



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

Orofino, Karin Zapelini; Fantin, Monica
Crianças e Arte Contemporânea na Escola e em Espaços Expositivos
Educação & Realidade, vol. 47, e110645, 2022
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236110645>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317272515020>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em redalyc.org

UFRJ redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Crianças e Arte Contemporânea na Escola e em Espaços Expositivos

Karin Zapelini Orofino¹
Monica Fantin¹

¹Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC – Brasil

RESUMO – Crianças e Arte Contemporânea na Escola e em Espaços Expositivos. O texto reflete sobre a relação entre crianças e arte contemporânea na escola e em espaços expositivos. O estudo parte de uma pesquisa de doutorado de abordagem qualitativa fundamentada em um aporte teórico-conceitual que correlaciona os campos de estudo da arte contemporânea, da infância e da educação, com destaque à relação entre interatividade, culturas infantis, múltiplas linguagens. A metodologia envolveu uma intervenção didática com crianças dos anos iniciais de uma escola pública e o acompanhamento de crianças a uma exposição. As particularidades dos espaços na experiência da criança com as propostas artísticas contemporâneas sugerem diferentes possibilidades de encontros com a arte e sinalizam alguns desafios da mediação nesta relação.

Palavras-chave: Crianças. Arte Contemporânea. Culturas Infantis. Escola. Espaços Expositivos.

ABSTRACT – Children and Contemporary Art at School and in Exhibition Spaces. The text reflects on the relationship between children and contemporary art at school and in exhibition spaces. The study is based on a qualitative doctoral research built on a theoretical and conceptual approach that correlates the fields of study of contemporary art, childhood and education, with emphasis on the relationship between interactivity, children's cultures, multiple languages. The methodology involved a didactic intervention with children of a public school and accompanying children to an exhibition. The particularities of the spaces in the child's experience with contemporary artistic proposals suggest different possibilities of encounters with art and point out some challenges of mediation in this relationship.

Keywords: Children. Contemporary Art. Children's Cultures. School. Exhibition Spaces.

Introdução

A obra *Caminhando* (1964), da artista brasileira Lygia Clark, apresenta, de modo implícito, a necessidade de experimentar a arte: a obra se realiza no ato e a participação é condição da experiência. Um dos primeiros trabalhos participativos da artista, a obra consiste em recortar uma fita de *Moebius*, que possui uma forma muito próxima a do símbolo do infinito. 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. A experiência desse exercício mostra, em metáfora, a singularidade do caminhar, do viver, do experimentar. E, assim, convida Lygia Clark (1983):

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, enfile 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.

No entendimento da arte como experiência, como idealizou Dewey (2010), muitas propostas artísticas contemporâneas promovem experiências para além do visual, sendo que, na concepção deweyana, a corporeidade é tão importante na experiência estética quanto o intelecto. Por outro lado, em diversos âmbitos, é comum verificar maior relevância àquilo que é ligado à racionalidade, como, por exemplo, quando Cocchiarale (2007) menciona o anseio do público em *entender* a arte contemporânea, o que reduziria a obra apenas a sua esfera inteligível. Nessa perspectiva, o público mergulharia em sua racionalidade, relegando o aspecto sensível da experiência estética, mas o sensível caminha conjuntamente com o racional, já que não se pode separá-los. No entanto, compreender algo envolve os dois processos, pensar e sentir, razão e emoção, guardar na mente e no coração, nos lembra Dallari (2005).

Despertar o sensorial e o racional, e provocar tanto o que é sensível quanto inteligível, pode ser uma das aberturas para se aproximar do universo da arte contemporânea. Aliada a esse contexto, a atitude de disponibilidade para experimentar a arte de maneira integrada é frequentemente percebida entre as crianças. Por elas se mostrarem muitas vezes como sujeitos 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 podem contribuir para esta relação de aproximação com a arte contemporânea.

Quando se traz a reflexão sobre o movimento de aproximação entre público e arte contemporânea, subentende-se a existência de certo distanciamento, como apontam alguns estudos (Barbosa, 2002; 2010; 2011; Bourdieu, 2003; Cauquelin, 2005; Cocchiarale, 2007; Danto, 2006; Orofino, 2010; Trigo, 2009). Tal distância é entendida como incompreensão, dificuldade de produzir efeitos de sentido, além da falta de acesso. Por outro lado, 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).

Sem 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 a ampliação de experiências e repertórios artístico-culturais, além de ver na perspectiva educativa talvez uma possibilidade de facilitadora desse processo.

Inseridos no contexto da arte contemporânea, alguns artistas vêm desenvolvendo proposições em que o público deixa de ser apenas um observador para participar ativamente da proposta e fazer parte da obra. A ideia daquele espectador que pressupõe um sujeito contemplativo não se enquadra à ação prevista para tais propostas artísticas, pois o público é chamado a ser participante e produzir seus próprios efeitos de sentido, o que se torna elementar para dar vida à obra e compartilhar sua autoria.

No intuito de refletir sobre tal distanciamento, o contato da criança com a arte contemporânea em ambientes expositivos surge como possibilidade para se pensar sobre a aproximação na relação entre criança e arte contemporânea. Além disso, como possibilitar tal contato quando não há espaços expositivos que ofereçam esse acesso? Como pensar a relação da criança com a arte contemporânea no espaço da escola?

Tais questões fizeram parte de uma pesquisa de doutorado que aborda aspectos da relação das crianças com a arte contemporânea no espaço da escola e em espaços expositivos (Orofino, 2017). Fruto de tais reflexões, o recorte deste texto pretende analisar as formas de interação das crianças com propostas artísticas que promovem a participação através da ativação do corpo em diferentes ambientes. Proposições artísticas e experiências expositivas que permitem uma participação ativa – propiciada em certa medida por meio da ludicidade, da multisensorialidade e da interatividade – serviram de referência para pensar a potência da relação da criança com a arte na contemporaneidade e outras possibilidades de mediação.

Entrelaçamentos entre Arte Contemporânea, Crianças e Educação

Durante a efervescência da década de 1960, a arte estava percorrendo um caminho que indicava não só para transformações na arte enquanto produto e obra e sua relação com o espaço, como 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 – o espectador deixa de ser apenas olho e mente para ser corpo inteiro.

Com o corpo em cena, a arte dependia da experiência da pessoa que a vivia, seja qual fosse o significado a que estava atrelada. No contexto brasileiro dos anos 1960, a participação do espectador era a tônica de muitas proposições artísticas dentro de um panorama ocidental. Segundo Basbaum (2007, p. 104), “[...] o trabalho contemporâneo estende-se sobre o espectador de modo ostensivo, demonstrando de maneira radical a impossibilidade de uma ‘contemplação indiferente’ [...]”. Ao citar obras como as de Hélio Oiticica e Lygia Clark, o autor caracteriza 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” (2007, p. 105).

Hélio Oiticica dizia que a participação do espectador se manifestava de diversas maneiras e era oposta à *pura contemplação transcendental*. Em texto escrito em 1967, o artista discorre sobre a *nova objetividade* como a formulação de um estado típico da arte brasileira de vanguarda desse período e salienta a participação do espectador como uma das principais características. Para Oiticica, há duas maneiras bem definidas de participação, uma que envolve a *manipulação* ou *participação sensorial-corporal* e outra uma participação *semântica*, sendo que esses dois modos

[...] buscam 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 (Oiticica, 2010, p. 118, 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 ela, o objeto artístico deixava de fazer sentido sem o cor-

po vivo, sem o qual o objeto tornava-se alienado, como uma mercadoria com sua finalidade restrita de obra de arte. Assim, Lygia Clark redefinia e reconstituía o público em cada estágio de suas proposições.

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* – capas, estandartes, bandeiras confeccionadas com panos coloridos e diferentes materiais –, Oiticica propõe que o espectador os vista para que a cor ganhe um dinamismo no espaço ao associar o movimento e a música através de seu envolvimento com o samba; assim, o participante tornava-se obra ao vestir e movimentar-se com seus parangolés. Da mesma forma que em seus *Penetráveis*, nos quais “[...] 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, p. 55). Ao que o artista 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 (Oiticica Filho, 2011, p. 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 e 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 ela, 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 existem através do corpo, do movimento do espectador-participante. Nas palavras de Hélio Oiticica sobre a 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” (1968, apud Oiticica Filho, 2011, p. 125).

A partir dessa dimensão de participação corporal, a compreensão da relação entre arte contemporânea e crianças destaca a interação física (corporal, gestual, tátil, multissensorial) proposta nesse espectro de trabalhos de artistas visuais e possui semelhanças a outras experiências lúdicas vivenciadas por crianças em circunstâncias diversas. Embora a ludicidade possa não estar aparente na proposição artística, a criança pode percebê-la a partir de sua interação com a obra. Já é sabido que tanto a brincadeira quanto o jogo, por vezes considerados como sinônimos, são as principais atividades da criança (Vygotsky, 1997). E o brincar pode ser entendido como linguagem e expressão, forma de pensamento e de aprendizagem, além de sua dimensão de objeto socio-cultural (Fantin, 2000).

Sendo assim, proposições artísticas contemporâneas consideradas interativas por proporcionarem a participação ativa e corpórea do espectador podem propiciar e enriquecer o pensamento simbólico e a dimensão lúdica da criança. Desta forma, certas proposições artísticas

podem se tornar *familiares* para as crianças, na medida em que se aproximam de suas brincadeiras e de seu modo de ser e estar no mundo.

Além disso, a interatividade presente em tais produções artísticas abre espaço para se trabalhar a multissensorialidade na educação de crianças. Entendendo a arte como linguagem, e dado o recorte escolhido de propostas que promovem a participação multissensorial, a arte contemporânea pode ser explorada como conteúdo e como procedimento potencial na formação de crianças, seja qual for o ambiente de aprendizagem. Nessa perspectiva, a relação da criança com a arte contemporânea vai ao encontro das discussões relacionadas às múltiplas linguagens da criança (Malaguzzi, 2008) e ao desenvolvimento das culturas infantis (Sarmiento, 2004; 2005; Fantin, 2011).

Ao relacionar arte e criança, consideramos a arte como cultura, como experiência estética e, conseqüentemente, como uma peça importante na formação da criança. Malaguzzi (2008, p. 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”. Ao não subestimar o potencial de tal relação, levamos em conta que “[...] a criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis, e muito menos as que o adulto concebe como tal. A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas” (Benjamin, 1996, p. 236).

Considerada como tempo histórico do sujeito e construção social, a infância é um termo mutável e relacional em contraposição à expressão *idade adulta*, igualmente mutável (Buckingham, 2007). E, na perspectiva de tensionar os direitos das crianças que se referem aos três *p*¹: proteção, provisão e participação, muitas vezes se revela 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, por vezes, também deixamos de descobrir certas posturas das crianças em situações que aparentemente seriam do mundo adulto. Ainda que tais fronteiras do mundo de adulto e do mundo infantil sejam cada vez mais questionáveis, há situações em que tal limiar é bastante relativo. Na especificidade da discussão sobre a relação entre crianças e arte contemporânea, por que negar o acesso de obras de arte contemporânea às crianças? Por que pressupor a negação ou subestimar a compreensão por parte delas? E, ainda, onde se apresenta esta negação? Na escola, em espaços expositivos, em casa? Você levaria crianças do seu convívio ou seus alunos para um espaço de arte onde houvesse performances diversas e até mesmo complexas, em que o artista experimenta a dor, a violência, a nudez de maneira crítica? Se sim, qual seria o contexto? Haveria algum tipo de mediação adulta? Qual?

Diante de certos episódios relacionados a tal possibilidade, que provocaram certa polêmica nos últimos anos, muito se tem debatido

sobre a adequação de tais propostas e experiências. No âmbito dos estudos da infância e da comunicação, Buckingham (2007) traz importante reflexão sobre crianças e mídia, e faz a ressalva de que a tentativa de excluir as crianças de certas situações aplica-se de forma mais óbvia aos campos da violência, sexualidade, economia e política, sendo que os dilemas fundamentais a esses campos estariam ligados ao acesso e ao controle.

Ao refletir sobre as crianças e a cultura midiática na contemporaneidade, Buckingham (2007, p. 32, grifos do autor) pondera sobre a possibilidade de fracasso na “[...] tentativa de *proteger* as crianças restringindo o acesso às mídias” 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”. A partir de tais argumentos, podemos refletir sobre o papel da mediação adulta, familiar ou escolar, na especificidade da relação da criança com a arte contemporânea.

Na construção de um repertório de referenciais artísticos alinhados com os objetivos da referida pesquisa, há um entrecruzamento de muitos significados para arte contemporânea. Desde a arte que desestabiliza, provoca, perturba, passando pelo aconchego do ninho ou do sentir-se em casa, até a arte que se alia ao brincar. Construção de significados sem hierarquizações, mas possibilitando estabelecer conexões para a relação da criança com a arte que incita a participação do público, principalmente através do corpo na contemporaneidade.

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 que amenizem de alguma forma a potência da arte em perturbar, provocar, deslocar formas de pensar (Loponte, 2014). Nesse sentido, salientamos algumas questões a esse respeito trazidas por artistas: Ernesto Neto (2014) pergunta por que somente a arte considerada *séria* e que aponta os *entraves da vida* teria maior valor. E Carla Zaccagnini (2008) questiona se há algum preconceito por trás de obras que atingem o espectador de maneira mais simples e direta.

Ao trazer a ludicidade como um elemento para refletir sobre a arte na poética de alguns artistas, nem sempre a interação lúdica é aparente e explícita. Diante da proposta de experimentar a obra de arte com todo o corpo, é possível sentir-se convidado a brincar em muitos trabalhos artísticos, a exemplo das obras do brasileiro Ernesto Neto, nas quais se evidenciam a organicidade, as texturas, os aromas e uma série de questões relativas à linguagem visual. Segundo o artista, seu interesse está principalmente na “[...] capacidade que temos de reconfigurar o espaço através do nosso movimento sobre ele” (Neto, 2008, p. 10). Ele esclarece 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.

Na motivação para o brincar, a criança transforma o objeto dado pelo adulto em brinquedo ou uma situação em brincadeira através da

imaginação, afirma Benjamin (1996). Assim, a criança se apropria do que lhe é oferecido, ou muitas vezes imposto, ressignificando esse elemento através do brincar, como ratifica Fantin (2000, p. 38) ao dizer que “[...] a criança constrói sua cultura brincando”.

Diversos artistas sugerem um tipo de interação com a obra que favoreça esse percurso lúdico, interativo e multissensorial. Na pesquisa, além de Helio Oiticica e Lygia Clark, mencionados acima, foram trabalhadas algumas potencialidades de tal relação a partir da obra de Yayoi Kusama, Toshiko Horiuchi MacAdam, Eduardo Coimbra, Ernesto Neto, Yoko Ono, entre outros. Nas obras de Ernesto Neto, é fácil imaginar crianças brincando ao experimentar sua poética. A proposta de interação possibilita a articulação com um possível caráter lúdico, e isso não significa que a obra seja apenas para as crianças. O brincar conota a infância, mas não é exclusividade da criança, embora seja em grande parte associado ao universo infantil. De acordo com Brougère (2010, p. 9), a brincadeira se caracteriza “[...] pela possibilidade de a criança ser o sujeito ativo, numa situação sem consequências imediatas e incerta quanto aos resultados”.

Ao investigar outras possibilidades de aproximação à arte contemporânea, justamente por ela ser ainda, em grande medida, distante do público – e talvez ainda mais das crianças –, nos interessava pensar no corpo como um canal de acesso à arte contemporânea. Por isso, fazia sentido buscar obras que solicitassem 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. Assim, por meio do brincar, a criança poderia espontaneamente se apropriar daquela cultura, ressignificando-a e construindo sua própria.

Nesse processo de interação e apropriação cultural, a criança experimenta diversas formas de sociabilidade, e é possível identificar uma especificidade nas práticas em que as crianças constroem suas culturas infantis, inseridas em um contexto cultural mais amplo, lembra Fantin (2011). A autora esclarece que tais práticas envolvem “[...] conhecimentos das mais diversas áreas”, além de se expressarem por meio 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” (2011, p. 65). Ao considerar a capacidade expressiva das crianças, é fundamental propiciar e estimular o desenvolvimento de todas suas linguagens e não enfatizar somente a oral e a escrita, pois o trabalho com a diversidade de linguagens é mais do que legítimo, é necessário e fundamental para a produção, a socialização e a apropriação de conhecimentos.

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” (Fantin, 2008, p. 154). Nesse sentido, 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 (2008, p. 155) como um caminho para “[...] discutir a função cognitiva da linguagem, entendendo-a como uma meta-educação que possibilita o diálogo com outras áreas”.

Ao interpretar *as cem linguagens da criança* (Malaguzzi, 2008) pelo sentido de que todas as crianças aprendem melhor quando se oportuniza o uso de múltiplos sistemas simbólicos, Forman (2008, p. 193) destaca o entendimento de relações complexas como parte do “[...] mundo real que dá a essas relações uma *gestalt* holística”. Para o autor, o sistema simbólico das linguagens pode convergir em um conhecimento mais aprofundado do mundo.

É através de múltiplas linguagens que as crianças se expressam, diz Sarmento (2004, p. 12), para quem 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, que 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 se expressam de modo distinto das culturas adultas, “[...] ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (Sarmento, 2004, p. 12).

Entender as crianças como produtoras de cultura implica considerar que cada criança “[...] 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, p. 50). Nesse espectro cultural, pensamos a arte incorporada a essa ideia, não só como parte integrante das culturas infantis, mas, inclusive, para pensar como se dá o acesso das crianças à arte contemporânea.

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 vivê-lo de outro modo. Relembrando 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, a autora 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” (Loponte, 2014, p. 112). E este foi um dos horizontes da pesquisa.

Encontros das Crianças com a Arte Contemporânea: trajetória da pesquisa

A pesquisa com abordagem qualitativa de cunho teórico-empírico teve como objetivo analisar algumas experiências de crianças com a arte contemporânea na escola e em espaços expositivos. Como campo empírico, selecionamos dois cenários para cada especificidade: o Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como ambiente de aprendizagem formal; a exposição *Experiência da Arte*, realizada no Sesc Santo André/SP como ambiente não-formal, sendo que o período de vigência desta exposição (21/8 a 25/10/2015) possibilitou sua visitação e o acompanhamento de dois grupos de crianças escolares. Diante da especificidade de cada espaço, ambos foram considerados experiências de campo empírico para esta pesquisa, salvo o grau de envolvimento e o período de realização – acompanhamos um semestre na escola com encontros semanais durante as aulas de Arte, em que desenvolvemos diversas propostas de intervenções didáticas relacionadas ao tema, e apenas um dia na exposição, em que observamos a visita de duas turmas de crianças.

No entrecruzamento de interesses entre os dois campos de pesquisa, escolhemos trabalhar com crianças de 7 a 8 anos de turma de 2º ano do Ensino Fundamental I em virtude das peculiaridades desta fase da infância no processo educativo escolar, visto que tal faixa etária se relacionava aos interesses das exposições de arte que foram referências neste trabalho.

Por se tratar de uma pesquisa com crianças, fizemos o exercício de pensar o lugar delas na cultura contemporânea do ponto de vista educacional, considerando as questões éticas na pesquisa com crianças. Diversos estudos (Fantin; Girardello, 2019; Faria; Demartini; Prado, 2002) destacam que as investigações feitas com crianças vão além de *ouvi-las e amplificar suas vozes*, pois se preocupam também com o que fazer a partir de tais escutas e seus significados, seja no âmbito ético e estético, seja no âmbito metodológico e político.

A análise dos dados construídos no espaço escolar e no espaço expositivo foi organizada por dois eixos principais previamente definidos: formas de interação das crianças e mediação. Com relação à experiência desenvolvida no Colégio de Aplicação, as formas de interação da criança foram pautadas na ludicidade, na multissensorialidade e na criação de culturas infantis. Já na exposição *A Experiência da Arte*, foram estipulados eixos semelhantes, com uma pequena diferenciação entre eles: além das formas de interação da criança com a arte contemporânea baseadas na ludicidade e multissensorialidade e da mediação inserida no contexto de uma proposta de curadoria educativa, acrescentamos a noção sobre arte por parte das crianças. Vale ressaltar que a criação de culturas infantis e a noção sobre arte foram eixos de análise que emergiram após o contato com as crianças nas experiências de campo, a partir do conjunto dos dados, fazendo-nos perceber sua relevância para a discussão do objeto em questão.

Tratar a criança como sujeito da pesquisa em que a sua identidade possa ser reconhecida pelo uso de seu primeiro nome – desde que isso tenha sido decidido e assentido em grupo e autorizado pelos responsáveis sem oferecer situações de constrangimento – se fundamenta em Kramer (2002, p. 47), quando argumenta sobre não apagar quem é a criança e nem a relegar “[...] a um anonimato incoerente com o referencial teórico” da pesquisa apresentada. Nessa perspectiva, na interação com as crianças da pesquisa, a subjetividade humana foi objeto de investigação e se constituiu “[...] a partir de uma relação essencialmente dialógica” (Pereira, 2012, p. 64) que fez parte das intervenções didáticas.

Nessa constante construção participativa entre pesquisadora e crianças, criamos uma experiência singular. A partir da referência dos trabalhos de Hélio Oiticica e sua proposta de participação ativa do espectador, estruturamos atividades a fim de promover a interação através da ludicidade. Como o corpo e o movimento são muito presentes na poética de Oiticica, eles também foram eixos importantes nas atividades propostas às crianças a partir dos Parangolés, que tiveram especial destaque nas propostas desenvolvidas na escola.

Inspirados no modo como Oiticica criou seus Parangolés a partir de tecidos variados, cores diversas e a simplicidade ao estruturá-los, situamos o contexto de tal criação como cenário da sala de aula. As crianças foram convidadas a desenvolver seus próprios parangolés, em duplas e trios, para vestir, dançar e *brincar de desfilar* ao ritmo de samba como fechamento da atividade. Para Hélio Oiticica, a cor ganha dinamismo ao se movimentar no espaço, e foi o que se tentou com as crianças, além de demonstrar e operar na prática o conceito de participação e interação com a obra de arte. 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 sugere Girardello (2008, p. 130). A criação dos parangolés pelas crianças demonstrou como elas constroem seus mundos com o que lhes é oferecido e como os incorporam ao seu repertório imagético (geralmente midiático) através da imaginação. Para Munari (2007, p. 31), “[...] o produto da fantasia, tal como o da 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 *inusitadas* a partir de suas experiências conhecidas.

A criação de seu pequeno mundo a partir da fantasia e da criatividade fica evidente na fala de Arthur (8 anos) quando 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!”.

Trazar 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 de *escolarizar* e *didatizar* a cultura, no sentido de empobrecê-la conceitualmente como se fosse uma experiência que ocorre apenas na escola. Por isso, para as crianças se apropriarem da cultura no contexto escolar, a autora argumenta a importância de que educadores possam “[...] 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” (Fantin, 2000, p. 227).

Ao escolhermos produções contemporâneas que promovem 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, sendo alguns dos elementos trazidos nas propostas das atividades. Assim, nas propostas de intervenção didática, a interatividade, a multissensorialidade e a ludicidade foram eixos centrais para abordarmos uma aproximação das crianças à arte contemporânea.

Em um dos encontros na escola, no qual apresentamos diversas referências artísticas, perguntou-se às crianças como fariam uma obra de arte interativa. As respostas sugeriam algumas referências trabalhadas, mas também abriam para construções próprias ao dizerem que teriam *buracos*, *labirintos*, que deveriam ser realizados no *parquinho* da escola, no *campo de futebol*, espaços reconhecidos como *terrenos do brincar*.

A partir da ideia das crianças e considerando a referência dos Penetráveis de Oiticica, foi construída uma instalação interativa no espaço da escola como síntese da proposta. Assim, na impossibilidade de as crianças vivenciarem uma experiência interativa e participativa de arte contemporânea em espaços expositivos na cidade, oportunizamos outras formas de aproximação, criando um percurso lúdico e multissensorial, tendo como inspiração o trabalho *Entre, a obra está aberta*, de Amelia Toledo, e a exposição *Proibido não tocar*, de Bruno Munari.

Ao conversar com as crianças em uma espécie de entrevista coletiva, foi perguntado sobre como imaginavam que seria uma obra de arte interativa, e as respostas sinalizavam metáforas como labirinto, desafios e passagens: “Eu achava que iria ser uma espécie de labirinto”, disse Arthur (8 anos), “um desafio”, disse Erick (8 anos). Por sua vez, Isabela (8 anos) disse “passagens”. Também foi perguntado se sabiam o que era interativo, objetivando entender o que tinham compreendido sobre tal conceito por meio das experiências vividas. Surgiram como respostas diversas ações: tocar, entrar, mexer, sentir – todas demonstrando algo das atividades realizadas. Uma das crianças exclamou: Brincar! E quando questionado o porquê disse: “[...] porque interativo tem tudo a ver com brincar” (Isabela, 8 anos).

A resposta da criança identifica sua compreensão sobre a relação que se tentou estabelecer entre a interatividade e a ludicidade. Nesse sentido, a brincadeira aparece como constitutiva de sua identidade in-

fantil quando na sua fala emerge o seu próprio entendimento de criança como sujeito que brinca. Em diálogo com os alunos em uma entrevista coletiva, perguntou-se a eles qual seria a diferença entre obras de arte interativas e outras que não o são. Rodrigo (9 anos), em uma resposta econômica, diz: “[...] uma é chata e a outra é legal”. Ao serem instigados, outros reforçaram sua resposta:

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: Porque a gente é criança... a gente gosta de brincar e não de ficar só olhando... (Entrevista coletiva - 03/12/2017).

A resposta de Iago (8 anos) mostra qual a sua compreensão sobre o *ser criança* a partir da corporeidade e do movimento. Se a obra interativa possibilita o movimento e permite que elas se *mexam*, 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 à obra que 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 e afirma: “[...] a gente vive para brincar!”

Na sequência da referida entrevista coletiva, a declaração de uma aluna sustenta outras reflexões quando diz que “[...] criança é feita de brincadeiras, não de letras!” (Isabela, 8 anos).

Ao contrapor brincadeiras e letras na sua percepção do que é ser criança, Isabela reivindica a necessidade e o seu direito de brincar, reafirmando sua identidade de sujeito brincante como se houvesse uma oposição ao processo de letramento pelo qual as crianças passam nas séries iniciais. Sendo a arte uma experiência “[...] nem sempre traduzível em palavras”, convocando outros modos de vivenciá-la e experimentá-la, Loponte (2012, p. 120) pondera sobre qual lugar poderia ocupar a arte neste contexto, onde o atual sistema de ensino pode significar a diminuição da infância.

A experiência multissensorial das propostas vivenciadas pelas crianças é destacada por elas, como quando Rafaella (8 anos) diz que: “[...] é mais legal tocar do que ficar só olhando”. Embora haja 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, p. 3) defende que a criança conhece o mundo de modo plurissensorial e que, entre todos os sentidos, o tato é o mais explorado, “[...] completa uma sensação visual e auditiva”, além de oferecer “[...] informações úteis para o conhecimento de tudo aquilo que nos rodeia”.

Nesse sentido, a possibilidade de estar em uma exposição de arte e presenciar produções artísticas, sejam elas contemporâneas ou não, já é em si uma experiência estética e artística, e a apreensão do conceito de arte é ampliada ao frequentarmos espaços expositivos de arte.

Para os 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, p. 10), pois, em sala de aula, os professores fazem suas curadorias selecionando o que irão apresentar como arte. Do mesmo modo, nos espaços expositivos diversos, também nos é apresentado aquilo que seja arte. Porém, em uma primeira visita a uma exposição, nem sempre a expectativa pode corresponder ao conceito de arte que se aprendeu na escola.

No campo de pesquisa realizado na exposição *A Experiência da Arte*, de curadoria de Evandro Salles, além de acompanhar a visita de duas turmas de crianças e entrevistá-las, também foram entrevistados mediadores e a equipe administrativa do Sesc que fomentou a referida exposição, cuja proposta curatorial era oferecer arte contemporânea para o público infantil sem infantilizar a arte. A exposição apresentava o trabalho de diversos artistas² a partir da ideia do curador de que as crianças têm uma capacidade extraordinária de viver o poético de forma intensa e apaixonada.

Ao acompanhar, na exposição, dois grupos de crianças entre 4 e 6 anos, foi possível observá-las, conversar com elas e perceber sua relação com as obras expostas e a mediação feita pelos educadores do espaço expositivo. Já era esperado observar a disposição das crianças para o brincar, ainda mais considerando as particularidades desta exposição. 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; a experiência multisensorial e interativa ofereceu às crianças maior aproximação com as obras. Essa experiência integrada permitiu às crianças se sentirem à vontade e convidadas a fazer parte da obra.

Do contato das crianças com uma das obras, um fragmento de uma cena observada reitera a dimensão lúdica, multissensorial e interativa da relação da criança com a arte contemporânea. Na obra de Ernesto Neto chamada *Riojiboia* – obra que o artista define como escultura aventura, trazendo em si elementos da cultura indígena, do rio e da cobra – foi possível perceber a alegria das crianças ao entrar no que seria o corpo da jiboia com a fluidez do rio. Quando uma das crianças diz “Eu tava brincando ali, naquelas coisas”, referindo-se à *Riojiboia*, reforça a ideia de que uma obra que possibilita estar com o corpo inteiro em movimento também permite à criança utilizar sua linguagem própria, a ludicidade. Além disso, vale destacar a experiência de pertencimento quando a criança diz que a visita à exposição foi divertida “[...] porque eu nunca vim”. Assim, uma exposição multissensorial e interativa potencializa a experiência estética com a arte, não só para as crianças, como para pessoas de todas as idades.

Desafios e Possibilidades da Mediação

No recorte deste trabalho nos interessa pensar na mediação adulta na experiência das crianças com a arte contemporânea nos diferentes espaços de formação, seja na escola ou em espaços expositivos de arte, mesmo que a atuação em cada espaço solicite estratégias, metodologias e posicionamentos distintos. Conforme apontamento de Fantin (2011, p. 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 e/ou professores. Sobre a formação estética docente, principalmente de docentes que trabalham com crianças, concordamos com Loponte (2014, p. 121), ser necessário formá-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”.

Não podemos afirmar de forma irredutível que é necessária a mediação do adulto na experiência da criança com a arte contemporânea. Evandro Salles (2015), ao conceber a curadoria da série *Arte para criança*³, levou em consideração a liberdade da criança ao se envolver com a arte e, por isso, questionou sobre a intervenção do adulto nessa experiência. Afinal, “[...] as crianças expressam suas culturas de modo distinto da cultura adulta, praticando formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”, diz Fantin (2011, p. 52). Mas, ao nos referirmos à intervenção adulta no ato de mediar a experiência da criança com a arte contemporânea, estamos levando em consideração o contexto formativo e intencional em que ocorre tal experiência. Ainda que, como diz Loponte (2014, p. 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. Em relação à mediação educativa da brincadeira no contexto escolar, Fantin (2000, p. 91) destaca que “[...] 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”.

Assim, há que se deslocar da linearidade de nossas paisagens familiares, se embriagar com experiências que nos transformem, nos co-

nectando com a arte e com a escuta das crianças, pois elas nos dizem de acontecimentos, 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, p. 121) reverberando em nossos pensamentos: “[...] nós, que pensamos sobre a educação, sabemos ouvir?”.

Nesse sentido, ouvir as considerações, reflexões e questionamentos dos mediadores da exposição pesquisada também foi uma oportunidade para pensar, por meio desse olhar, a relação da criança com a arte contemporânea. No caso desta pesquisa, a análise sobre a mediação foi construída 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.

Embora o argumento 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, o qual compreende a importância de uma ação educativa em uma exposição.

Ao entendermos a ação educativa em uma exposição, na qual a mediação é uma das possibilidades no conjunto da ação, concordamos com Camnitzer (2009, p. 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”, por isso, o artista uruguaio destaca a necessidade de se introduzir a arte na educação como uma metodologia pedagógica.

O argumento de Camnitzer (2009) 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” (p. 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 pessoalidade 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 um mediador, pudemos verificar o seu entendimento de que sua mediação é construída em conjunto com os demais mediadores e equipe de formação. Por sua vez, as formações diversas de cada mediador contribuem para o enriquecimento da mediação através do intercâmbio entre os colegas:

[...] 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 (Mediador Victor).

As bagagens trazidas por cada um são (ou sempre serão) 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 na 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, p. 16).

Ao observarmos a experiência de crianças com a arte contemporânea em uma exposição que propicia a interação e a participação, percebemos como essa vivência pode contribuir para uma concepção de arte ampla e atualizada por parte das crianças. Afinal, se ainda há indícios de que muitas pessoas se sentem distantes da arte contemporânea, iniciar o processo de aproximação pelas crianças pode ser um caminho possível.

No entanto, já dizia Dewey (2010, p. 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” (Dewey (2010, p. 136), pois ele entende que para o espectador perceber deve *criar uma experiência*.

Nessa perspectiva, o valor da mediação e do trabalho do mediador pode ser visto como o de colaborar na criação dessa experimentação até quando for necessário. E quando perguntado sobre o papel do educador/mediador na exposição pesquisada, o mediador citou a fala de um autor que não lembrava o nome, dizendo que “[...] o trabalho do educador é tornar o seu trabalho obsoleto”.

Sem dúvida é possível estar em uma exposição de arte sem mediação e ter um momento significativo. Não estamos atrelando a mediação à única possibilidade de uma experiência estética com a arte, mas 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” (Dewey, 2010, p. 123).

Por isso, a mediação é vista com base no que aponta Martins (2012, p. 29), 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” (Martins, 2012, p. 29). A figura do mediador, portanto, não *abafa* a experiência do espectador pela possibilidade de ser *sempre* uma experiência pessoal, ainda que coletiva, dialógica e compartilhada.

Martins (2012, p. 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 pelo qual, ao perguntar a uma 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 vivência com a arte.

Algumas Considerações

Neste trabalho, entendemos o entrelaçamento entre Arte e Educação como campos que não se diferenciam entre si, mas especificações diversas que se convergem para um trabalho comum, de acordo com o pensamento de Camnitzer (2009). E se a arte é uma experiência estética na qual possui em seu cerne a vida e as coisas cotidianas, a continuidade da experiência a partir da concepção de Dewey (2010) é percebida como fundamental na apreensão dos sentidos por parte das crianças.

Na pesquisa apresentada, em que a escola e o espaço expositivo atuaram como ambientes formativos para observar e analisar a relação da criança com a arte contemporânea, foi possível verificar a complementaridade de tais espaços na formação estética das crianças. De modo geral, conhecer e experimentar arte contemporânea no contexto escolar, ainda que através de uma *transposição didática* (Chevallard, 2013), é visto não apenas como uma experiência estética, mas também como uma oportunidade de repensar a educação e 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 por meio da aproximação com diferentes proposições artísticas.

Ainda que não seja imprescindível, a mediação adulta na relação entre crianças e arte contemporânea é de grande relevância e, por isso, é considerada, no caso dos espaços expositivos, como uma das possibilidades da ação educativa. 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. Nessa perspectiva, o desdobramento da experiência em um espaço expositivo se enriquecerá quando estiver articulado com o trabalho realizado em sala de aula.

Com relação à mediação pedagógica com a arte contemporânea, ao aproximar os papéis do professor em sala e do mediador em espaços expositivos, 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, a qual 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 que enriquece a mediação.

A arte contemporânea na educação tem sido posta em discussão, tanto com apontamentos favoráveis como desfavoráveis. 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 destas 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 acredita que tal questionamento é importante para se pensar sobre o que implica a formação envolvida quando se fala de arte e educação. O autor destaca a necessidade de pensar a arte na escola em um horizonte das transformações contemporâneas a partir da crítica da modernidade e da revisão de seus pressupostos.

Por isso, inserir cada vez mais a arte contemporânea no contexto escolar e no trabalho com crianças possibilita uma maior proximidade com este cenário que ainda é frequentemente identificado como estranho, hermético, não habitual, diferente. Na referida pesquisa, o encontro da criança com a arte contemporânea foi 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.

Como resultado da pesquisa, consideramos que frequentar exposições de arte contemporânea colabora com diversos aspectos de entendimento e de experiências com a arte pelas crianças, seus professores e familiares. Portanto, familiarizar as crianças com as linguagens e práticas artísticas, 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).

Ao aproximar vida, arte e educação, buscamos dar sentido à experiência e à educação, como diz Freire (2005), para quem ensinar (e aprender) também exige estética. Nesse processo de ensinar-aprender, temos a possibilidade de transformar o que sabemos, como também de nos transformar. E, assim como a brincadeira transforma o real, o potencial transformador da arte na educação de crianças pode assegurar a criação de muitas aventuras artísticas e arteiras na escola e nos espaços expositivos.

Recebido em 13 de janeiro de 2021
Aprovado em 01 de setembro de 2021

Notas

- 1 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, p. 280) separa os direitos à

provisão e à proteção como *passivo*, 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*.

2 Vik Muniz, Ernesto Neto, Wladimir Dias-Pino, Eduardo Coimbra, Eleonora Fabião e Waltercio Caldas.

3 Exposição itinerante realizada entre 2007 e 2010 e desenvolvida especialmente para o público infantil sob curadoria de Evandro Salles.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o Ensino de Arte no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BASBAUM, Ricardo. **Além da Pureza Visual**. Porto Alegre/RS: Zouk, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Obras escolhidas, v.1).

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O Amor pela Arte: os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: EDUSP; Zouk, 2003.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na Era das Mídias Eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

CAMNITZER, Luis; PEREZ-BARREIRO, Gabriel. **Educação para a Arte / Arte para a Educação**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a Teoria da Transposição Didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, maio/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, 2007.

DALLARI, Marco. L'Arte per i Bambini. In: FRANCUCCI, Cristina; VASSALLI, Paola (Org.). **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.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FANTIN, Monica. **No Mundo da Brincadeira: jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FANTIN, Monica. Do Mito de Sísifo ao Voo do Pégaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultura. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (Org.). **Liga, Roda, Clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas: Papirus, 2008. P. 145-171.

FANTIN, Monica. **Crianças, Cinema e Educação**: além do arco íris. São Paulo: Anablume, 2011.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. Cenários de Pesquisa com e Sobre Crianças, Mídia, Imagens e Corporeidade. **Perspectiva**, v. 37, n. 1, p. 100-124, jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54575/pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

FARIA, Ana Lucia de; DEMARTINI, Zeila; PRADO, Patrícia. **Por uma Cultura da Infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

FAVARETTO, Celso F. Arte contemporânea e educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, n. 53, p. 225-235. 2010. Disponível em: <www.rieoei.org/rie53a10.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2016.

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. P. 177-193.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIRARDELLO, Gilka. Produção Cultural Infantil Diante da Tela: da TV à internet. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (Org.). **Liga, Roda, Clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papirus, 2008. P. 127-144.

KRAMER, Sonia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LOPONTE, Luciana. Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, n. 42, dez. 2012.

LOPONTE, Luciana. Arte Contemporânea, Inquietudes e Formação Estética para a Docência. **Revista Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. 56, p. 643-658, jul./dez. 2014.

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. P. 59-104.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediação: primeiros encontros com arte e cultura. In: MARTINS, M.; PICOSQUE, G. **Mediação Cultural para Professores Andarilhos na Cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MUNARI, Bruno. **I Laboratori tattili. Itália: Edizioni Corraini, 2016**. NETO, Ernesto. A Gente Vai Para o que Ama. **Arte & Ensaios**: revista do programa de pós-graduação em Artes Visuais/ Escola de Belas Artes, UFRJ, Rio de Janeiro, n. 16, p. 06-25, jul. 2008. Disponível em: <http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae16_entrevista_ernesto_neto.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2017.

NETO, Ernesto. **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-counta-estar-usando-algo-parecido-com-o-cha-do-santo-daime/>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

OITICICA FILHO, Cesar. **Hélio Oiticica**: museu é o mundo. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011.

OITICICA, Helio. Esquema Geral da Nova Objetividade. In: COHN, Sergio (Org.). **Ensaio Fundamentais**: artes plásticas. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2010. P. 111-122. OLIVEIRA, Sandra Ramalho e; OROFINO, Karin Zapelini. Aulas de Arte Sem Arte? In: OLIVEIRA, S. R. R.; VANDRESEN, M. (Org.). **Proposições Interativas II**: linguagem visual. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2011. P. 9-25.

OROFINO, Karin Zapelini. **Crianças e Arte Contemporânea**: experiências e interações lúdicas na escola e nos espaços expositivos. 2017. 381 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação Florianópolis, 2017. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1288-T.pdf>>.

OROFINO, Karin Zapelini. **Relações Entre Público e Arte Contemporânea**: propostas educacionais para espaços expositivos. 2010. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais), PPGAV/CEART/ UDESC, Florianópolis, 2010.

PEREIRA, Rita Ribes. Pesquisa com Crianças. In: PEREIRA, Rita Ribes; MACEDO, Nélia (Org.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. P. 59-86.

SALLES, Evandro. **A Experiência da Arte**. In: Catálogo-folheto da Exposição 'A Experiência da Arte', de curadoria de Evandro Salles, 2015

SARMENTO, Manuel. 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_na_infancia.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SARMENTO, Manuel. 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.

TRIGO, Luciano. **A Grande Feira**: uma reação ao vale-tudo na arte contemporânea. Rio de Janeiro: Record, 2009.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ZACCAGNINI, Carla. São Paulo: **Guia da exposição 28ª Bienal de São Paulo** - Em vivo contato. Entrevista concedida a Thais Rivitti, 2008.

Karin Zapelini Orofino é doutora em Educação [PPGE/UFSC] - Linha Educação e Comunicação. Mestre em Artes Visuais [UDESC] – Linha Ensino das Artes Visuais. Licenciada em Artes Visuais, pela UDESC (2011) e também bacharel em Design Gráfico, pela UFSC (2006). Integrante dos grupos de pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA/CNPq) e do Instituto Arte na Escola – Polo UFSC.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9234-9928>

E-mail: karinorofino@yahoo.com.br

Monica Fantin é doutora em Educação, Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, atua no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte, NICA, UFSC/CNPq.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7627-2115>

E-mail: fantin.monica@ufsc.br

Editora-responsável: Lodenir Becker Karnopp

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.