



INFÂNCIA E ARTE CONTEMPORÂNEA: UM ENCONTRO POSSÍVEL PARA A FORMAÇÃO

Carini C. Delavald - UFRGS

Resumo: Este artigo apresenta algumas discussões iniciais de projeto de pesquisa em andamento e pretende refletir sobre a possibilidade de diálogo entre infância e arte contemporânea e de que modo esta é capaz de contribuir para a formação estética e ética de alunos da Educação Infantil. Para isso, inicialmente é apresentada uma breve compreensão sobre arte contemporânea, além de relatar experiências de um grupo de crianças em exposições de arte, de modo a colaborar sobre a reflexão a respeito das possibilidades da arte contemporânea em contribuir no processo educativo da infância.

Palavras – chave: Formação ético-estética. Arte contemporânea. Educação.

Introdução

Trago a arte contemporânea para a discussão sobre a formação ético-estética da pequena infância, por sua possibilidade em dialogar com a vida cotidiana e em nos colocar diante do diferente, do estranho, daquilo que nos incomoda, que nos retira do habitual, que faz ver o já visto e vivido a partir de novas configurações. E também pelas experiências significativas, que enquanto professora de educação infantil, tive com minha turma de alunos¹ em mostras de arte contemporânea, em situações onde observei o quanto mobilizavam as sensações, a sua imaginação e sua reflexão sobre o nosso cotidiano.

Mas, onde entra a arte nesse cenário de formação? Em especial de formação estética e ética? Obviamente, não podemos dizer que a arte tem caráter moralizante, afinal, a arte não tem moral, assim como não tem opinião nas palavras de Deleuze (1992, p.228): “ela é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores...”. Penso no seu potencial em operar com os sentidos, em produzir sensação, de um modo a estimular a sensibilidade por meio da experiência que pode surgir na

¹ Experiências vivenciadas por um grupo de alunos de uma Escola de Educação Infantil localizada em Porto Alegre.

interação com a obra. Trata-se de pensar no estranhamento, no desenvolvimento de novas configurações imaginativas.

Entendo que esta sensibilidade não pode ser pensada como algo passivo, e, sim, como uma sensibilidade inquietadora, que mobiliza a criação não só estética quanto ética podendo trazer novas criações de si, de modos de ser e de conviver. Portanto, pode ser aprimorada para com o outro, para o cotidiano em sala de aula, e estendida para seus contextos.

Esse processo pode ser iniciado na infância, como tenta demonstrar este artigo. Mas, para isso não deve estar reduzido em aulas dos “trabalhinhos de arte”, onde se faz releituras de obras, copiando um modelo ou pintando modelos fotocopiados. É preciso a construção de um trabalho sob outra perspectiva, para promover a experiência estética.

A experiência estética é uma forma de experiência que elabora com nossos sentidos, emoções e imaginação, dispondo de força, como explica HERMANN (2005), para ampliar as relações do homem com o mundo e com a ética. Esse modo de experiência se demonstra mais efetiva para ampliar também a sensibilidade moral do que uma simples justificção racional acerca das normas de conduta.

A aprendizagem ética comumente desenvolvida no espaço escolar, tem como fundamentação a compreensão piagetiana de desenvolvimento moral, tratando -o como um processo puramente cognitivo. Excluindo, portanto, a sensibilidade que também é um elemento constituinte do processo ético. Pois, se nos questionarmos sobre o lugar das sensações e sentimentos no momento do agir, sobre o reconhecimento do outro envolvido em nosso agir moral, perceberemos que não basta somente o conhecimento de um princípio ético e aplicá-lo de modo racional.

Há elementos que escapam à racionalidade, tais como os detalhes da particularidade dos contextos que os princípios éticos não captam, mas que a sensibilidade pode apreender. Como argumenta Hermann (2005) a partir da relação entre ética e estética, não ocorre apenas uma aplicação racional de um princípio ético, pois a estética possibilita que estes princípios sejam reinterpretados pelo filtro da sensibilidade acolhendo aquilo que escapa a universalização, as exigências da finitude, pluralidade e historicidade.

Essa questão também é compreendida quando a pesquisadora exemplifica, dizendo que não basta apenas aplicar o conceito respeito ou tolerância, se não tiver a sensibilidade de reconhecer o outro envolvido em sua ação.

As contingências da vida, as particularidades dos contextos não seriam apreendidos por leis universais. O saber agir, desse modo, solicitaria da sensibilidade e não só da racionalidade para a aplicação de um código moral. Ao mesmo tempo, a autora faz uma ressalva, pois essa posição que defende o caráter positivo do estético, não significa abandonar as normas de conduta e seguir uma autêntica criação de si, confundindo com uma estetização superficial. Isso conduziria ao egoísmo exacerbado, que impediria o reconhecimento do outro, impossibilitando uma ética da alteridade (HERMANN, 2002).

Mas, não quero com essa discussão invalidar as práticas sugeridas por teóricos desenvolvimentistas em relação ao desenvolvimento sócio-moral que comumente são aplicadas nos contextos de sala de aula. Penso na possibilidade que articulada a estas práticas devemos considerar a capacidade de estimular a sensibilidade por meio da experiência estética, que pode ser considerado em sala de aula. Sensibilidade que pode voltar-se para a criação de si mesmo, para a gestão de seus atos e também para a relação com o outro.

Uma aproximação com a arte contemporânea

Arthur Danto, no primeiro capítulo do livro *Após o fim da arte: arte contemporânea e os limites da história* (2006), retoma o argumento com o qual anuncia não o fim da arte, mas de um modo de narrar e legitimar o que era produzido em arte até então. Trata-se, não só de anunciar o “fim da arte”, (frase que ficou conhecida a partir da teoria estética de Hegel), mas de propor uma reflexão sobre as produções de arte após o fim desta narrativa, o que nos auxilia a rever o próprio olhar sobre as produções contemporâneas em arte.

Esse anúncio está relacionado ao que a arte representava. Flickinger (2011) explica que na arte clássica grega, como exemplo, a obra era considerada como um espaço que produzia o verdadeiro saber teórico e ético. Portanto, ela não era a cópia de algo que já existia de antemão, mas criava ideais a serem apreendidos pela sociedade, como o modelo de homem político retratado pelos mitos da tragédia. A partir do Iluminismo, as expressões do mito são substituídas pelos conhecimentos racionais, afinal é a razão que passa a determinar a verdade. É nesse contexto, em que a arte havia

perdido o seu lugar de expor uma verdade, que Hegel anunciou a sua morte. Flickinger (Ibidem.) comenta que a suposição de Hegel se volta às artes belas, ainda presa ao conceito e a ideia de *Belo*, e nessa perspectiva as expressões artísticas que surgissem não teriam mais a base segura sustentada pela razão, há abertura para ilimitadas possibilidades de conteúdos e formas: “Sem obedecer mais, de modo afirmativo, à lógica do conceito, as artes tornar-se-iam capazes de romper até mesmo as fronteiras com o cotidiano”(FLICKINGER, 2011, p.502).

Mas, que arte é esta a ser pensada após o “fim da arte”? Para conceber a arte atualmente, é preciso um exercício de nos desapropriar de um olhar renascentista sobre as produções artísticas. Aquele olhar que procura reconhecer imagens figurativas, presentes nesta arte clássica como descrita acima, vinculadas a este modo de narrar que como expõe os autores havia chegado ao fim, e nesse sentido: “qualquer que fosse a arte que se seguisse, ela seria feita sem o benefício da narrativa legitimadora, na qual fosse vista como a próxima etapa apropriada da história.” (DANTO, 2006, p.5).

Esse modo de ver a arte está tão presente que não é incomum observarmos em exposições de arte contemporânea indagações sobre a legitimidade de uma obra. Muitos ficam receosos quanto a esse modo de fazer e de ser arte, e se perguntam: *Afinal, isso é ou não é arte?*

Hoje, falamos de uma determinada forma de arte na qual são diferentes os modos de expressar-se, de ser artista e até expectador que por vezes pode assumir o papel de co-autor de uma obra. Obra de arte que aparentemente está inacabada e que pode completar-se com a presença do expectador, e assim, o jogo entre a obra de arte e o expectador está ainda mais vivo pelas possibilidades de interação que se apresentam.

Para Millet (1997), o expectador não só contempla. O *ready-made*, na opinião da autora, coloca o expectador na posição de atribuir *status* a obra. O urinol ou a roda de bicicleta de Duchamp põe a prova o gosto dos expectadores: “Estes objetos só se tornam obras sob o nosso olhar, sob condição, evidentemente, de que este as aceite. Não tanto obras, portanto, mas propostas de obras.” (Ibidem, p.43).

Um objeto do cotidiano pode tornar-se obra sob nosso olhar. Para a autora: “a arte tornou-se contemporânea falando-nos da nossa vida de todos os dias” (MILLET, 1997, p.19). Nesse sentido, se estabelece uma conexão com a vida, e a arte contemporânea vem a dialogar com o acontecer do cotidiano.

Nesse interagir e se confundir com a vida de cada dia, tudo pode vir a ser arte. São diferentes os modos de fazer e os materiais utilizados expandiram-se do pincel e tinta a óleo aos mais variados e criativos recursos. O forro de um atelier transformado em tela assume status de obra, como o fez o artista Frantz². Até o corpo serve de suporte de intervenções como na *bodyart*. O vídeo é um suporte como apresentado no videorretrato de Robert Wilson³, mas o que chama atenção é a presença do corpo para a criação. Neste, o artista Zhang Huan tem o corpo coberto por uma mistura de água e açúcar, atraindo inúmeras borboletas.

É nessa área de liberdade, como explica Millet (1997) que se manifesta a arte de hoje, com seus inusitados materiais e processos, por vezes desconcertantes e provocadores. Os estilos proliferaram de *body art*, *pop art*, arte cinética, *minimal art*, *happening*, *colorfiel painting*, arte conceptual, *anti-form*, arte *povera*, *land art*, entre outras expressões.

A arte contemporânea ultrapassa o tema do belo. Aliás, não está mais a serviço do belo e harmonioso, ela aponta o seu avesso como suposto na tese de Hegel sobre a morte da arte bela (FLICKINGER, 2011). As criações do artista Damien Hirst são exemplos de obras que podem manifestar horror, repugnância, desconforto quando expõem cadáveres de animais imersos em formol. O fato é, independente de juízo de gosto que atribuímos a ela, ninguém passa indiferente diante de uma obra contemporânea, seja qual sensação nos provoca, seja de que modo ela nos afeta.

Mas, a arte contemporânea não está para superar a arte clássica e moderna num sentido de rejeitá-las, ao contrário, esta não pode ser desconsiderada. Como explica Danto (2006), a arte do passado está disponível aos artistas contemporâneos, o que não está: “[...] é o espírito em que a arte foi realizada” (Ibidem, p.7).

A arte do passado, obviamente não pode ser desconsiderada, e no nosso trabalho como educadores, podemos nos valer desta para desenvolver estética e culturalmente nossos alunos, o problema está em não ir além.

Creio que tudo depende do modo de ver a arte. É isso que contribuirá para aquilo que será apresentado aos educandos, tanto que muitos professores podem preferir trabalhar somente com releituras da Monalisa a paisagens de Monet, por sentirem-se

² Frantz (1963) é um artista gaúcho e seu trabalho, que pode ser classificado como conceitual, está presente na mostra *Agora/Ágora* no Santander Cultural.

³ Robert Wilson (1941) é um multiartista norte-americano. É escultor, pintor, dramaturgo e coreógrafo. Seu trabalho estava exposto em 2010 no Santander Cultural, com a mostra *Video Portraits*.

seguros em transitar por obras já legitimadas com o status de arte. É mais fácil e menos incomodo do que visitar exposições em que as obras apresentam essa estranheza provocativa, tão desconcertante que os levam a indagar sobre a sua legitimidade enquanto arte a ponto de querer reduzir seu valor estético.

Essa questão não só do modo de ver a arte, assim como da formação estética é apresentada por Loponte (2005) que ao trabalhar com professores em formação ressalta o modo como inicialmente se relacionavam com a arte. Estas olhavam para a arte como algo muito distante de suas vidas, acostumadas com imagens literais, com a arte renascentista, de imagens possíveis de serem reconhecidas e nomeadas. Essa forma de perceber era resultado da mesma “escola não criativa” na qual muitas ainda estavam inseridas e reproduzindo tal olhar, enquanto docentes. Escolas onde as práticas empobrecedoras não possibilitam ir além para criar e explorar o diferente, mas que estas professoras puderam modificar a partir do momento que lhes foi possibilitado, pela pesquisadora, experiências estéticas significativas com a arte e a reflexão acerca disso.

Se entregar a estranheza, as incertezas, ao desconhecido e a pluralidade da arte contemporânea é um exercício a se fazer, desconstruindo um olhar que busca o belo, o harmonioso e a sensação confortante em uma obra. E, propor esse modo de experiência estética à infância é um grande desafio, mas que pode vir a ser um dos meios de contribuir para a formação ético-estética, como será melhor argumentado nas seções que seguem.

Encontros da infância com a arte contemporânea

A arte contemporânea não está tão distante da infância, aparece como um encontro possível e que traz possibilidades de refletirmos sobre a formação estética das crianças. Compreendo esta formação, não como o desenvolvimento de um olhar sensível ao seu entorno ou de um olhar para o belo. Ao contrário, a arte não só apazigua, mas nos incomoda, pode também provocar horror. O importante não é ter o olhar desperto ao belo, mas a experiência de mobilizar os nossos sentidos, de causar sensações.

Além disto, vale considerar o aspecto do enriquecimento cultural, as possibilidades da arte em contribuir para a visão de mundo, assim como o reflexo que a

experiência com a arte provoca nas suas produções, enriquecendo os modos de ver e de significar a si e ao mundo.

Para dar subsídios à reflexão em torno da formação estética trago algumas vivências de crianças pequenas com obras de arte contemporânea. Em uma dessas experiências, minha turma de alunos em fase pré-escolar, visitou a exposição *Do atelier ao cubo branco*, ocorrida no Museu de Arte do Rio Grande do Sul, no período de abril a maio de 2011. A exposição apresentava diversificadas obras de artistas contemporâneos do Rio Grande do Sul.

Nessa visita, a fala de uma aluna de cinco anos de idade despertou meu interesse: “*Profe’, eu não tenho mais medo*”. A aluna expressou sua sensação ao entrar em uma sala onde havia esculturas do artista Félix Bressan⁴ (fig. 1). Neste ambiente, estruturas de ferro, que numa primeira impressão pareciam garras, estavam fixadas nas paredes e no chão como se delas surgissem. Era possível até perceber um ritmo e movimento onde não havia.

A aluna referia-se ao medo, pois era o que poderia ser sentido naquela experiência, mas o fato de não mais senti-lo fazia referência a uma visita a mostra de Robert Wilson ocorrida no ano anterior, no Santander Cultural. Nessa experiência, lembro que muitos alunos impressionaram-se com o videorretrato de Marianne Faithfull⁵ (fig.1), onde havia a imagem da artista invertida, lembrando um morcego, em um plano de fundo vermelho acompanhada de som. Provavelmente suas imaginações os conduziam aos monstros e vampiros dos filmes e histórias infantis, ao medo do desconhecido.

⁴ Félix Bressan (1964) é um artista gaúcho com influências duchampianas. Formado pelo Instituto de Artes da UFRGS.

⁵ Atuou como protagonista de uma peça de Robert Wilson intitulada *The Black Rider*. No videorretrato, reproduz o cenário da peça invertido, trazendo uma árvore no estilo expressionista, cuja personagem aparece pendurada como se fosse um morcego. A trilha de fundo sugere vozes de pessoas cantando e uma gravação original de, som de grilos, cuja vida tem a duração de sete dias, mas Robert Wilson estende esse tempo como a vida de um ser humano em torno de 80 anos. (Informações do catálogo do educador, referente à mostra ocorrida no ano de 2010).



Fig. 1

Nessa experiência, acredito que a desconstrução desse medo inicial (mesmo não sendo o objetivo principal) ocorreu quando os alunos foram conduzidos pela mediadora da mostra ao espaço pedagógico do Santander Cultural, e viveram a experiência de realizarem suas performances inspirados nestas imagens (fig.2). Foi uma experiência significativa de serem expectadores, mas também “artistas”.⁶



Fig 2 Os alunos escolheram objetos para serem fotografados

⁶ As experiências das performances dos alunos foram fotografadas pela mediadora cultural e fotógrafa Julia Bürger e originaram uma mostra fotográfica patrocinada pelo Santander Cultural (2010).

Em relação à fala da aluna, sobre o fato de não sentir mais esse medo, podemos fazer uma relação com a obra, no sentido do que ela produz de sensação. Não havia necessidade de traduzir e interpretar aquela obra, mas se permitir a sentir. A criança é espontânea nesse sentido, ainda não está com um olhar condicionado em olhar racionalmente para arte, em interpretar aquilo que vê, em buscar uma verdade. Ela está livre para sentir e viver esta experiência que surge com a obra.

Percebo que a criança tem esta relação espontânea de entregar-se a sensação, mas até quando? Isso dependerá da formação estética que terão. Nesse sentido, falamos que os adultos muitas vezes não apresentam essa espontaneidade, sua vontade de verdade e de traduzir tudo que vê, talvez não permita, mas isso também foi, de algum modo, condicionado pela formação que tiveram.

Então, que medo e resistência é esse a arte contemporânea? Este receio, talvez seja o de não compreender, de não encontrar uma aplicação da racionalidade instrumental para aquilo que enxergam, sem perceber que a coerência da obra de arte não está numa relação externa à esta, mas surge da própria experiência com a obra. Coerência, mas não compreensão, pois a obra de arte contemporânea é enigmática, e seu enigma é indissolúvel. (FREITAS, 2008).

Mas, disso a criança ainda está livre, pois estar diante das incertezas do desconhecido apenas atíça sua curiosidade. Há ainda a entrega a sensação somente, sem a intenção de defini-la. Como explica Richter (2008), diferente do adulto, a criança está desarmada de conceitos racionais, estabelecendo uma relação direta com seu entorno. A predisposição de mergulhar nas sensações retira a criança “[...] por instantes dos limites cotidianos, que a conduzem a um entusiasmo [...] permitem viver e experienciar um momento de suspensão do vivido” (Ibidem, p.32).

Se entregar a sensação e vivenciar as obras também pode ser prazeroso num sentido que mobiliza a imaginação e sensibilidade. Há sempre uma expectativa pelo que está por vir. E é assim que percebo os alunos todo momento em que vão visitar um espaço de arte.

Acredito que esta vivência é mais intensa à medida que a obra espera por uma interação. Aqui a obra não assume um papel de janela ao mundo, mas de porta aberta, em que o expectador deixa o seu papel passivo para a completar. Como na exposição

*Agora/Ágora*⁷, o túnel elaborado em estruturas de metal pelos artistas, Rejane Cantoni⁸ e Leonardo Crescente, convidam o expectador a andar por ele. Os alunos que experimentaram essa passagem descreveram uma sensação de instabilidade: “Parece que a gente iria cair”, disse a aluna de seis anos.

Mas, mesmo quando não há uma interação direta, os alunos se interessam, ficam observando e imaginando. Na parede telas, mistura de matéria colorida e sensações de movimento (fig. 4). Os alunos indagam, se perguntam como o artista o fez. “*Eu acho que foi com pincel*” Diz um aluno, o outro responde: “*Não, ele deve ter jogado a tinta*”. A mediadora revela que se trata do forro do atelier do artista. Então, se deparam: tudo pode vir a ser arte. E eu penso, se muitos jovens e adultos tivessem tido essa experiência na pré-escola, a primeira Bienal que visitariam não se apresentaria com tanta estranheza e duvida: Isso é arte?

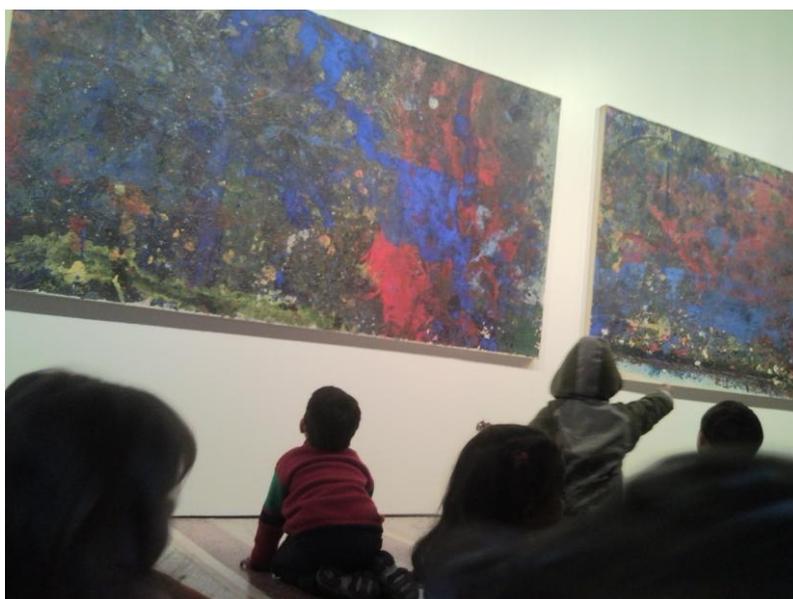


Fig. 4

Na primeira experiência de Bienal⁹ desta turma, os alunos aparentavam estar muito eufóricos. Mas, não se tratava de um parque de diversões e os alunos compreendiam isto, pois tinham conhecimento que ali havia criações de pessoas, de artistas. Seria interessante pela possibilidade que teriam de imaginar também. Um

⁷ A exposição *Agora/Ágora*, que ocorreu no Santander Cultural em 2011, trouxe uma temática em torno da passagem rápida do tempo sobre as coisas e o resultado disso para o entendimento do nosso mundo atual. Fonte: <<<http://www.agora.art.br>>>, acesso em julho de 2011.

⁸ Cantoni é professora e artista, atuando principalmente nos seguintes temas: interfaces humano-computador, arte, ciência e tecnologia, realidade virtual, teleimersão, ciberespaço e semiótica.

⁹ Os alunos visitaram a 8ª Bienal do Mercosul, de Porto Alegre, em 27 de outubro de 2011.

destes alunos (6 anos), espontaneamente, caracterizou o momento da seguinte forma: “*Profe, como é bom aqui*”. Demonstrando o modo como esta experiência havia o afetado.

Nesta visita, os alunos se admiraram com diversas obras. Ana (5 anos), respondendo a minha pergunta sobre sua obra preferida, respondeu: “*Das bandeiras e formigas*¹⁰. *As formigas passavam nas bandeiras. Fiquei impressionada por ver a casa delas.*” (fig. 5). André (5 anos) no primeiro contato com a bandeira gigante organizada pelo coletivo de artistas Ykon¹¹ (fig.6), diz: “*é de um país desconhecido que já foi destruído*”. É interessante observar o modo como o aluno percebe a obra, no que reflete a sua imaginação. A fantasia se torna a maneira singular de interpretar e agir da criança, sua linguagem mostra esta percepção sempre figurativa, imagética e metafórica (RICHTER, 2008).



Fig. 5



Fig. 6

¹⁰ Obra do artista japonês Yanagi Yukinori, intitulada *América*. É composta por formigas, areia colorida, caixa de plástico e tubos de plásticos. O artista libera colônias de formigas as quais vão cruzando as bandeiras, e neste ir e vir vão misturando grão a grão as cores, até criar hipoteticamente uma ‘bandeira universal’. Esta obra alegoriza os movimentos migratórios entre países, elaborando uma suposta integridade cultural.

¹¹ Ykon é um grupo de artistas organizado em 2003 na Filândia. Na 8º Bienal do Mercosul trouxeram a proposta da *Oficina de Bandeira Geopoética*, uma obra participativa em que o público é convidado a criar uma bandeira como resultado de uma oficina de dois dias. Ykon fez proposta de cortar bandeiras de 203 nações em suas diferentes cores e formatos reordenando-as em uma grande bandeira coletiva. (Fonte: <<<http://www.bienalmercosul.art.br>>> e <<<http://www.ykon.org>>>).

Ver uma obra que a cada dia se altera com um ser vivo, como nesta de Yukinori, com diferentes materiais, uma obra em movimento, processo, transformação, é uma experiência fantástica, nos impressiona como diz a aluna acima. É uma experiência que escapa de qualquer modo “normatizado” de se ver a arte. Que afirma que podemos, sim, criar sem ser a cópia do real. Ao mesmo tempo que, enquanto expectadores, nos faz dialogar com todas as estranhezas.

Além disso, posso acrescentar o quão interessante é o modo como a criança olha para a obra. A sua posição não é ereta e rígida diante desta, o corpo acompanha o olhar curioso, que se movimenta, que é inquieto. Sem receio em passar por situação vexatória, a criança experimenta a obra com vivacidade. Procura a perceber por diferentes ângulos. Então, por que não olhar para uma obra de cabeça para baixo? Qual seria a sensação? Essa foi uma situação proposta espontaneamente pelo aluno Matheus (5 anos) (fig. 7) que provavelmente nos levaria a uma experiência inusitada.



Fig. 7

Podemos considerar o aspecto do corpo para a criança, do quanto ela experimenta o mundo e se expressa por meio deste. E isso pode nos levar a observar o quanto ela quer interagir com a obra e, mesmo que a obra não permita uma “interação direta”, em que se possa transitar com o corpo, tocar, pisar, etc., a constrói de modo imaginário. Do ângulo como a olha, a experimenta e a sente. Isso também condiz ao fato de que a sensação, na experiência com a arte, se dá no corpo, é sentida por ele, como diz Deleuze (2007) ao explicar sobre a sensação da pintura.

Mas, atenção, é preciso que o professor além de observar a criança nessa interação com a obra, também a experimente com interesse, vivacidade e principalmente com gosto, na tentativa de experimentar o que está sendo vivenciado, naquele tempo e espaço compartilhado com o aluno. Se a intenção é de levar os alunos em uma mostra de arte, que não seja pela obrigação em cumprir com o planejamento, mas que seja para proporcionar experiências significativas e também vivê-las com o grupo, afinal o professor constitui parte deste grupo com o qual estabelece uma relação de afecção. Desse modo, a própria compreensão ou interpretação do que se observa dos alunos se dará de modo mais fácil, e provavelmente surgirão novas questões trazidas para a sala de aula. O diálogo e a troca com o aluno, que geralmente ocorre depois de tais visitas, será ainda mais significativo.

Penso que as experiências vivenciadas pelos alunos em mostras de arte contemporânea estão, de algum modo, contribuindo para sua formação estética. Acredito que estes alunos têm grandes possibilidades de não desenvolverem um olhar tão limitado frente à arte contemporânea, uma vez que já a experimentam com naturalidade.

Possibilidades para a formação

A experiência estética é um modo de vivenciar que nos retira do habitual, instigando e elaborando com nossos sentidos, sentimentos e emoções. Mas um modo de vivenciar singular. Dessa forma, cada criança irá experimentá-la de acordo com suas vivências.

Esse modo de experiência surge principalmente na sua relação com a arte, mas não se esgota nesta. Uma relação afetuosa com o outro também pode representá-la.

Entretanto, refiro-me aqui a experiências estéticas promovidas pela arte contemporânea, pois a arte ao afetar e mobilizar nossos sentidos mobiliza a sensibilidade. Isso é confirmado por Meira e Pillotto (2010), quando diz que a arte se distingue de outras experiências por trabalhar com sensações.

De acordo com Meira (2007, p.73). “A experiência singular de sensibilidade diz respeito a vivências. Elas estão presentes nas práticas desenvolvidas em arte e na forma pela qual situações pedagógicas podem ser propostas com arte.”. Cabe, então, refletir que o educador pode se valer destas para criar situações que atuem num processo de sensibilização tanto estética quanto ética.

A mesma autora junto com Pillotto (2010) tece críticas à educação que ainda prioriza o ensino e a aprendizagem voltados para o pensamento linear, técnico, cognitivo, deixando de lado o sensível. Ao abordarem a educação pelo afeto apontam que ensinar e aprender pela via da razão separada do sensível não sustenta as condições necessárias para a formação integral do educando. Portanto, a sensibilidade, como entendida nesse projeto, é percebida por essas autoras, junto com o afeto como indispensáveis para a formação e uma aprendizagem significativa dos alunos.

A experiência com a arte, não é só importante para estimular as capacidades criativas e imaginativas dos nossos alunos, mas para propor vivências com a diferença e pluralidade, recusando qualquer modo de homogeneização que reduza um indivíduo. Descondicionando, portanto, o nosso modo de conceber as coisas com obviedade, e de acordo com Canton (2009) ampliando as possibilidades de viver e de se organizar no mundo.

A pluralidade é uma das características de nossa sociedade. A percebo como esta infinidade de modos de ser, estilos de vida e orientações valorativas, com o qual a experiência estética contemporânea tem potencial em lidar, por promover encontros com o desconhecido, o estranho e a novas configurações de ser e ver o mundo.

É um modo de estimular a sensibilidade. Sensibilidade que pode ser aprimorada para a vida cotidiana, e para a convivência com a alteridade. Uma vez que, por transitar e estabelecer uma relação com a vida, a experiência estética contemporânea traz implicações não só estéticas, como éticas ao mostrar as possibilidades de encontro com a diferença e impulsionar ações criativas e de significação do mundo.

Mas, como já argumentado, não se trata de uma sensibilidade meramente passiva. Devemos pensá-la no que produz de efeito sobre nós, na possibilidade de

mobilizarmos, por meio das capacidades imaginativas e criativas, à novas configurações de si.

Trata-se de uma formação estética que não se dissocia da formação ética. Se complementam, pois as imagens que vemos, os livros que lemos, os filmes assistidos, de algum modo produzem modos de ver, de perceber um outro diferente de si, de conduzir a opiniões ao produzir uma visão multifacetada do mundo. Portanto, também é uma formação ética.

Isso também é apresentado por Fischer (2011). A autora ao abordar sobre a experiência ético-estética de professores em formação, por meio da arte cinematográfica, expõe que qualquer experiência com a imagem produz um modo de ver, de ver o outro, mas também de voltar-se para si mesmo. Trata a relação com a imagem como uma experiência que envolve o observador: “aquele que vê e se entrega ao que um outro sujeito criou, e que nos conduz a olhar um outro que não somos nós” (FISCHER, 2011, p.150).

Nesse sentido, mesmo que o artista não tenha intenção alguma em “educar”, é possível refletirmos com Perissé (2009) quando diz que a arte possui um caráter formativo no momento em que faz ver, ou melhor, que o expectador traduz para si aquilo que apreendeu: “[...] quem se aproxima da obra de arte, torna-se autor de sua interpretação, de certo modo, recriador da obra” (Ibidem, p.39). Nesse sentido, o autor compreende que o sujeito também aprende a partir de tal experiência, pois a interpretação produz uma visão de mundo.

Por meio da arte podemos ver o que comumente não vemos (ou não queremos ver) pois diante de uma obra, gostando ou não daquilo que suas formas expressam ou daquilo que é narrado, a arte sempre nos mostrará algo sobre a nossa humanidade, algo estranhamente familiar. Perissé argumenta que a experiência estética: “[...] nos faz perceber a variedade, a multiplicidade, a complexidade, as diferenças, as muitas verdades que nos rodeiam e solicitam nossa atenção” (Ibidem, p. 90).

A experiência estética com a arte contemporânea ao manifestar o desconhecido e o estranho, traz as possibilidades de diálogo com a diferença e de reconhecimento do outro, de ampliar nossa percepção diante do mundo. De ir ao outro e voltar para si mesmo com um novo olhar. De operar com as emoções, de um modo que escapa ao habitual. Mas, também de poder refletir sobre o que isso nos diz, que não vai ser igual a percepção que o outro elabora. Por isso, é um convite proposto para a sala de aula, para

que cada experiência sensível, vivida de modo singular, possa ser enriquecida no encontro com o outro.

Quando é proposto o encontro dos alunos com a arte, além de intenção pedagógica, há um compromisso na articulação da arte com a educação da infância, muito bem traduzido por Sandra Richter, no qual consiste em:

educar a sensibilidade para que cada criança possa jogar com os possíveis do humano no espaço e tempo de sua cultura. Significa perseguir a experiência de formação e transformação, como devir plural e criativo, como acontecimento da pluralidade e da diferença, como aventura em direção ao desconhecido, como produção infinita de sentidos (RICHTER, 2008, p.22).

Logo, o encontro entre infância e arte, e principalmente com a arte que nos é contemporânea, nos aparece como uma aventura e ao mesmo tempo desafio. Sem manual ou receitas pedagógicas, é um desafio que espera pelo olhar sensível e curioso do professor a procura de possibilidades para tornar a rotina escolar mais rica em experiência e sentido. Para isso, é preciso se desacomodar, estando aberto ao novo e diferente que surgir na interação com a arte, e intenção para promover esses encontros que se mostram tão significativos para a formação.

REFERÊNCIAS

CANTON, Kátia. *Do moderno ao contemporâneo*. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

DANTO, Arthur C. *Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história*. Tradução de Saulo Krieger. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon: lógica da sensação*. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

FICHER, Rosa Maria Bueno. Cinema e pedagogia: uma experiência de formação ético-estética. *Revista Percursos*. Florianópolis, v.12, n.1, jan/jun,2011, p. 139-152.

FLICKINGER, Hans-Georg. *Deslocamentos das fronteiras entre filosofia e artes*. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Cláudio Almir; KUIAVA, Evaldo Antônio. *Pensar sensível: homenagem a Jayme Paviani*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2011, p.497 - 509.

FREITAS, Verlaine. *Adorno & a arte contemporânea*. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

HERMANN, Nadja. Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética. *Educação & realidade*. Porto Alegre, v.27, n.1, jan/jun, 2002, p.11-26.

_____. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Docência Artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Tese de Doutorado em Educação, UFRGS, 2005.

MEIRA, Marly Ribeiro. *Filosofia da criação: reflexões sobre o sensível*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia. *Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MILLET, Catherine. *A arte contemporânea*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

PERISSÉ, Gabriel. *Estética & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RICHTER, Sandra. *Criança e pintura: ação e paixão do conhecer*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.