

Criança: gostei.

Geralmente, há quem diga que a exposição acontece, realiza-se e toma vida no dia seguinte de seu *vernissage*¹⁰⁸. No momento em que o público participa da exposição é que de fato ela acontece. Porém, também podemos questionar quem é o público – figura por vezes amorfa, sem identidade e generalista. Na relação entre ser público e estar com o público encontramos o mediador, aquele que ocupa o espaço do *entre* – entre o público e a arte – e, muitas vezes, são os mediadores os primeiros a se tornarem “público” de uma exposição para depois estar *entre*.

Ouvir as considerações, reflexões e questionamentos dos mediadores da exposição pesquisada foi uma grande oportunidade para pensar, através desse olhar, a relação da criança com a arte contemporânea. Sendo assim, **o eixo de análise sobre mediação** é construído não sob a perspectiva das crianças, mas através das falas registradas em entrevistas com os mediadores que trabalharam na exposição ‘A Experiência da Arte’ no Sesc. Foram três mediadores diferentes¹⁰⁹: Victor, graduando em História; Carla, graduanda em

¹⁰⁸ Evento de pré-lançamento de uma exposição de arte.

¹⁰⁹ Todos eles assinaram um termo de consentimento para participar das entrevistas e serem gravados, bem como da utilização de seus primeiros nomes.

Pedagogia e Gustavo, graduando em Filosofia e que acompanhou a turma que observei na manhã do dia 30 de setembro de 2015¹¹⁰.

Embora uma das defesas de Evandro Salles quanto à curadoria da exposição fosse de que não seria necessária a mediação para o contato do público com a obra, inclusive o público infantil, a exposição contava com um grupo de mediadores (ou educadores) com as mais diversas formações. A presença de mediadores foi uma condição do Sesc que, como já mencionado, compreende a importância de uma ação educativa em uma exposição.

Por entendermos a ação educativa em uma exposição de forma abrangente, na qual a mediação é uma das possibilidades no conjunto da ação, concordamos com Camnitzer (2009: 19) ao afirmar que “Arte e Educação não são coisas diferentes”, “são especificações diferentes de uma atividade comum”. No seu entendimento, “a arte é primariamente comunicação” e, conseqüentemente, possui “uma didática implícita, uma missão educativa inextricavelmente integrada” (*ibidem*). A partir de sua visão, o artista uruguaio faz a defesa de que

é necessário introduzir a arte na educação como uma metodologia pedagógica e como uma metodologia para adquirir conhecimentos. O fato é que é necessário introduzir noções pedagógicas na arte para afinar o rigor da criação e para melhorar a comunicação com o público ao qual o artista quer se dirigir. O fato é que não há verdadeira educação sem arte nem verdadeira arte sem educação. O fato é que o artista que não sobreviver no mercado vai ensinar sem saber como ensinar. O fato é que o professor que não tem ideias não se atreve a recorrer à arte para tê-las. O fato, trágico, é que aceitamos socialmente que é possível ensinar sem rigor e que

¹¹⁰ Com Iago – graduando em Psicologia e o mediador da turma visitante no turno vespertino do mesmo dia – não foi possível realizar entrevista.

somente pode se fazer arte por designação divina (Camnitzer, 2009: 20).

A defesa de Camnitzer faz sentido em um plano que integra arte e educação, artistas e professores com o objetivo de dissolver os contornos e unificar esses polos “para realizar um trabalho comum” (2009: 20). Por isso, não podemos ver o trabalho do mediador como algo isolado, mas integrado não só ao processo de ação educativa como também ao processo formal de educação. Ainda que exista um toque de personalidade na ação individual de cada mediador, sua mediação também é construída por camadas que incluem suas referências anteriores e suas aprendizagens constantes ao longo da ação.

Em conversa com o mediador Victor, pude verificar o seu entendimento de que sua mediação é construída em conjunto com os demais mediadores e equipe de formação. As formações variadas de cada mediador contribuem para o enriquecimento da mediação através do intercâmbio entre os colegas.

Victor: [...] cada um já traz uma bagagem diferente, não só intelectualmente, mas de vivência. Cada um trabalha de forma diferente. E acho isso muito bom, porque quanto mais diferente for a bagagem de cada um, mais a gente vai se completar. Porque a minha visita, ela não é totalmente minha, ela se forma hoje por conta do convívio que tenho com os meus colegas. Eu vejo isso como uma rede, que tudo está entrelaçado e se conecta.

As bagagens trazidas por cada um é (ou sempre será) o ponto de partida para a construção da ação do mediador. Martins (2012) afirma que, ao chegar a uma exposição, trazemos não só nossas referências pessoais como também nossas expectativas, nossos saberes, nossos medos. É com essa bagagem de saberes e sensações que os mediadores

lidam primeiro quando estão à frente de “crianças, jovens ou adultos, estudantes, trabalhadores, professores”. Em meio a estas redes de significações e de incertezas é que está a arte, “ela mesma multiplicadora de sentidos”, sendo que “toda esta intrincada trama configura a mediação como difícil e apaixonante tarefa” (Martins, 2012: 16).

A formação continuada dos mediadores ao longo da mostra é vista pelos mediadores como essencial no processo de construção de sua medição com grupos agendados ou público espontâneo. A troca de pontos de vista não ocorre somente entre os mediadores, mas também entre o mediador e o público. Por este motivo, a ação educativa é um processo dinâmico que vai sendo constituído e ressignificado enquanto a exposição estiver vigente.

É possível perceber esta ideia na fala do mediador Victor quando diz que *“a cada dia é um conhecimento diferente, tanto por conta das reuniões [referindo-se aos encontros de formação], por conta das experiências, porque o educativo ele vai se construindo no decorrer da exposição até por conta das visitas”*. Victor percebe a contribuição do público, que inclui as crianças, na sua ação de mediador. Ele diz: *“Às vezes as crianças fazem perguntas que nós não tínhamos antes nos questionado. Então a partir dessas perguntas a gente constrói uma linha de pensamento que não existia e vamos fazendo o rizoma do conhecimento sobre a exposição”*.

A troca de pontos de vista enriquece a mediação que, segundo Martins (2012: 17), inclui “o de cada um no seu grupo, acrescidos de outros trazidos por teóricos e estudiosos, [...] ampliando conhecimentos e partindo para novas problematizações”. Conforme a autora, “a

socialização destes pontos de vista é, portanto, imprescindível para a ampliação da compreensão da arte, ultrapassando o perigo de colocar na voz do mediador (monitor, professor ou teórico) a interpretação que poderia ser colocada como única e correta” (*ibidem*).

Ainda sobre o processo de construção do mediador e sua ação, a mediadora Carla reflete sobre as diferentes abordagens de ação conforme o público que recebe na visita à exposição, dizendo que “*a linguagem com adultos e crianças é diferente*”. Por ter sido o público infantil o de maior demanda nesta exposição, Carla disse que “*para trabalhar com crianças a gente percebeu que tínhamos que mudar a abordagem, e isso é muito bacana do papel do educador, você ter sensibilidade que não vai adiantar só falar sobre arte contemporânea*”.

O papel do mediador – que possui outros termos e nomenclaturas, como monitor e guia – foi associado historicamente a uma atitude explicativa e diretiva, como alguém que passa informações sobre obras, artistas e teorias (Coutinho, 2009). Esse tipo de prática lembra o que Paulo Freire (2005) denominava, e criticava, de “educação bancária”, na qual se desconsidera o repertório e a experiência do educando – neste caso, do público frequentador dos espaços expositivos; simplesmente “deposita-se” as informações que se acham pertinentes considerando o público como um “recipiente vazio”.

A fala da mediadora apresenta uma mudança nesse tipo de postura unilateral, já ultrapassada a nosso ver. Ao mostrar a sua percepção, e também de seus colegas, quanto às particularidades do público e a disponibilidade e flexibilidade em mudar sua ação por conta disso, a fala de Carla sugere uma mediação que contempla o espectador também como parte do processo. Assim, a mediadora aponta estratégias

de ação para aproximar o público da arte e possibilitar uma experiência estética significativa.

Carla: Se a gente não aproximar isso aqui da realidade deles, da maneira como eles veem o mundo, por exemplo, através de brincadeiras, que é a maneira como a mediação... A gente tem feito nos horários de estudo maneiras de transformar essa mediação em brincadeira, deixar o mais lúdico que a gente puder. E enquanto a gente não fazia isso, aqui era um passeio. Eles viam a obra como uma brincadeira, como um brinquedo... Não que não seja. É um brinquedo, mas tem alguma coisa além disso, tem mais ideias envolvidas.

Em paralelo a este contexto, trazemos o questionamento de Martins (2012: 18) para refletirmos sobre o que a autora chama de “principal questão” dos mediadores: “como criar desafios estéticos para mobilizar fruidores ao encontro com a poética da linguagem da arte?” Sob o ponto de vista de Martins (*ibidem*),

Uma mediação sempre terá que lidar com as histórias pessoais e coletivas de aprendizes de arte, na teia sócio histórica, cultural da humanidade. Ser mediador, mobilizando aprendizagem cultural da arte, é encontrar brechas de acesso, tangenciando assim os desejos, interesses e necessidades destes aprendizes, antenados aos saberes, sentimentos e informações que eles também transmitem, participando do complexo processo de comunicação. É preciso pensar em desafios instigadores e estéticos, com comentários estimulantes e questões instigantes para as quais não há respostas óbvias.

Por trabalharem em grande parte com crianças, pequenos aprendizes de arte, a mediadora Carla evidencia a ludicidade como um recurso utilizado pela equipe de educadores para maior aproximação da linguagem das crianças. Criar estratégias de ação é também ver a mediação como possibilidade de criação, de autoria. Mediar também é “propiciar espaços de recriação da obra” (Martins, 2012: 18). E é um

trabalho em conjunto, que se articula com todas as esferas de aprendizagem da arte, seja formal ou não formal. Por isso, o desdobramento da experiência em um espaço expositivo se enriquecerá quando estiver articulado com o trabalho realizado em sala de aula, como já mencionamos.

A mediadora Carla percebe a importância dos trabalhos articulados inclusive ponderando sobre o papel dos professores ao acompanharem suas turmas em uma visita. Carla diz que a postura da professora “*influencia bastante no comportamento das crianças*” por ser a referência para elas. E explica:

<p>Carla: se a professora está ali de corpo e alma, o negócio vai embora, flui. Agora se é aquelas preguiçosas do sistema, que não vê a hora que acaba... Menina, é incrível como influencia eles. Eles fervem e não prestam atenção... e briga e bate e puxa... É muito louco a responsabilidade do professor.</p>
--

Quando uma escola visita uma exposição de arte parte-se do pressuposto que, de alguma forma, a experiência estética nesse espaço conversa com a atividade pedagógica escolar. Às vezes pode ser uma oportunidade de visita que surge durante o ano letivo, sem planejamentos curriculares prévios, mas que de nada impede sua inserção *a posteriori* e a recriação do currículo a partir da experiência vivenciada. De uma forma ou de outra, o complemento entre escola e espaço expositivo só tende a ser benéfico e muito provavelmente enriquecerá a formação estética dos educandos – mais do que o contrário.

Ao observarmos a experiência de crianças com a arte contemporânea em uma exposição que propicia a interação e a participação, percebemos como esta experiência pode contribuir para

uma concepção de arte ampla e atualizada por parte das crianças. Afinal, se ainda há indícios de que muitos se sentem distantes da arte contemporânea, iniciar o processo de aproximação pelas crianças pode ser um caminho possível. E aproximação não significa tornar-se especializado, até porque, conforme argumentos de Luciano Trigo (2009), com um panorama artístico vasto, múltiplo e complexo como o atual é difícil acompanhar todo tipo de produção em sua totalidade.

No entanto, já dizia Dewey (2010: 136) que “todos sabem que é preciso um aprendizado para enxergar através de um microscópio ou um telescópio, ou para ver uma paisagem tal como o geólogo a vê”. Para o autor, “a ideia de que a percepção estética é um assunto de momentos ocasionais é uma das razões para o atraso das artes entre nós” (*ibidem*). Para perceber, Dewey entende que o espectador deve “criar uma experiência”.

Ao falarmos sobre o valor da mediação, o trabalho do mediador pode ser visto como o de colaborar na criação dessa experiência, até quando seja necessário. Quando perguntei sobre o papel do educador/mediador na exposição pesquisada, o mediador Victor citou uma fala, de cujo autor não se lembrava, dizendo que “*o trabalho do educador é tornar o seu trabalho obsoleto*”. E complementa:

Victor: [...] seria ele criar esse vínculo da pessoa com a obra pra que isso continue e que chegue uma hora que não seja mais necessário o trabalho do educador [mediador], por conta que as pessoas já estejam acostumadas a ir numa exposição de arte e ter esse vínculo automaticamente, sem ter alguém que ficasse questionando ela, provocando, pensando o que ela sente ali, essas coisas... Então eu acho que é realmente isso. A gente faz o nosso trabalho para que ele não tenha que existir no futuro, que eu acho que seria uma coisa boa.

Sem dúvida é possível estar em uma exposição de arte sem mediação e ter uma experiência significativa. Não estamos atrelando a mediação à única possibilidade de uma experiência estética com a arte. Relembramos Dewey (2010) quando diz que a experiência é composta por camadas, das anteriores às posteriores. O autor afirma que uma criança pode ter uma experiência intensa, “mas por falta de uma base de experiências anteriores, as relações entre o estar sujeita a algo e o fazer são mal apreendidas, e a experiência não tem grande profundidade nem largueza” (2010: 123).

Por isso, a mediação é vista com base no que aponta Martins (2012: 29) ao considerar como um processo “provocativo, instigante ao pensar e ao sentir, à percepção e à imaginação”. Para a autora, mediar é “um ato capaz de abrir diálogos, também internos, ampliados pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada fruidor” (*ibidem*). A figura do mediador, portanto, não “abafa” a experiência do espectador, por ser sempre uma experiência pessoal, ainda que compartilhada e dialógica.

Martins (2012: 30) explica que “relações humanas e humanizadoras podem oferecer acesso ao mundo da arte, para que muitos aprendizes, sejam crianças, jovens e adultos, possam se aventurar no espaço mágico e vital da arte”. E talvez esse seja o motivo do episódio da epígrafe deste item; ao perguntar à criança que nome daria à exposição, ela disse “*Gustavo*”, o nome do mediador que acompanhou sua visita, demonstrando o afeto criado a partir de um vínculo em um tempo tão reduzido, mas possivelmente significativo na sua experiência com a arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Yayoi Kusama . Obsessão Infinita, 2013.

Para seguir caminhando...

Se “ao andar se faz o caminho”, chegamos ao momento de retomarmos o percurso desta pesquisa, mesmo sabendo que ainda há trajetos possíveis para continuar a caminhada. A fim de recuperar os objetivos propostos, bem como as possibilidades e desafios deste trabalho, relembramos que a questão motivadora desta pesquisa foi a relação entre a criança e a arte contemporânea na escola e em espaços expositivos. Nosso interesse estava em analisar as formas de interação das crianças com propostas artísticas que promovessem a participação através da ativação do corpo.

O interesse pelas formas de interação da criança com a arte contemporânea partiu de um pressuposto de que elas seriam sujeitos com maior predisposição e abertura para tal experiência, visto que é frequente observar certo distanciamento entre o público em geral – considerando em grande parte os adultos – e a arte contemporânea. As características estruturais das culturas infantis, organizadas em quatro eixos por Sarmiento (2004; 2003), orientam nosso pensamento para afirmar que a ludicidade, a interatividade, a fantasia do real e a reiteração contribuem para esta aproximação da criança com propostas artísticas participativas.

Para sustentar a parte empírica desta tese, nosso aporte teórico concentrou-se nos principais temas que permearam toda a pesquisa, quais sejam arte contemporânea, educação e infância, estabelecendo relações entre esses campos. Ao definir o recorte da arte contemporânea a ser estudado – propostas artísticas que convidam à participação, principalmente através da ativação corpórea – julgamos pertinente adentrar no conceito de interação. Assim, fizemos a defesa nesta tese de

que o conceito de *interação* é próximo ao de *participação*, além de considerarmos interação e interatividade como sinônimos. Para tanto, nossa principal referência para essa defesa é pautada no trabalho de artistas que compreendem a participação do espectador como elemento da criação de sua obra, a exemplo de proposições como as dos brasileiros Hélio Oiticica e Lygia Clark. Também as reflexões de Bourriaud (2009) contribuem nessa fundamentação, já que considera que toda obra de arte pode ser um objeto relacional, além de propor que o artista contemporâneo convoca modelos de sociabilidade que fazem da arte um *interstício social*.

De modo a estabelecer relações entre os campos da Arte e da Educação, trouxemos as reflexões de John Dewey (2010; 2011) para fundamentar a “arte como experiência”, colocando a vida e as coisas cotidianas como cerne das experiências estéticas. Além disso, a *continuidade da experiência* na concepção deweyana foi percebida como fundamental na apreensão dos sentidos em uma experiência estética, por parte das crianças. E neste entrelaçamento entre Arte e Educação, no final deste percurso nos aliamos a Camnitzer (2009) para pensar que tais campos não são coisas diferentes, mas especificações diferentes que se convergem para um trabalho comum.

Portanto, ao escolhermos a escola e o espaço expositivo como ambientes formativos para observar e analisar a relação criança-arte contemporânea, sem o objetivo de estabelecer comparações, verificamos que tais espaços são complementares na formação estética das crianças. Por isso, ao realizar as experiências de campo nos dois espaços evidenciamos suas especificidades e as possibilidades de intercâmbio para uma formação estética mais abrangente para as crianças. De modo

geral, conhecer e experimentar arte contemporânea no contexto escolar, ainda que através de uma “transposição didática” (Chevallard, 2013), é vista nesta pesquisa, além de uma experiência estética, também como uma oportunidade de repensar a educação, assim como as práticas escolares. Do mesmo modo, conhecer e experimentar arte contemporânea diretamente em espaços expositivos possibilita às crianças o contato com a arte não somente como produto, mas como processo, como *momentos de sociabilidade* (Bourriaud, 2009), inclusive permitindo a compreensão do conceito dinâmico de arte na contemporaneidade, através da aproximação com diferentes proposições artísticas.

Observar como se dá a relação entre criança e arte contemporânea na escola, propondo atividades lúdicas e participativas que permitissem identificar o ponto de vista das crianças e suas formas de interação com a arte e seus procedimentos foi um dos objetivos desta pesquisa. No contato com a turma do 2º C do Ensino Fundamental I do Colégio de Aplicação da UFSC, em Florianópolis, durante a permanência em campo de um semestre, foi possível observar a “cultura de pares” das crianças (Corsaro, 2011) em seu convívio escolar cotidiano. Nesse contexto, verificamos que, mesmo diante de proposições formuladas por adultos, as crianças constroem suas próprias culturas, evidenciando sua capacidade criativa e também como se insere a mediação adulta na construção das culturas infantis.

Com o intuito de desenvolver um planejamento de atividades lúdicas e participativas para realizar com as crianças, construímos no capítulo 2 um repertório de proposições artísticas contemporâneas que provocam o espectador a partir de sua participação ativa, separando-as

em (a) performances, (b) ambientes penetráveis e (c) playgrounds. Consideramos esta uma das contribuições de nosso trabalho por proporcionar a outros educadores, principalmente aqueles que não sejam da área específica de Artes Visuais, uma seleção de algumas obras e artistas que podem ser trabalhadas com crianças, seja no recorte previsto ou abrindo novas frentes de trabalho. Além disso, o próprio planejamento das atividades (encontrado nos anexos) oferece pistas para realizar um trabalho de arte contemporânea com crianças no contexto escolar. Acreditamos que com isso conseguimos alcançar nosso objetivo de refletir sobre as dimensões do processo artístico e educativo nas propostas realizadas com as crianças.

Mesmo que, em nossa experiência de campo, não tenha sido possível realizar todas as atividades previstas de acordo com o planejamento, este instrumento permite compreender o percurso programático idealizado. A fim de explorar a arte contemporânea sob a perspectiva da multissensorialidade e da ludicidade, foram concebidas atividades que tomam por base obras de artistas contemporâneos que promovem a participação ativa, sendo o corpo do espectador um elemento constituinte da obra de arte. Assim, as propostas dos artistas, escolhidos segundo nossos critérios e leituras, convergem com a ideia de trazer o lúdico e a multissensorialidade para o espaço escolar e assim possibilitar uma aproximação com a arte contemporânea (ou o referido recorte). Como já mencionado no corpo da tese, a possibilidade de contato direto com a arte contemporânea em espaços expositivos nem sempre é possível, o que irá depender do contexto sócio, econômico, político, cultural e geográfico da escola e de suas crianças.

Na experiência com as crianças, ao longo das atividades que realizamos juntos, foi possível perceber o entusiasmo delas em participar de atividades que mais pareciam brincadeiras. A ludicidade no contexto escolar possibilita maior aproximação com a vida das crianças (Fantin, 2000) e a vida cotidiana deve estar na escola. Ao trazer a temática da arte contemporânea para a escola acreditamos que estamos trazendo vida para esse espaço, já que muitas das poéticas artísticas contemporâneas se nutrem cada vez mais da vida cotidiana. Vida no sentido de processo, de coletivo, de dinamismo, de compartilhamento, de *experiências singulares*; a vida cotidiana que não compreende só o que é “banal”, mas também nossas vivências e humanidade, fazendo da escola um lugar potencial de encontros de vida.

Aproximando vida, arte e educação, trazemos Larrosa e Kohan (2015: 6) para quem “a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação”. Para os autores, educamos para transformar o que sabemos e também para nos transformar, pois educar nos permite “libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo”.

Assim, para este trabalho, o lúdico foi uma estratégia didática para o desenvolvimento de atividades com as crianças e também para criar a possibilidade de elas se expressarem através de suas múltiplas linguagens. De forma alguma o lúdico foi utilizado para “infantilizar” a temática que queríamos trabalhar com as crianças. Como eixo de análise das formas de interação da criança com a arte contemporânea, a ludicidade foi reconhecida como sua própria maneira de ser e estar no mundo, sendo a criança um sujeito que brinca e, conseqüentemente, a brincadeira é elemento constituinte de sua identidade infantil. Além

disso, as crianças foram capazes de compreender a relação que tentamos estabelecer entre a ludicidade e a interatividade, através das atividades realizadas em nossa intervenção educativa, considerando muitas vezes *interativo* uma característica vinculada ao brincar.

Através de experiências que permitiram às crianças estar de “corpo inteiro”, prevalecendo a aprendizagem em múltiplas linguagens e possibilitando o despertar de todos seus sentidos e sua percepção estética, apresentamos a multissensorialidade como outro eixo de análise. Por diversas vezes, em suas falas, percebemos a identificação das crianças com os múltiplos sentidos vivenciados nas experiências realizadas ao longo dos encontros. Experiências simples, mas que despertam a curiosidade nas crianças, estimulando suas percepções sensoriais, além de permitir o conhecimento de seu próprio corpo e suas capacidades.

Ao refletirmos sobre a possibilidade de interação com a obra de arte, as crianças se familiarizaram com propostas artísticas que vão além do simples olhar. Ao longo de nossa experiência em campo, foi sendo construída a ideia de que as crianças poderiam tocar em uma obra de arte, entrar, interagir, participar dela, e isso aparece no diálogo com elas quando mostram sua afeição por esta possibilidade de interação. Em um dado momento de nossos encontros, ao questioná-los sobre como fariam uma obra de arte interativa, as crianças fizeram uso de expressões associadas ao movimento, à brincadeira, à multissensorialidade, confirmando nossa proposta de relacionar *participação* em uma obra de arte com à multissensorialidade e à ludicidade.

Como um dos desafios encontrados na pesquisa empírica, podemos destacar o fato de se associar os papéis de pesquisadora e

professora concomitantemente. Por isso, questionamos: até que ponto a junção desses papéis limita ou amplia o desenvolvimento desta proposta? A mediação realizada por um professor em sala de aula extrapola a simples apresentação de conteúdos programáticos, envolvendo não só a cognição das crianças como suas formas de sociabilidade e seu desenvolvimento intra e interpessoal no espaço escolar. Por outro lado, cabe à pesquisadora a coleta dos dados, nos mais variados formatos, além de participar e relacionar-se com as crianças, sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, com relação ao duplo papel de pesquisadora-professora, percebemos que, mesmo obtendo dados suficientes para uma análise consistente, é possível ter uma cobertura maior das atividades realizadas quando o/a pesquisador/a conta com a colaboração de outra pessoa, que pode ser convidada pelo/a mesmo/a. Já em relação à colaboração do professor de sala, verificamos que as professoras contribuíram com este exercício de coleta de dados em várias atividades, embora por diversas vezes sua função de professora tenha prevalecido à de “colaboradora”, fazendo com que a mediação com as crianças fosse mais prioritária que a obtenção de dados para a pesquisa.

Na experiência que tivemos com crianças de uma escola da região metropolitana de São Paulo, quando em sua visita à exposição “A Experiência da Arte” no SESC Santo André/SP, também observamos suas formas de interação com a arte contemporânea. Tínhamos como objetivo neste trabalho analisar uma exposição de arte voltada principalmente ao público infantil e perceber suas particularidades, destacando a mediação adulta na relação entre criança e arte contemporânea, além de observar crianças no espaço expositivo. Com a

possibilidade que se circunscreveu durante o período desta pesquisa, viabilizamos tal objetivo através desta experiência de campo no espaço expositivo do Sesc, com crianças entre 4 a 6 anos. Antes disso, também como um de nossos objetivos, mapeamos algumas experiências de crianças com a arte contemporânea em espaços expositivos no sentido de termos referências sobre a relação criança-arte contemporânea neste ambiente; através deste mapeamento que nos deparamos com a referida exposição de arte contemporânea.

Diferentemente da escola, no espaço expositivo as obras contemporâneas estavam ali expostas pelo próprio artista produtor, possibilitando um contado direto das crianças com a produção artística contemporânea. Tal fato fez com que a ludicidade e a multissensorialidade, como indicadores do eixo de análise, fosse percebida nas mesmas particularidades relacionadas à infância, ao considerar sua cultura lúdica, porém com relativa distinção por estar em um ambiente expositivo com contato real e direto com a obra de arte em si. Por isso, um dos eixos de análise selecionados *a posteriori* foi a construção do conceito de arte, o qual surgiu a partir das falas de algumas crianças sobre seu entendimento conceitual de arte e o universo a ele relacionado.

Na referida exposição, a interação lúdica da criança apareceu como forma de apropriação dos conteúdos e conceitos ali existentes, sendo a brincadeira utilizada como agente de assimilação de elementos culturais (Brougère, 2010). A aprendizagem através do lúdico e da interatividade se mostraram condizentes com o que Dewey (1967) defende sobre aprender através da prática, sendo que para o autor a aprendizagem deve ser integrada à vida, advinda de uma “experiência

real de vida”. Assim, quando há intencionalidade em uma experiência que propicia a ludicidade, a mediação torna-se um elo importante e a ação do mediador complementa tal experiência.

Do mesmo modo, a experiência multissensorial com a obra ofereceu à criança uma percepção mais holística. Através dos relatos dos mediadores, constatamos que a interatividade possibilita uma maior aproximação com a obra, permitindo às crianças se sentirem à vontade e convidadas a fazer parte da obra. Por outro lado, ao ativar todo o sistema sensorial das crianças, foi possível perceber reações como o medo e o interesse seletivo – na busca por obras/artistas que já ouviram falar na escola ao invés de se interessarem por aquilo que era novidade, por exemplo –, o que não era muito esperado em uma exposição participativa, voltada principalmente ao público infantil. Com este fato entendemos que a ativação de múltiplos sentidos também desponta múltiplas sensações e percepções, ao reagir com o repertório de cada um através de uma experiência individual.

Portanto, muitas das observações feitas a partir das experiências das crianças e suas falas sobre sua relação com a arte contemporânea, estão pautadas na condição dessas crianças estarem, em sua maioria, pela primeira vez em uma exposição de arte. Por isso, compreender a construção da noção sobre arte por parte das crianças se mostrou bastante relevante neste contexto. Muitos dos entendimentos trazidos pelas crianças – sobre arte, artista e exposição, principalmente – são ligados ao tradicional e convencional em referência à arte. Como as crianças estão em processo de conhecimento ao que seja arte, é provável que tais conceitos sejam aqueles apresentados pela escola ou pela família. Com isso, podemos assegurar que frequentar exposições de arte

contemporânea colabora com o entendimento de arte pelas crianças, assim como de seus professores e familiares. Portanto, familiarizar as crianças com as linguagens e práticas artísticas (Dallari, 2005), inclusive as contemporâneas, permite a apropriação de tais códigos e a consequente ampliação de seu repertório na medida em que as experiências ocorrem, como um processo em camadas (Dewey, 2010).

Por outro lado, algumas alusões sobre a pessoa do artista, quando algumas crianças o referenciaram como uma pessoa comum, nos mostram que a criança cria seus próprios entendimentos a partir do que seja real para ela. Conforme apontamentos de Sarmiento (2003: 13), ao interpretar acontecimentos e situações, a criança recria, transpõe e segmenta o “real”, fazendo da vida “uma aventura continuamente reinvestida de possibilidade”. Sendo assim, ao considerarem o artista uma pessoa comum, longe da imagem romântica do “gênio criador”, as crianças se aproximam de um conceito mais contemporâneo de arte, deslocado daquele considerado tradicional. Reiteramos, portanto, que a saída da escola para a visita a um espaço expositivo é de grande importância para a formação estética das crianças, considerando de igual importância o trabalho educativo entre as instituições formativas, sendo que um pode complementar o outro.

Por isso, reforçamos o nosso entendimento de que a mediação adulta na relação entre crianças e arte contemporânea é de grande relevância, ainda que não seja imprescindível. A mediação é considerada, no caso dos espaços expositivos, como uma das possibilidades da ação educativa e, por isso, vemos o trabalho do mediador integrado não só ao processo de ação educativa, mas ao processo formal de educação. É importante compreender a mediação

como um ato criativo e de autoria, que implica um trabalho em conjunto, articulando todas as esferas de aprendizagem da arte, seja formal ou informal. Portanto, defendemos também nesta pesquisa que o desdobramento da experiência em um espaço expositivo se enriquecerá quando estiver articulado com o trabalho realizado em sala de aula.

Ao estabelecer paralelos entre os papéis do professor em sala e do mediador em espaços expositivos, com relação à mediação das crianças com a arte contemporânea, percebemos que um dos principais diferenciais é o vínculo estabelecido com as crianças. Por outro lado, muitas vezes o mediador nesses espaços recebe uma formação mais aprimorada sobre produções artísticas contemporâneas que muitos professores nem sempre podem ter acesso. Também é possível encontrar mediadores que não tenham nenhum conhecimento sobre temas relacionados à infância. Por isso o trabalho multidisciplinar encontrado no espaço expositivo do Sesc oferece uma condição de intercâmbio de conhecimentos, enriquecendo assim a mediação.

Deste modo, um estudo aprofundado sobre a formação de ambos os profissionais pode ser um novo caminho para continuar a reflexão sobre a relação da criança com a arte contemporânea em situações mediadas. Destacamos a importância da formação do professor e a necessidade da mesma contemplar tanto a dimensão da Arte como de questões sobre a Infância. No caso dos cursos de Pedagogia, em que o profissional irá atuar com a Educação Infantil e os Anos Iniciais, seria muito relevante uma formação que contemplasse os aspectos da arte na contemporaneidade e não somente aqueles tradicionais. Do mesmo modo, em relação à formação dos professores de licenciatura em Artes, também é importante atentar-se para assuntos

da Infância, do lúdico e das culturas infantis, por exemplo. Afinal, como o professor pode fazer uma mediação se não tiver esse repertório?

O ato de mediar é considerado por Martins (2012: 29) como um processo “provocativo, instigante ao pensar e ao sentir, à percepção e à imaginação”, e a mediação, neste caso, compreendida em ambos os lugares, escola e espaço expositivo. Seja o professor em sala com as crianças, ou o mediador cultural recebendo uma turma pela primeira vez, a mediação é, em ambos os casos, “um ato capaz de abrir diálogos, também internos, ampliados pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada fruidor” (*ibidem*). E por isso consideramos pertinente o ato de mediar o contato das crianças com a arte contemporânea, por saber que não ofusca a experiência individual de cada um, mas sim possibilita encontros, diálogos, trocas, experiências que se ampliam através das relações humanas.

No cenário da arte contemporânea, é difícil tornar-se iniciado e acompanhar todas as produções artísticas neste panorama vasto, múltiplo e complexo. No entanto, o distanciamento frequentemente observado entre público e arte contemporânea pode diminuir quando as crianças se aproximam de tais produções desde a infância. Concordamos com Naranjo (2013: 16) ao dizer que “as crianças estão mais próximas da experiência poética que os adultos, cheios como estamos de deveres que nos negam a contemplação, pois sempre há algo a fazer”. A experiência estética com a arte contemporânea também depende de nossa disponibilidade para estar “em vivo contato” – como o slogan de uma Bienal de São Paulo.

Pensamos na arte contemporânea como conhecimento, mas, sobretudo, como experiência. Larrosa (2002: 21) diz que “a experiência

é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, ao mesmo tempo em que nega a informação como uma experiência. Para o autor, a informação não dá chance para a experiência, é “uma antiexperiência”, pois a vivemos em excesso. Sedentos por informações, nem sempre há espaço para a experiência, e não podemos nos esquecer disso ao mediar a experiência da criança com a arte. Conforme Larrosa (2002: 24), para que algo nos aconteça ou nos toque, esta possibilidade de experiência solicita um gesto quase impossível na contemporaneidade, a interrupção, isto é, parar, dar tempo e espaço para si e para estar com os outros, cultivar a arte do encontro, demorar-se nos detalhes, aprender a lentidão.

As crianças são mestres em nos mostrar que o tempo é outro e que não vale a pena ter pressa. Assim como mostra Larrosa (2002: 25), que ao destrinchar a palavra *experiência* apresenta seus significados entrelaçados, a ideia de travessia juntamente com a prova e o perigo, a experiência da criança com a arte contemporânea tem múltiplas travessias e podemos enfrentar os perigos desta passagem juntos. Se para o autor o sujeito da experiência é alguém que carrega algo do ser fascinante “que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (*ibidem*), percebemos nas crianças desta pesquisa este sujeito que enfrenta seus desafios, lançando-se à novidade da experiência, corajosas em conhecer, descobrir e se aproximar da arte contemporânea.

Dallari (2005) irá afirmar que nosso conhecimento é construído não só na mente, mas também no coração, e este por vezes se comporta como um ignorante. O autor justifica dizendo ser comum não se preocupar em educá-lo, em treinar sua sensibilidade. Assim, na

perspectiva do autor (2005: 25), “recorrer à arte, à poesia, aos seus símbolos e metáforas para falar de nós mesmos e do mundo significa então entender que não há nada para se entender, mas muito a descobrir e ‘compreender’” e, nesse sentido, “a beleza do mundo não está nas contas que fecham, nas regras e nas igualdades, mas nas surpresas e na descoberta das diferenças”.

Por fim, as reflexões surgidas nesta tese não se encerrem com o fim deste trabalho. Como conclusão desta pesquisa, quero enfatizar que encontramos mais do que pistas sobre as formas de interação da criança com a arte contemporânea. As experiências e suas potencialidades foram os maiores tesouros, por possibilitar encontros e aprendizagens. Por isso, entre tantas experiências que tive durante esta pesquisa, trago novamente uma pergunta feita por Ruth Noak¹¹¹, “o que as crianças podem fazer por nós?”. Arrisco a responder tal indagação dizendo que temos muito a aprender com as crianças, e o que elas podem fazer é nos ensinar sobre a vida, pois só quando as levamos a sério é que realmente colocamos em prática nossas pesquisas com elas, transformando-nos nós mesmos.

¹¹¹ Palestrante de um seminário que participei no MASP, em abril de 2016, intitulado “Políticas de Mediação: Playgrounds”.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 6. ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2012.

ARCHER, Michel. **Arte contemporânea**: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ARENDT, Hanna. A crise na educação. In: **Entre o Passado e o Futuro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva. 1997.

ALVARENGA, Valeria M. **O Projeto de Lei 7.032/10 prevê linguagens artísticas separadas na educação básica**: será o fim da polivalência? In: Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação. Blumenau, v.7, n.3, p. 261-275, set./dez, 2013. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/viewFile/4067/2593>. Acesso: 27/02/2016.

ALZUGARAY, Paula. Bienal de contrastes: 28ª Bienal oferece um misto de reflexão e entretenimento, com trabalhos que evocam salas de estudo e parques de diversões

ISTOÉ [online], 29 /10/ 2008. Disponível em: [http://istoe.com.br/2849_BIENAL+DE+CONTRASTES+/. Acesso em 07/03/2017.](http://istoe.com.br/2849_BIENAL+DE+CONTRASTES+/)

BACKTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1981.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos 80 e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

_____. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultura e social**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

_____. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Posfácio. In: COSTA, Fabíola C. B. **O Olho que se faz olhar: espaço estético no contexto escolar**. Florianópolis: Núcleo de Publicações/UFSC, 2013.

_____; AMARAL, Lilian (Orgs.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Ed. SENAC SP, 2008b.

BASBAUM, Ricardo. **Além da pureza visual**. Porto Alegre/RS: Zouk, 2007.

_____. **Amo os Artistas-etc**. In: Seminários Políticas Institucionais, Práticas Curatoriais. Belo Horizonte, Museu de Arte da Pampulha, 2005. Disponível em: https://rbtxt.files.wordpress.com/2009/09/artista_etc.pdf. Acesso: 27/02/2016.

BAZZANINI, Elena. **Arte e infanzia**. L'importanza dell'arte nello sviluppo del bambino. In: *Tafter Journal*, n.56, Fevereiro/2013. Disponível em: <http://www.tafterjournal.it/2013/02/04/arte-e-infanzia-limportanza-dellarte-nello-sviluppo-del-bambino/>. Acesso em: 27/02/2016.

BELTING, Hans. **The end of the history of art?** Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas, v. 2).

_____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Obras escolhidas, v.1).

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2ª ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2011.

_____. **A hora das crianças: narrativas radiofônicas.** Rio de Janeiro: NAU Editora, 2015.

_____. **Origem do drama barroco alemão.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

BERCLAZ, Márcio. “**Arte para crianças” (e adolescentes):** lição do estatuto da criança e adolescente, de Walter Benjamin e Evandro Salles. Escrito em 11 de julho, 2009. Disponível em: <http://recortescriticos.blogspot.com.br/2009/07/arte-para-criancas-e-adolescentes-licao.html>. Acesso em 18/12/2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, C. B. **Por entre os dedos: arte e crianças contemporâneas** (2013). Dissertação (Mestrado em Educação) - Estudos sobre Infâncias, UFRGS, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/83299>. Acesso em: 15/03/2015.

BORGES, C. B.; CUNHA, S. R. V. A arte é para as crianças ou é das crianças? problematizando as questões da arte na educação infantil. In: FLORES; ALBUQUERQUE (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009b.

BRETT, Guy. **Lygia Clark: seis células.** In: BASBAUM, Ricardo. **Arte contemporânea brasileira: [texturas, dicções, ficções, estratégias].** Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

BRITO, Ronaldo. **O Novo e o outro novo (o moderno e o contemporâneo).** In: COHN, Sergio (Org.). **Ensaio fundamentais: artes plásticas.** Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

CABANNE, Pierre. **Marcel Duchamp: Engenheiro do tempo perdido**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CAGNA, Alicia. **Entrevista concedida por Alicia Cagna, educadora do Museo dei Bambini**. [outubro 2016]. Entrevistadora: Karin Orofino.

CAMNITZER, Luis; PEREZ-BARREIRO, Gabriel. **Educação para a arte / Arte para a educação**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

CANTON, Katia. **Novíssima arte brasileira: um guia de tendências**. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2001.

_____. **Do moderno ao contemporâneo**. [Coleção temas da arte contemporânea]. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CAVALCANTI, Jardel Dias. **Parangolé: anti-obra de Helio Oiticica**. 2002. In: Digestivo Cultural [Blog]. Disponível em: http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=856&titulo=Parangole:_anti-obra_de_Helio_Oiticica . Acesso em 20/03/2016.

CHEVALLARD, Yves. **Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias**. In: Revista de Educação, Ciências e Matemática. v. 3, n. 2, mai/ago 2013.

CLARK, Lygia. **Livro-Obra**. 1983. [versão atualizada em forma de aplicativo para *smartphones*].

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo de arte contemporânea?** Recife: Ed. Massangana, 2006.

COHEN, Ana Paula. Entrevista com Carsten Höller. [2008] São Paulo: **Guia da exposição 28ª Bienal de São Paulo - Em vivo contato.**

CORSARO, William. **A Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Fabíola C. B. **O Olho que se faz olhar:** espaço estético no contexto escolar. Florianópolis: Núcleo de Publicações/UFSC, 2013.

COUTINHO, Rejane. **Estratégias de mediação e a abordagem triangular.** In: BARBOSA; COUTINHO (Orgs.). Arte/Educação como mediação cultural e social. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

CRISPE, Juliana [PEREIRA, Juliana Cristina]. **Cartografias afetivas /** proposições do professor-artista-cartógrafo-etc. 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, PPGE, Florianópolis, 2016. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1235-T.pdf>.

DALLARI, Marco. **L'Arte per i Bambini.** In: FRANCUCCI, Cristina; VASSALLI, Paola (Org.). In: Educare all'Arte. Milano: Mondadori Electa, 2005. p. 17-25.

DANTO, Arthur. **Após o fim da arte:** a arte contemporânea e os limites da história. São Paulo: Edusp, 2006.

_____. **A transfiguração do lugar - comum:** uma filosofia da arte. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.

DEMARTINI, Zeila de B. F.. **Infância, pesquisa e relatos orais.** In: FARIA, Ana Lucia; DEMARTINI, Zeila; PRADO, Patrícia. Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

DEMPSEY, Amy. **Estilos, escolas & movimentos:** guia enciclopédico da arte moderna. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Experiência e educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Vida e educação.** 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha.** São Paulo: Ed. 34, 1998.

DUCHAMP, Marcel. O Ato criador. In: BATTCKOCK, Gregory. **A Nova Arte.** São Paulo: Perspectiva, 2004. Disponível em <http://osocoracional.wordpress.com/2009/02/01/o-ato-criador-marcel-duchamp/>. Acesso em 28/02/2017.

ECO, Umberto. **Obra aberta.** 10 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ENGLER, Natalia. **“Arte para crianças”, no Sesc Pompeia, ensina a olhar objetos de arte.** Guia Folha [18/05/2009]. Disponível em: <http://guia.folha.uol.com.br/crianca/ult10047u566411.shtml>. Acesso em 21/06/2017.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira:** jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil.

Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

_____. **Crianças, cinema e educação:** além do arco íris. São Paulo: Annablume, 2011.

_____. **O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores.** In: Revista Educação, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2012.

_____. **Múltiplas faces da infância na contemporaneidade:** consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital. In: Revista de Educação Pública (Cuiabá), v. 25, n. 59/2, p.596-617, maio/ago, 2016. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/articloe/view/3836/2617>. Acesso em 10/04/2017.

_____. Do mito de sísifo ao voo do Pégaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultura. In: FANTIN; GIRARDELLO (Orgs). **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas/SP: Papirus, 2008.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. **Questões e perspectivas da pesquisa com e sobre crianças no contexto da mídia e da cultura**. In: Anais II Simposio Luso-brasileiro de Estudos da Criança – Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. Porto Alegre, UFRGS, 2014. Disponível em: http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1407157090_ARQUIVO_QUESTOESEPERPECTIVASDAPESQUISACOMESOBRECRIANCASNOCONTEXTODAMIDIAEDACULTURA_FantineGirardello.pdf. Acesso: 27/02/2016.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (Orgs). **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas/SP: Papirus, 2008.

FANTIN, M.; PIACENTINI, Telma. Museu do brinquedo como centro cultural infantil. In: LEITE; OSTETTO (Orgs.). **Museu, educação e cultura**: encontro de crianças e professores com a arte. Campinas/SP: Papirus, 2005.

FARIA, Ana Lucia G. de; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D.. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (Orgs.). **Escritos de artista**: anos 60/70. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Ed., 2006.

FINESSE, Beppe; MENEGUZZO, Marco. **Bruno Munari**. Milano: Silvana Editoriale. Rotonda di via Besana. [catalogo della mostra, 25 ottobre 2007 - 10 febbraio 2008].

FORMAN, George. Múltipla simbolização no projeto do salto em distância. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREEDMAN, Karry. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.).

Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRIQUES, Manoel Silvestre. **Troca e relação na estética relacional.** In: revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação | E-Compós, Brasília, v. 16, n. 3, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/903/0>. Acesso em 20/02/2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GILLI, Gabriella, ROZZI, Francesca. **Smart museum:** la psicologia della fruizione artistica. Milano: FrancoAngeli, 2013.

GIRARDELLO, Gilka; OROFINO, Maria Isabel. **A pesquisa de recepção com crianças:** mídia, cultura e cotidiano. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2009.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. In: FANTIN; GIRARDELLO (Orgs). **Liga, roda, clica:** estudos em mídia, cultura e infância. Campinas/SP: Papyrus, 2008.

GOLDBERG, RoseLee. **A Arte da performance.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. **Entre cenografias:** o museu e a exposição de arte no século XX. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2004.

GONÇALVES, Fernanda. Entrevista cedida para Karin Orofino no dia 26 ago 2015, no Sesc Santo André [áudio].

HELGUERA, Pablo. **Transpedagogia.** In: HELGUERA, P.; HOFF, M. (Orgs.). Pedagogia no campo expandido. Porto Alegre: Fundação Bial de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

HOFF, Mônica. **Mediação (da arte) e curadoria (educativa) na Bienal do Mercosul, ou a arte onde ela “aparentemente” não está.** In: Revista Trama Interdisciplinar, v.4, n.1, 2013, p.69-87. Disponível em:
<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/5543/4194>. Acesso em 27/02/2016.

HOFF GONÇALVES, Mônica. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro.** 2014. 272p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, UFRGS, Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/10183/115180>. Acesso em 28/02/2017.

HOFFMANN, Jens. **The Art of Curating and the Curating of Art.** 2004. Disponível em: <http://www.theutopiandisplay.com/platform/the-art-of-curating-and-the-curating-of-art>. Acesso: 25/02/2016.

HÖLLER, Carsten. Carsten Höller. [2008] São Paulo: **Guia da exposição 28ª Bienal de São Paulo** - Em vivo contato. Entrevista concedida a Ana Paula Cohen.

HONORATO, Cayo. **Expondo a mediação educacional:** questões sobre educação, arte contemporânea e política. In: ARS (São Paulo), v. 5, n. 9, p. 116-127, jan. 2007. Disponível em:
<http://www.revistas.usp.br/ars/article/view/2989/3679>. Acesso: 27/02/2016.

HORIUCHI, Toshiko. **Conheça a artista por trás desses surpreendentes playgrounds.** Entrevista concedida a Vanessa Quirk. 10/12/2012. Disponível em <http://www.archdaily.com.br/br/01-85729/conheca-a-artista-por-tras-desses-surpreendentes-playgrounds>. Acesso em: 15/03/2017.

_____. **Conheça o incrível playground de crochê da artista Toshiko Horiuchi.** Entrevista concedida a Mayara Penina. 20/10/2014. Disponível em
<https://catraquinha.catracalivre.com.br/geral/encantar/indicacao/conheca-o-incrive-l-playground-de-croche-da-artista-toshiko-horiuchi/>. Acesso em: 15/03/2017.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JAVEAU, Claude. **Criança, infância(s), crianças**: que objetivo dar a uma ciência social da infância? In: Revista Educação e Sociedade, vol. 26, n. 91, p.379-389, maio/agosto, 2005.

KAPLAN, Abraham. **Introdução**. In: DEWEY, J. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

KASTRUP, Virgínia. **A Invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sonia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER; LEITE; NUNES; GUIMARÃES (Orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

_____. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER; LEITE (Orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____. **Autoria e autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. In: Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho/2002.

KRAUSS, Rosalind. **A Escultura no campo ampliado**. In: *Arte & Ensaio*, Revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n. 17, p. 128-137, novembro 2012. Disponível em: http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae17_Rosalind_Krauss.pdf. Acesso: 27/02/2016.

KRELLING, Aline Gevaerd. **Quando a poesia de Manoel de Barros e o cotidiano escolar encontram-se**: Memórias Inventadas de uma pesquisadora brincante. In: Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E - ISSN 1517-1256, V. Especial, jan/jun 2015. Disponível em <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/4854/3054>. Acesso: 21/04/2017.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experienciar e o saber de experiência.** In: Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, nº19, 2002.

_____. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.) **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LARSEN, Lars Bang. **The Mass Utopia of art activism: Palle Nielsen's The Model – A Model for a Qualitative Society.** 2010. Disponível em: https://www.macba.cat/PDFs/lars_bang_larsen_eng.pdf. Acesso em: 24/03/2017.

_____. **The Model – A Model for a Qualitative Society.** Seminário Políticas de mediação. 15 e 16 de abril de 2016. MASP, São Paulo. Notas pessoais.

LEDUR, Rejane R. **Arte contemporânea e experiência estética no ensino da arte.** In: Anais IX Anped Sul, 2012.

LEITE, Maria Isabel. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, M. I.; OSTETTO, Luciana E. (Orgs.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte.** Campinas/SP: Papirus, 2005.

LIPPARD, Lucy; CHANDLER, John. **A desmaterialização da arte.** In: *Arte & Ensaios*, Revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n. 25, p. 151-165, maio 2013. Disponível em: http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/12/ae25_lucy.pdf. Acesso: 27/02/2016.

LOPONTE, Luciana. **Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência.** In: Revista Educação e Filosofia Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 643-658, jul/dez 2014.

_____. **Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas.** In: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 20, n. 42, 20/dezembro/2012.

_____. **Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação.** In: Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan/abr 2008.

_____. **Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência.** In: Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 69, abr/jun 2017.

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia.** Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

MACHADO, Marina Marcondes. **A Criança é perfomer.** In: Educação & Realidade, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/agosto 2010.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Travessias para fluxos desejanates do professor-propositor. In: MARTINS, M.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** São Paulo: Intermeios, 2012. 2ª edição.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediação: primeiros encontros com arte e cultura. In: MARTINS, M.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** São Paulo: Intermeios, 2012. 2ª edição.

MARTINS, Mirian Celeste (Org). **Mediações: provocações estéticas.** São Paulo: UNESP/Instituto de Artes/Pós-graduação, 2005.

MENEZES, Luciana Bessa D. Pesquisar com crianças pequenas: desafios do trabalho de campo. In: PEREIRA, Rita Ribes; MACEDO, Nélia (Orgs). **Infância em pesquisa.** Rio de Janeiro: Nau, 2012.

MILLET, Catherine. **A Arte contemporânea.** Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 11. ed. São Paulo; Hucitec, 2008.

MINDELO, Maria Olivia. **A Arte não exclui. Só inclui:** a relação do público com a arte contemporânea na 29ª Bienal de São Paulo. 2011. Dissertação de Mestrado em Sociologia (área de concentração: Sociologia da arte), Universidade Federal do Pernambuco. Recife/PE.

MIRANDA, Danilo. **Interações sensíveis.** In: Catálogo-folheto da Exposição ‘A Experiência da Arte’, de curadoria de Evandro Salles. 2015

MORAES, Camila. O ‘outro’ Ministro da Cultura: Danilo Miranda, do Sesc-SP, lidera um ministério cultural com 1,6 bilhões de reais ao ano. **El País**, São Paulo, 29 mai. 2015. Cultura.

MUNARI, Bruno. **I Laboratori tattili.** Itália: Edizioni Corraini, 2016.

_____. **Das coisas nascem as coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Fantasia.** Lisboa/Portugal: Edições 70, junho de 2007.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER; LEITE (Orgs.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2001.

NETO, Ernesto. A gente vai para o que ama. **Arte&Ensaio:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/ Escola de Belas Artes, UFRJ, Rio de Janeiro, n. 16, pp. 06-25, julho de 2008. Disponível em: http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae16_entrevista_ernesto_netto.pdf. Acesso em 06/03/2017.

_____. **Ernesto Neto conta estar usando algo parecido com o chá do Santo Daime.** Entrevista por Michelle Licory, postada em 11/09/2014. 5’50”. Disponível em: <http://glamurama.uol.com.br/ernesto-neto-conta-estar-usando-algo-parecido-com-o-cha-do-santo-daime/>. Acesso em: 06/03/2017.

NIELSEN, Palle. **A model for a qualitative society.** Text written by Palle Nielsen for the catalogue Modellen. En modell för ett kvalitativt samhälle, Moderna Museet, Stockholm, 1968. Disponível em:

http://www.macba.cat/PDFs/palle_nielsen_eng.pdf. Acesso em: 24/03/2017.

NOVAES, Adauto. Herança sem testamento? In: **Mutações**. Rio de Janeiro: Agir; São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

O'DOHERTY, Brian. **No interior do cubo branco**: a ideologia do espaço da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

OITICICA, Helio. **Esquema geral da nova objetividade**. In: COHN, Sergio (Org.). *Ensaio fundamentais: artes plásticas*. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2010.

OITICICA FILHO, Cesar. **Hélio Oiticica**: museu é o mundo. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2011.

OLIVEIRA, Ana Claudia. **A interação na arte contemporânea**. In: *Galáxia*. Revista de Comunicação e Semiótica, São Paulo, n.4, 2002, p. 33-66.

OLIVEIRA, Sandra Ramalho e; OROFINO, Karin Zapelini. **Aulas de arte sem arte?** In: Oliveira, S. R. R.; Vandresen, M. (Orgs.). *Proposições interativas II: linguagem visual*. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2011.

ONO, Yoko. **Grapefruit**: a book of instructions and drawings. Nova York: Simon & Schuster, 2000

OROFINO, Karin Zapelini. **Relações entre público e arte contemporânea**: propostas educacionais para espaços expositivos. 2010. Dissertação de Mestrado em Artes Visuais, PPGAV/CEART/UDESC. Florianópolis, SC.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005.

OTTE, Georg; VOLPE, Miriam Lúcia. **Um olhar constelar sobre o pensamento de Walter Benjamin**. Fragmentos, número 18, p. 35-47. Florianópolis/ jan - jun/ 2000. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/6415/5984>. Acesso em 23/04/2017.

PEREIRA, Rita Ribes; MACEDO, Nélia (Orgs). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PEREIRA, Rita Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, Rita Ribes; MACEDO, Nélia (Orgs). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012a.

_____. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita Ribes; MACEDO, Nélia (Orgs). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012b.

PEREIRA, Marcos Vilella. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria/RS: Ed. da UFSM, 2016.

PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural: apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **A Produção cultural para a criança**. 4ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PLAZA, Julio. **Arte e interatividade**: autor-obra-recepção. In: *Concinnitas*, n.4, março de 2003, p. 8-29. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/cap/ars2/arteeinteratividade.pdf>. Acesso: 27/02/2016.

PIACENTINI, Telma A. **A modernidade, a infância e o brincar**. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

_____. **Imagens de Infância**: uma possível historiografia da infância. *Revista Linhas*, v.14, p. 157-170, 2013.

PILLAR, Analice Dutra. **A Educação do olhar no ensino da arte**. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2008.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Fare Didattica con gli EAS**: Episodi di Apprendimento Situati. Brescia: Editrice La Scuola, 2013.

_____. **Mídia-educação e pesquisa educativa.** In: *Perspectiva*, v. 27, n. 1, 119-140, jan/jun 2009. Florianópolis, Ed. UFSC.

RIZZI, Maria Cristina. **Caminhos metodológicos.** In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte.* São Paulo: Cortez, 2008.

SALLES, Evandro. 9º Encontro Nacional do Cinema Infantil [2013]. Por TAVARES, Marcus. Escrito em 01 jul 2013. Disponível em: <http://www.revistapontocom.org.br/materias/9%C2%BA-encontro-nacional-do-cinema-infantil>. Acesso em 18/12/2013.

_____. Museu de Arte do Rio tem novo diretor: Evandro Salles [2016]. *Jornal O Globo, Cultura.* Entrevista para Nani Rubin. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/museu-de-arte-do-rio-tem-novo-diretor-evandro-salles-20221932>. Acesso em 21/06/2017.

_____. *Cultura para crianças* [2011]. Entrevista com Evandro Salles por Adriana Napoli. Disponível em: <http://estudosdeartes.blogspot.com.br/2011/06/cultura-para-criancas.html>. Acesso em 21/06/2017.

_____. **A Experiência da Arte.** In: Catálogo-folheto da Exposição 'A Experiência da Arte', de curadoria de Evandro Salles. 2015

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina (Orgs.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2009.

SARMENTO, Manuel; PINTO, M.. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: _____ (orgs.) **As crianças - contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel. **Imaginário e culturas da infância.** Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003. Disponível em: http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em 20/01/2017.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. (Org.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sócio-pedagógicas da infância e

educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34. Disponível em:
http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u1_as_culturas_n_a_infancia.pdf. Acesso em 20/01/2017.

_____. **Crianças: educação, culturas e cidadania activa:** refletindo em torno de uma proposta de trabalho. Perspectiva, Florianópolis, v.23, n.01, p.17-40, jan./jul. 2005.

SCHNEIDER, Maria Luisa. Brincar na Escola: limites e possibilidades dessa experiência em uma escola pública. In: QUINTEIRO; CARVALHO (Orgs.). **Participar, brincar e aprender:** exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara: Junqueira&Marin, Brasília, DF: CAPES, 2007.

SILVA, Marco. **Interatividade:** uma mudança fundamental do esquema clássico da comunicação. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 26, nº 3, set./dez., 2000. Disponível em:
<http://www.senac.br/BTS/263/boltec263c.htm>. Acesso em 11/02/2016.

_____. **Sala de aula interativa:** a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: Congresso Brasileiro da Comunicação, 24., 2001, Campo Grande. Anais... Mato Grosso: INTERCOM - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2001. p. 1-20. Disponível em:
<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/arquivos/sobre.htm>. Acesso em 11/02/2016.

TAVARES, Gonçalo M. **Breves notas sobre ciência.** Florianópolis/SC: Ed. UFSC: Ed. da Casa, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1998.

TRIGO, Luciano. **A grande feira:** uma reação ao vale-tudo na arte contemporânea. Rio de Janeiro: Record, 2009.

VALLADARES, Licia. **Os dez mandamentos da observação participante.** Rev. Bras. Ci. Soc. [online]. 2007, vol.22, n.63, pp. 153-155. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v22n63/a12v2263.pdf>. Acesso: 27/02/2016.

VERGARA, Luiz Guilherme. **As bienais – formatos abertos x conteúdos fechados**: reflexões sobre identidade e função das bienais. Revista Arte & Ensaios, Rio de Janeiro, ano VI, p. 87-95, 1999.

VIDOKLE, Anton. **Exhibition as School in a Divided City**. Notes for an Art School. 2006. Disponível em: <http://manifesta.org/wordpress/wp-content/uploads/2010/07/NotesForAnArtSchool.pdf>. Acesso: 25/02/2016.

_____. **Da exposição para a escola**: apontamentos do Unitednationsplaza. In: CAMNITZER; PEREZ-BARREIRO. Educação para a arte / Arte para a educação. Porto Alegre: Fund. Bienal do Mercosul, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. Infância e mídia: crianças desenham novas corporeidades? In: FANTIN; GIRARDELLO (Orgs). **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas/SP: Papirus, 2008.

WILSON, Brent. **Mudando conceitos da criação artística**: 500 anos de arte-educação para crianças. In: BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.

ZACCAGNINI, Carla. Carla Zaccagnini. [2008] São Paulo: **Guia da exposição 28ª Bienal de São Paulo** - Em vivo contato. Entrevista concedida a Thais Rivitti.

ANEXOS

1. Planejamento das atividades para intervenção educativa

	<p>Colégio de Aplicação Disciplina: Artes Visuais Professoras: Débora Gaspar e Angélica D'Ávila 2º ano Anos Iniciais Período: 2015.2</p>		
	TEMÁTICA	ATIVIDADES	OBJETIVOS
(1)	Hélio Oiticica e seus parangolés	<p>a) Apresentação do projeto para as crianças; b) Brincadeiras (3) utilizando tecidos: 1. Crianças em círculo e um saco preto cheio de tecidos com texturas diversas, passando de mão em mão para elas tocarem e sentirem, sem olharem o que era; 2. Após desvendar que eram tecidos variados, cada um escolheu um tecido para si. Ao som de samba, as crianças dançaram, fazendo do tecido parte do seu corpo, até ouvirem o comando “estátua” e a música parar de tocar, quando deveriam ficar completamente imóveis; 3. Separados em grupos, as crianças deveriam utilizar os tecidos para “desenharem” alguns elementos solicitados – como casa, flor, entre outros.</p>	<p>- Apresentar a proposta de trabalho através de uma prévia de atividades que promovessem a multissensorialidade e o lúdico, além de trazer os materiais que seriam utilizados nos encontros sequenciais.</p>
(2)	H. O. [parangolés]	<p>a) Apresentação do artista Hélio Oiticica através de contação de história utilizando um boneco, que seria o H. O., e exposição de imagens em projeção; b) Construção dos parangolés pelas crianças, divididas em grupos (2 ou 3) e utilizando materiais disponibilizados.</p>	<p>- Conhecer o artista, suas obras e sua proposta de “espectador-participador”. - Produção de parangolés</p>

(3)	H. O. [parangolés] e Lygia Clark [Bichos]	a) Desfile dos parangolés e produção de vídeo (pesquisadora e alunos); b) Apresentação de um Bicho de Lygia Clark confeccionado previamente pela pesquisadora para ser manuseado pelos alunos. c) convite para construírem um Bicho utilizando um guardanapo: Quantas dobras você é capaz de fazer?	- Experimentar a proposta dos parangolés ao colocar “a obra” em movimento, dando-lhe vida através da ativação do corpo; - Conhecer o trabalho de Lygia Clark e estabelecer paralelos com o trabalho de Oiticica.
(4)	H. O. [penetráveis]	a) Reprodução de um penetrável inspirado na obra de Hélio Oiticica para os alunos experimentarem diferentes sensações.	- Criar a possibilidade de aproximação com a experiência multissensorial proposta nos Penetráveis de Oiticica. - Possibilitar a experiência de “entrar” em uma instalação no espaço escolar.
(5)	Instruções de artistas [Fluxus e Yoko Ono]	a) Apresentação sobre o conceito de instruções de artistas e exemplos. b) Brincadeira do “Artista convidou” (paralelos com a brincadeira “Mestre mandou”)	- Conhecer os temas envolvidos nos trabalhos conhecidos como “instruções de artistas”, como performance e participação do espectador; - Aproximar o conceito artístico através de uma proposta lúdica.
(6)	Instruções de artistas [Fluxus e Yoko Ono]	a) Criar uma instrução direcionada para os colegas (em grupos); b) Apresentação das instruções e seleção de 5 para serem executadas.	- Experimentar o processo criativo do artista a partir do conceito de “instrução” - Possibilitar a experiência da performance através da execução de uma instrução.
(7)	Instalações lúdicas [Eduardo]	a) Apresentação do trabalho/instalação de Eduardo Coimbra b) Montagem coletiva de uma instalação no parquinho, sob a forma de um percurso lúdico e interativo para as crianças	- Conhecer o trabalho do artista Eduardo Coimbra - Possibilitar às crianças produzirem

	Coimbra]	vivenciarem/experimentarem. Utilização de materiais diversos com nossa mediação e supervisão. c) EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS no Espaço Estético + instalação no parquinho	coletivamente. - Oportunizar aos outros estudantes parte de nossa experiência realizada na pesquisa, oferecendo uma instalação lúdica e estética no espaço escolar a partir da criação das próprias crianças.
(8)	Fechamento das atividades	a) Conversa coletiva a fim de saber os relatos das experiências das crianças. b) Apresentação dos registros. c) Brincadeira de despedida.	- Saber das crianças sobre a experiência das atividades e criar registros de suas falas. - Oferecer uma forma de retorno de todo o percurso. - Agradecer pela participação das crianças.

2. Planejamento EAS para algumas atividades da intervenção educativa

	<p>Colégio de Aplicação Disciplina: Artes Visuais Professoras: Débora Gaspar e Angélica D'Ávila 2º ano Anos Iniciais Período: 2015.2</p>		
Aula	Atividade Preparatória	Atividade Operatória	Atividade Reestruturador: Debriefing
(2)	<p>Contação de história sobre a vida e obras de Hélio Oiticica, através de um boneco representando o artista, para introduzir o tema dos Parangolés.</p>	<p>Confecção dos Parangolés de H. O. pelos alunos, divididos em grupos, utilizando diferentes tecidos e retalhos de tecidos.</p>	<p>Questionar sobre: - a relação da produção dos alunos com o trabalho do artista - a experiência da confecção - o que imaginam fazer com os parangolés prontos (link com o próximo encontro)</p>
(4)	<p>Apresentação de vídeo sobre um Penetrável (obra de H. O.) * tarefa prévia: pedir aos alunos para trazer um objeto/material para compor o penetrável (sem dizer qual a sua finalidade, neste momento)</p>	<p>- Reprodução da experiência de um penetrável: tocar em texturas diversas, sentir cheiros, sabores, cores, etc. Atividade de vivência. - Pedir aos alunos que escrevam em um pequeno papel como se sentiram na experiência do Penetrável. - Compartilhar o que escreveram dizendo aos colegas</p>	<p>Síntese: compor um varal com os escritos dos alunos (montagem do varal à medida que forem sendo compartilhados o que escreveram)</p>
(5)	<p>Apresentação sobre o conceito de "Instrução de artista", com exemplos através de imagens e vídeos.</p>	<p>Brincar de "O Artista convidou", fazendo um paralelo com "Seu Mestre mandou". Previamente explicar a brincadeira e suas regras.</p>	<p>Em grupos, escrever uma instrução (performática) para ser executada <i>a posteriori</i>, em outro momento.</p>

3. Levantamento Bibliográfico [recorte entre 2008 e 2014]

Busca através de palavras-chave: “arte contemporânea”, “infância/criança”, “educação”, além da associação dos termos entre eles e também traduzidos para o inglês.

Repositórios acadêmicos > Portal de Periódicos e o Banco de Teses da Capes, o Scopus e o Scielo.

Anais de eventos > ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas) e ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação).

TEMA ABORDADO		ARTIGOS	DISSERTAÇÕES e TESES
A arte contemporânea e seu ensino associados à formação do professor colocando em discussão a resistência e os desafios de se ensinar arte contemporânea nas escolas e como a questão pode ser trabalhada na formação docente.		Anais da ANPAP (Moreira, Oliveira, Souza, Silva, Warken, 2008; Maddalozzo, Silva, 2009) e da ANPED (Farina, 2010).	Dissertação (Bosco, 2011).
Ensino da arte contemporânea	Mudanças na recepção da arte contemporânea;	Anais da ANPAP (Mendonça, 2009);	
	Mudanças nos modos de ver e perceber a arte contemporânea e também suas resistências;	Anais da ANPAP (Cohn, 2009; Valença, 2009);	
	Mudanças na leitura da arte contemporânea	Anais da ANPAP (Camargo, Foerstei, 2009; Pillar, 2012).	
As potencialidades da arte contemporânea na educação, principalmente com crianças.		(Loponte, 2008; Cohn, 2011).	Dissertações (Borges, 2013; Delevald, 2013)* e Tese (Ledur, 2013)
A aproximação da criança com a arte contemporânea nos espaços expositivos		Anais da ANPAP (Orofino; Nunes; Ramalho e Oliveira, 2010) e (Selli, 2011).	Dissertação (Mindelo, 2011) e Tese (Dornelles, 2013).

outros idiomas		
A leitura de produções audiovisuais de arte contemporânea como um processo de criação e analisa os efeitos de sentido que as crianças produzem ao articular os sistemas visual e sonoro.	<i>Revista Complutense de Educación</i> (Pillar; 2014).	
Estudo de caso sobre exposição de arte contemporânea que incentiva a participação de crianças e seus responsáveis.	<i>Information</i> , Japão (Ono; Namba; Sakano, 2014).	
Arte contemporânea associado aos ambientes hospitalares.	<i>Revista Arte, Individuo y Sociedad</i> , volume 23, 2011. Cinco artigos específicos**.	
A arte contemporânea como elemento motivador tanto no processo de estágio curricular dos estudantes universitários quanto na produção de alunos de escolas primárias.	<i>International Journal of Art and Design Education</i> (Dear, 2001). [Exceção no tempo do recorte] O artigo apresenta o projeto “Art Now in the Classroom”, o qual aborda o trabalho desenvolvido colaborativamente entre uma universidade, seis escolas primárias da região de Londres e um espaço expositivo, o Tate Modern.	

* As pesquisas de Borges (2013) e Delevald (2013), em particular, são aqui destacadas, pois vão ao encontro da proposta geral deste estudo; ambas são dissertações desenvolvidas na UFRGS que buscam investigar a relação da criança com a arte contemporânea no contexto escolar e veem na arte contemporânea uma possibilidade enriquecedora do processo educativo, contribuindo na formação da criança. Entretanto, foi finalidade desta investigação conhecer a relação da criança com a arte contemporânea não só no ambiente escolar como também em espaços expositivos, além de ter como recorte específico trabalhos artísticos contemporâneos que exploram a participação ativa através do corpo.

** De diferentes maneiras, os artigos apontam benefícios e contribuições que práticas artísticas contemporâneas podem oferecer ao serem trabalhadas em ambientes como hospitais. Entre os projetos encontram-se desde construir coletivamente com crianças hospitalizadas e seus familiares maquetes do hospital ideal para elas; experiências artísticas e educativas que promovem a participação e criatividade dos pacientes; trabalhos colaborativos entre hospitais e instituições de arte que pensam na prática artística contemporânea como um fator motivador na vida dos hospitalizados, ajudando a erradicar ou minimizar a patologia do “hospitalismo” de forma permanente.

4. Referências [Levantamento Bibliográfico]

ANTE, B., GONZÁLEZ, R., LÓPEZ, X., PELETEIRO, C., RODRÍGUEZ, C., RUIBAL, N. **Algo más de color. Terapia Habitación de Hospital** (2011). In: *Arte, Individuo y Sociedad*, Vol. 23, p. 203-211, SPEC.

BORGES, C. B. **Por entre os dedos: arte e crianças contemporâneas** (2013). Dissertação (Mestrado em Educação) - Estudos sobre Infâncias, UFRGS, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/83299>. Acesso em: 2015-03-15.

BOSCO, Maria Cristina. **O ensino da Arte Contemporânea** (2011). Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte) - Estética e História da Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/93/93131/tde-11072012-124749/>. Acesso em: 2015-03-15.

CAMARGO, F.; FOERSTEI, G. **Leitura de imagens nas séries iniciais do ensino fundamental: infância e estranhamento nos processos de criação** (2009). In: Anais do 18º Encontro Nacional da ANPAP. Florianópolis/SC, UDESC.

CANO, M.G. **Arte contemporaneo y participación: La reflexión y el diálogo como generadores de distracción positiva** (2011). In: *Arte, Individuo y Sociedad*, Vol. 23, p. 109-122, SPEC.

CIFRE, E. **Es Baluard, la educación y su relación con el ámbito hospitalario. Primeras experiencias** (2011). In: *Arte, Individuo y Sociedad*, Vol. 23, p. 229-244, SPEC.

COHN, G. **O Ensino da arte contemporânea possibilitando mudanças nos modos de percepção da arte** (2009). In: Anais do 18º Encontro Nacional da ANPAP. Florianópolis/SC, UDESC.

_____. **Arte contemporânea e ensino da arte: aproximação, interação e reverberações** (2011). In: Anais do 20º Encontro da ANPAP. Rio de Janeiro/RJ, UERJ.

DEAR, J. **Motivation and meaning in contemporary art: From tate modern to the primary school classroom** (2001). In:

International Journal of Art and Design Education, Vol. 20, Issue 3, p. 274-283.

DELEVALD. **A infância no encontro com a arte contemporânea: potencialidades para a educação** (2013). Dissertação (Mestrado em Educação) - Ética, Alteridade, Linguagem na Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/71274>. Acesso em: 2015-03-15.

DESSUTTER, B. **Associer les enfants aux arts visuels contemporains à l'hôpital** (2010). In: *Soins Pédiatrie/Puericulture*. Vol. 31, Issue 255, p. 26-28, July 2010.

DORNELLES, Amanda. **Crianças em espaços expositivos: abrimos a porta do gigante** (2013). Dissertação (Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias). UFRGS. Porto Alegre/RS.

FARINA, Cynthia. **Formação continuada e estética do descontínuo: arte contemporânea e professoras de arte** (2010). In: Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu/MG.

GUTIÉRREZ, T., MEGÍAS, C., NUERE, S. **Proyecto house: Cuando los niños crean un hospital a su medida** (2011). In: *Arte, Individuo y Sociedad*, Vol. 23, p. 29-39, SPEC.

LEDUR, Rejane R. **Arte contemporânea e produção de sentidos no ensino da arte: a experiência estética dos alunos na Bienal do Mercosul sob o olhar da semiótica discursiva** (2013). Tese (Doutorado em Educação) PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre/RS.

LOPONTE, Luciana. **Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação** (2008). In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 112-188, jan./abr. 2008.

MADDALOZZO, S.; SILVA, C. **Docência no Ensino Fundamental: o desafio da arte contemporânea** (2009). In: Anais do 18º Encontro Nacional da ANPAP. Florianópolis/SC, UDESC.

MENDONÇA, V. R. **O Contexto e a mediação da recepção na arte contemporânea** (2009) In: Anais do 18º Encontro Nacional da ANPAP. Florianópolis/SC, UDESC.

MOREIRA, M. C.; OLIVEIRA, R.; SOUZA, M. I.; SILVA, V.; WARKEN, C. **Arte Contemporânea e Ensino de Arte na Escola Básica**: a difícil tarefa e os desafios de se pensar a formação do professor de artes visuais (2008). In: Anais do 17º Encontro Nacional da ANPAP. Florianópolis/SC, UDESC.

MORENO, Ma.D.C., ABAD, Ma.J., LÓPEZ, L. **Talleres de arte de reciclaje con materiales hospitalários** (2011). In: *Arte, Individuo y Sociedad*, Vol. 23, p. 135-151, SPEC.

ONO, W. , NAMBA, S., SAKANO, J. **A case study on contemporary art exhibition that encourages the participation of children and their guardians** (2014). In: *Information* (Japan), Vol. 17, Issue 1, p. 53-57, janeiro 2014

OROFINO, Karin; OLIVEIRA, Sandra Ramalho; NUNES, Sandra. **Natureza-viva**: uma experiência expositiva em uma escola pública propondo aproximações com a Arte Contemporânea (2010). In: Anais do 19º Encontro da ANPAP, Salvador, Cachoeira / BA.

PILLAR, Analice D. **Produções audiovisuais contemporâneas e o ensino da arte**: exercício de leitura (2012). In: Anais do 21º Encontro Nacional da ANPAP. Rio de Janeiro/RJ, UERJ.

_____. **Lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo en la educación artística** (2014). In: *Revista Complutense de Educacion*, Vol. 25, Issue 2, p. 337-353. Madri/Espanha.

SELLI, P. **O que as crianças pensam sobre o acesso aos museus** (2011). In: Anais do 20º Encontro da ANPAP. Rio de Janeiro/RJ, UERJ.

VALENÇA, K. B. C. **Arte contemporânea no contexto escolar**: ausências e resistências (2009). In: Anais do 18º Encontro Nacional da ANPAP. Florianópolis/SC, UDESC.