

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE ARTES VISUAIS**

THALIA MENDES ROCHA

**ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO INFANTIL:
REPENSANDO PRÁTICAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS**

**MARINGÁ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE ARTES VISUAIS**

**ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO INFANTIL:
REPENSANDO PRÁTICAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao Curso de Artes Visuais, como
requisito parcial para cumprimento das
atividades exigidas na disciplina do TCC.

Coordenação: Prof. Dr. Vinícius Stein
Orientação: Prof Dr. João Paulo Baliscei

**MARINGÁ
2021**

THALIA MENDES ROCHA

**ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO INFANTIL:
REPENSANDO PRÁTICAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Paulo Baliscei (Orientador) - UEM

Prof. Dr. Eloiza Amália Bergo Sestito Silva - UEM

Prof. Dr. Roberta Stubs Parpinelli - UEM

27 de março de 2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu querido orientador, professor Dr. João Paulo Baliscei, pela companhia nesta jornada, aos seus ensinamentos, conselhos, oportunidades, que me incentivaram a ingressar na pesquisa, tais como o PIBIC, participações em eventos, publicações em revistas, que proporcionaram o nascimento desta pesquisa. Ao seu apoio, à sua prontidão em estar sempre disponível para sanar dúvidas e marcar reuniões. Aos ricos momentos de trocas, afeto, amizade e por fazer parte não só de minha trajetória acadêmica, como também de minha vida.

As professoras da banca, Dr. Eloiza Amália Bergo Sestito Silva, pelas colaborações, por sempre ser um exemplo de professora, principalmente nas aulas de estágio, o que me motivou a seguir ainda mais na licenciatura. À Dr. Roberta Stubs pelas colaborações, pelos questionamentos que me despertou no decorrer da graduação, eles foram fundamentais para continuar sempre pesquisando, produzindo fissuras e *hackeamentos* em meu próprio pensamento.

Ao professor Dr. Vinícius Stein, pelas preciosas dicas sobre normas e formatação durante a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sem sua impecável organização, paciência e orientações esta jornada teria sido muito complicada.

Aos professores e professoras do curso de Artes Visuais, pelas trocas, correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do curso. Por todos os conselhos, pela ajuda e pela paciência com a qual contribuíram imensamente para minha formação.

Às amigas que fiz no decorrer do curso, especialmente Arthur, Flávia, Jéssica e Regina, que estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período de tempo em que me dediquei a este

trabalho, e aos demais, pelos momentos em que rimos, sofremos, choramos e comemoramos juntos sempre com muita alegria e união.

Agradeço à minha querida irmã Thaís Mendes Rocha, por sempre estar do meu lado, acreditar em mim, me apoiar, nunca me deixou desistir de meus sonhos e sempre participou deles comigo vibrando a cada conquista.

Agradeço à minha mãe Rose, por sempre me apoiar e se dedicar para que nada me faltasse. Mesmo que por muitas vezes não entendesse o motivo, ou o que eu estava pesquisando sempre me incentivou a estudar.

Agradeço à Marlon, por sempre estar ao meu lado, me oferecendo, amor, carinho e apoio para alcançar meus objetivos.

ROCHA, Thalia Mendes. **Arte Contemporânea e Educação Infantil: Repensando Práticas no Ensino de Artes Visuais.** 93 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Artes Visuais) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: João Paulo Baliscei. Maringá, 2021.

RESUMO

Na Educação Infantil é comum que se tenha como referência de Arte as concepções baseadas na Arte Clássica e Moderna, dessa forma pretendemos destacar a importância de incentivar os/as professores/as a pensarem em metodologias pós-modernas para o ensino de Artes Visuais e, sobretudo, que incluam a Arte Contemporânea em suas intervenções pedagógicas. Quais estratégias pedagógicas são utilizadas para se trabalhar Arte Contemporânea na Educação Infantil? Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar recursos teóricos-metodológicos para o Ensino de Arte Contemporânea na Educação Infantil. Os objetivos específicos consistem em identificar possíveis fatores históricos e conceituais que contribuíram para a constituição da Arte Contemporânea; Estabelecer relações entre as ações das crianças e ações da Arte Contemporânea a fim de propor subsídios teórico-metodológicos para a Educação Infantil; Elaborar um levantamento histórico a respeito da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) e analisar como o documento apresenta o componente Arte na Educação Infantil; Problematizar a utilização de “modelos prontos” e estereotipados frequentes na Educação Infantil; e estabelecer aproximações por meio de obras de artistas contemporâneos através de discussões que permitam potencializar o Ensino de Arte Contemporânea na primeira etapa da Educação Básica. A metodologia desenvolvida é bibliográfica e qualitativa, pautada nos Estudos da Cultura Visual. Concluímos que algumas argumentações podem fundamentar o trabalho com Arte Contemporânea na Educação Infantil, tais como: a) a Arte Contemporânea contempla ações e técnicas acessíveis às crianças da Educação Infantil, tais como o amassar, o riscar, o rascar, o mover(-se); b) a Arte Contemporânea, muitas vezes, requer do público uma postura exploratória; c) a Arte Contemporânea e as crianças se aproximam em termos de múltiplas linguagens e do hibridismo; d) e a Arte Contemporânea evoca a criatividade na seleção e uso de instrumentos e suportes não convencionais. Nos apêndices disponibilizamos três planos de aula que conversam com as discussões e apontamentos realizados nesta pesquisa.

Palavras-chave: Artes Visuais. Formação de professores. Cultura Visual. Educação Infantil. Base Nacional Comum Curricular.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura Geral da Etapa Educação Infantil	39
Quadro 2 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento afetos a Arte.....	46
Quadro 3 - Pontos que devem ser levados em consideração ao elaborar propostas que em envolvam Arte Contemporânea e crianças.....	55

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Obras <i>A fonte</i> (1917), e <i>Roda de Bicicleta</i> (1913), de Marcel Duchamp...	22
Figura 2 - <i>Brillo Boxes</i> , de Andy Warhol, acrílico sobre madeira.....	23
Figura 3 - <i>Asteriosclerose</i> (1961), de Armand Pierre Fernandez, acumulação	24
Figura 4 - <i>Untitled (Mirrored Cubes)</i> , (1965 – 1971) de Robert Morris, instalação	26
Figura 5 - <i>Duplo Negativo</i> , (1969) Michael Heizer.....	27
Figura 6 - Imagens da performance <i>Experiência nº 03</i> e figurino utilizado por Flávio de Carvalho	29
Figura 7 - <i>Bicho em si</i> , (1962) e <i>Bicho de bolso</i> , (1966) de Lygia Clark.....	30
Figura 8 - <i>Grande Núcleo</i> (1960) e <i>Penetrável PN1</i> (1960) de Hélio Oiticica	31
Figura 9 - <i>Inserções em circuitos ideológicos: Projeto Coca-Cola</i> , (1970) e <i>Inserções em circuitos ideológicos: Projeto cédula</i> , (1970 – 1976), de Cildo Meireles.....	32
Figura 10 - Imagens de atividades de “modelos” prontos, facilmente propagadas na Educação Infantil.....	42
Figura 11 - Atividades com palito de sorvete e palito de fósforo	58
Figura 12 - Obra <i>Fábrica</i> (2003) de Lia Menna Barreto	59
Figura 13 - Série “ <i>Anotações canalhas desta manhã</i> ”, obras <i>Panelaço</i> e <i>Aedes aegypti</i> (2019) de Randolpho Lamonier	60
Figura 14 - Atividades que utilizam rótulos ou embalagens de produtos	61
Figura 15 - “ <i>Viva Fe-liz!</i> ” (2020) de Thalia Mendes Rocha, colagem digital	62
Figura 16 – Atividades referentes ao dia do Índio	63
Figura 17 - <i>Leite desordenado</i> (2018) de Thiago Barbalho.....	63
Figura 18 - <i>Cripsis Rayada</i> (2020) de Vanessa Freitag	64
Figura 19 - <i>Pulso</i> , (2012) de Maria Nepomuceno.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS

- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CONFAEB - Federação de Arte Educadores do Brasil
- ECV - Estudos da Cultura Visual
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- PNE - Plano Nacional de Educação
- CMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. O QUE PODE SER A ARTE CONTEMPORÂNEA? ALGUNS CAMINHOS PARA POSSÍVEIS RESPOSTAS	20
2.1 Breve Contexto Histórico e Conceitual da Arte Contemporânea	20
2.2 Arte Contemporânea Brasileira.....	28
3. TEM ARTE CONTEMPORÂNEA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR? ESTUDOS SOBRE O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ...	34
3. 1 Histórico da Base Nacional Comum Curricular	34
3. 2 Como é a Arte na Educação Infantil? Estrutura geral da Primeira Etapa da Educação Básica	38
4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO COM ARTE CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	48
4.1 Fundamentos teórico-metodológicos que podem auxiliar o trabalho com Arte Contemporânea na Educação Infantil: reflexões a partir da Cultura Visual	48
4.2 O desenho da Criança	54
4. 3 Crianças e Arte Contemporânea? Possíveis aproximações	56
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS.....	68
APÊNDICES.....	71

1. INTRODUÇÃO

Através da pesquisa Intitulada, *Arte Contemporânea e Educação Infantil: Repensando Práticas no Ensino de Artes Visuais*, pretende-se destacar a importância de incentivar os/as arte-educadores/as contemporâneos/as a pensarem em metodologias pós-modernas que contemplem a Arte como processo efetivamente ativo, de experimentação e possibilidades, de modo que as ações das crianças (tais como o amassar, o riscar, o mover-se, o rasgar entre outros) sejam inseridas de fato nas práticas artísticas. Tais posturas podem ser proporcionadas às crianças por meio de um contato maior com a Arte Contemporânea, bem como, dos Estudos da Cultura Visual, visto que, estes incentivam posicionamentos de enfrentamento e questionamento frente às imagens. Pretende-se também, apresentar uma breve contextualização histórica da Arte Contemporânea. Pesquisar de que forma a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) aborda a Arte Contemporânea na primeira etapa da Educação Básica, bem como as contribuições que a Arte Contemporânea pode trazer para a Educação Infantil, por meio de aproximações estabelecidas entre o tema em questão, e as ações desempenhadas pelas crianças, por meio de exemplos de práticas adotadas por artistas contemporâneos/as em suas obras.

Sendo assim, recorro¹ a minhas memórias dos tempos de Ensino Fundamental. Estas, são as que mais me fazem refletir a respeito do trabalho com Artes Visuais, principalmente agora, durante minha formação inicial. Primeiramente, não me recordo do nome de minha professora de Arte, do rosto dela, talvez pelo fato de ter tido uma professora de Arte somente durante o Ensino Médio. Entretanto, regressando a memórias do Ensino Fundamental e da Educação Infantil recordo perfeitamente dos desenhos mimeografados que frequentemente pintava em datas comemorativas, das capas de semestre e murais para apresentações escolares. Recordo-me do odor que tinham esses desenhos (um cheiro bom de álcool) proveniente do produto utilizado para as impressões em sequência. Esses desenhos copiados eram quase sempre de personagens infantis, de meninos ou meninas,

¹ Por ter iniciado com relatos sobre minhas experiências pessoais, neste primeiro momento, recorro à conjugação de verbos na primeira pessoa do singular para, posteriormente, incluir novas conjugações no plural. Verbos em primeira pessoa aparecem neste momento inicial como também no campo conclusões para destacar o desenvolvimento desta monografia.

vestidos/as de jogador/a de futebol, caipira, índio/a entre outros personagens que faziam referência a datas comemorativas ou relacionados a profissões.

Dessa forma, em regra, era o mesmo desenho para todos/as e um material para colorir, no caso o lápis de cor ou giz de cera. Lembro-me também que a professora tinha guardado em sala várias pastas com desenhos já prontos, para usar quando chovia (afinal, não poderíamos sair) ou caso ocorresse algum imprevisto. Quando não pintávamos os desenhos mimeografados, produzíamos nossas próprias ilustrações, lembro-me, havia sempre um tema para guiar os desenhos: a professora propunha-nos a ilustração de uma história ou de um poema ou um tema específico, porém, esta prática não ocorria com muita frequência.

A respeito de minhas lembranças do Ensino Médio, recordo-me que tinha apenas uma ou duas aulas de Arte na semana, geralmente no final do período, com um tempo menor do que o das outras disciplinas. Havia também um único livro didático para os três anos (PAULA, 2006), o qual era utilizado, em grande parte, para a fixação de conteúdos como, Renascimento, Semana de Arte de 1922, as Vanguardas Modernas, Realismo, etc. Esses conteúdos, eram abordados através de obras ou artistas conhecidos/as mundialmente. Não tenho lembranças de obras de artistas contemporâneos/as, já que estas eram praticamente inexistentes. Tenho esse livro até hoje. Trata-se de um livro datado de 2006, produzido pelo Governo do Estado do Paraná para todos os colégios estaduais. Revisitando esse material na atualidade pude notar que conteúdos diversos são apresentados de maneira técnica, através de eixos temáticos, com foco no vestibular, com poucos direcionamentos à Arte Contemporânea ou artistas contemporâneos/as brasileiros/as.

De acordo com Lucia Santaella (2012), a ideia que costumamos ter acerca da Arte veio, sobretudo, do Renascimento período que vai de meados do século XIV até o final do século XVI - estilo artístico inspirado nos valores religiosos e na valorização do ser humano, voltado para à “[...] imitação da natureza com o auxílio da racionalidade e da temática” (SANTAELLA, 2012, p. 24). Ainda segundo a autora, a Arte se tornou portátil a partir do momento que deixou de depender exclusivamente da religião e passou, então, a circular em museus e também a ser documentada e escrita.

A partir, dessas e de diversas alterações, outras concepções e modelos passaram a vigorar dentro do campo artístico. Para a Santaella (2012), a partir do

Modernismo que ocorreu no início do século XX e também com o surgimento das Vanguardas, nesse mesmo século, outros padrões e arquétipos artísticos passaram a vigorar, decorrentes dos segmentos estéticos que cada movimento adotava. Como exemplo, o uso das cores como potência da forma, no Fauvismo (1905 - França); a recorrência às formas geométricas e distorções, no Cubismo (1907 - França); e a liberação do inconsciente, no Surrealismo (1924 - França).

Michael Archer (2012, p. 01) considera que a partir da década de 1960, em especial, ocorreram mudanças quanto ao sistema de classificação da Arte que impulsionaram aquilo ao qual, hoje, nos referimos como Arte Contemporânea:

Depois de 1960 houve uma decomposição das certezas quanto ao sistema de classificação. Sem dúvida, alguns artistas ainda pintam e outros fazem aquilo a que a tradição se referiria como escultura, mais estas práticas agora ocorrem num espectro muito mais amplo de atividades.

Santaella (2012) concorda com Archer (2012) quando explica que os movimentos artísticos que ocorreram no final da década de 1950 até meados dos anos 1970 contribuíram para o surgimento de tendências que, por sua vez, não apresentam mais indícios e/ou necessidades de uma classificação exata por agrupamento/estilo, por exemplo. Sendo assim, as expressões artísticas passaram, de certa forma, a caminhar “livremente”. O Novo Realismo, a *Pop Art*, o Hiper-realismo, a Arte Cinética, a Arte Conceitual, a *Land Art*, os *Happenings* e a *Body Art*² são alguns exemplos que, se não romperam com, pelo menos desestabilizaram as concepções tradicionais de Arte. Essas tendências contribuíram para o que temos na Arte hoje, a Arte contemporânea a respeito disso a autora evidencia que:

O que se pode diagnosticar nessa proliferação de tendências é que o espectro das produções artísticas foi se ampliando em uma variedade de estilos, formas e práticas para culminar em uma diversidade e hibridismo que passaram, crescentemente, a caracterizar as produções artísticas na contemporaneidade (SANTAELLA, 2012, p. 28).

Se compararmos produções artísticas dos séculos XX e XIX, verificaremos que muitas foram as transformações estéticas, políticas e temáticas que perpassam os gostos e estilos artísticos nas últimas décadas, porém, pouco disso se torna acessível e atrativo à grande parte da população, que quando tem acesso a Arte na

² Cabe ressaltar que posteriormente estas expressões artísticas serão abordadas de forma mais detalhada.

maioria das vezes “absorvem” gostos e conhecimentos artísticos que (ainda) estão baseados predominantemente em concepções Clássicas e Modernas sobre a Arte.

Ressaltamos que, quando nos referimos às concepções aqui denominadas como Clássicas e Modernas de Arte, reforçamos que ambas não são tratadas como iguais, consideremos seus contextos e diferenças. Tampouco visamos de alguma forma diminuí-las ao ressaltar a importância da Arte Contemporânea na Educação Infantil. Pelo contrário, intentamos ressaltar suas modificações e características para buscar compreender seus reflexos no Ensino de Artes Visuais na primeira Etapa da Educação Básica.

Quando nos referimos a Arte Clássica, destacamos as concepções que guardam valores próprios de uma arte acadêmica, que priorizam a mimesis e a ideia de que a Arte deve reproduzir a realidade, sendo uma janela para o real. A ideia de Belo como sinônimo de bom, também é um juízo estético próprio deste período. Já quando nos referimos a Arte Moderna evidenciamos as concepções como a preocupação com agrupamentos históricos, formais, estéticos e temáticos, tal como ressalta Arthur Danto (2006, p. 09) o “uso de métodos característicos de uma disciplina para criticar a própria disciplina, não para subvertê-la, mas para entrincheirá-la mais firmemente em sua área de competência”.

Para compreendermos aspectos da Arte Contemporânea e como ela se distingue da Arte Clássica e Moderna, um caminho possível é compreender o contexto histórico que contribuiu para a sua constituição, contexto este que, de acordo com Tatiana Sampaio Ferraz (2006), se constituiu por constantes modificações sociais que refletiram principalmente no campo artístico. Essas modificações, segundo a autora, colaboraram também para a instauração de disputas, conflitos e diferenças que alteraram as noções de Arte até então conhecidas.

As descrições feitas no início desse texto, contudo, levam-nos a supor que no âmbito educacional priorizam-se concepções artísticas diferentes daquelas que propõe a Arte Contemporânea. As ações a partir das quais as crianças aprendem por meio de “modelos prontos” ou pré-determinados, por exemplo, reverberam concepções de Arte cunhadas na cópia, na imitação e na preservação daquilo que é tomado como referência.

Segundo Susana Rangel Vieira da Cunha (2017a), nessas situações, as crianças têm pouco acesso a produções artísticas elaboradas nos últimos anos, isto é, à Arte Contemporânea, que justamente dizem respeito às sociedades contemporâneas nas quais eles/as vivem. Em outro estudo, Cunha (2012) infere que as práticas vigentes do Ensino de Arte são, frequentemente, voltadas para estéticas artísticas eruditas e, dentre muitos aspectos, valorizam gestos de reverência, preservação, distanciamento e canonização da produção artística - o que potencializa compreensões do/a artista como um/a gênio/a provido/a de “dons” excepcionais e habilidades inatas. A legitimação desses gestos, provocada por sua repetição e pela autoridade de quem os promove, pode ser percebida pelas maneiras como os olhares e os corpos infantis foram e são - mesmo em tempos pós-modernos - orientados a apenas observarem as imagens da Arte: não podem criticá-las; não podem se aproximar delas; às vezes não podem fotografá-las e muito menos tocá-las.

Em contato com museus, espaços expositivos ou até mesmo exposições locais constato que ainda há um distanciamento entre as obras e os indivíduos, mesmo que estas sejam interativas. Ainda há receios de aproximação com as mesmas. Pode-se observar ainda um “ar contemplativo”, por parte das pessoas que, muitas vezes, apenas “admiram” as obras com um certo distanciamento, tirando fotos ou ao lado delas. Ainda é possível verificar que, algumas produções também apresentam avisos imperativos como “não toque” ou “proibido tocar”, outras são envolvidas por redomas de vidro, e a maioria delas se encontra fixada às paredes, com algum tipo de moldura.

Concentrando-me nas experiências pessoais oportunizadas pelo Estágio Supervisionado em Artes Visuais, bem como pela permanência no ambiente acadêmico, notei que meu referencial de obras e artistas era e ainda é limitado, visto que quando me fora solicitado para elaborar planos de aula, senti-me mais confortável em trabalhar com artistas modernos/as ao invés trabalhar com artistas de nosso tempo, isto é, que produzem Arte Contemporânea.

Cunha (2012) destaca que ao longo dos últimos séculos essas maneiras de se relacionar com a Arte (que aqui denominamos de concepções Clássicas) foram consolidadas em associação com a devoção religiosa. Assim como nos templos, igrejas e outros lugares considerados sagrados, fomos ensinados/as (e ensinamos)

que em museus, galerias e espaços expositivos é preciso fazer silêncio, andar devagar, apreciar a beleza, admirar- (se), ler as legendas e seguir orientações e olhares propostos pela curadoria. Com isso, historicamente, os espaços e debates escolares (como reflexo e parte da sociedade onde se inserem) acabaram por acompanhar e reproduzir a valorização de estéticas e comportamentos artísticos específicos, consagrando-os.

Ademais, há outras prescrições enraizadas às concepções Clássicas e Modernas de Arte e que constituem os gostos e predileções individuais e sociais contemporâneas no que tange à produção artística. Uma delas é a de que a Arte precisa ser relacionada e classificada a partir de vertentes ou períodos artísticos que guardariam características coerentes e coesas entre si. A ênfase dada à representação, isto é, a criação de formas e figuras para se remeter a elementos reais, pode ser tomada como outra prescrição das concepções Clássicas de Arte, assim como o destaque a valores estéticos específicos, tais como harmonia, equilíbrio, beleza e ineditismo.

Dito em outras palavras, mesmo em tempos pós-modernos, professores/as, currículos e intervenções escolares tendem a perpetuar as concepções Clássicas e Modernas em relação ao trabalho com Artes Visuais. Tal afirmação tem respaldo nos estudos em que Cunha (2012, p. 117) argumenta que:

[...] na maioria das vezes as professoras formulam suas concepções de arte baseadas nos paradigmas da Modernidade e Escola, o ensino de arte, acaba operando, muitas vezes, dentro desse paradigma. Dificilmente encontro professoras que mencionam trabalhar com o ensino de arte sob a perspectiva da arte dos últimos 50 anos, que poderíamos denominar, grosso modo, de arte pós-moderna [...] há uma nostalgia na arte do passado nos ambientes escolares, impedindo um olhar atento e compreensível para o que se produz hoje.

A “nostalgia” a qual a autora se refere guarda relação com as referências artísticas utilizadas por professores/as, materiais didáticos e currículos que, na maioria das vezes, são oriundas de períodos e contextos distintos daqueles das crianças contemporâneas. Abordagens pautadas em artistas e produções relativamente conhecidos- tais como Henri Matisse (1869-1954), Claude Monet (1840-1926), Vincent Van Gogh (1853-1890), Alfredo Volpi (1896-1988), Tarsila do Amaral (1866-1973) e Cândido Portinari (1903-1962), por exemplo - conferem ao Ensino de Arte características Clássicas e Modernas e pouco oportunizam o

acesso/conhecimento sobre a Arte Contemporânea. Tais comportamentos atestam o que Anne Cauquelin (2005, p. 19) argumenta a respeito de que a “[...] Arte Moderna nos impede de ver a arte contemporânea tal como ela é”.

Diante desse cenário, elaboramos as seguintes questões: Como trabalhar com Arte Contemporânea na escola? Quais estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para se trabalhar Arte Contemporânea na Educação Infantil? Para formular respostas a essas perguntas, nesta pesquisa temos como objetivo geral investigar recursos teóricos-metodológicos para o Ensino de Arte Contemporânea na Educação Infantil. A partir dos seguintes objetivos específicos: identificar possíveis fatores históricos e conceituais que contribuíram para a constituição da Arte Contemporânea; Estabelecer relações entre as ações das crianças e ações da Arte Contemporânea a fim de propor subsídios teórico-metodológicos para a Educação Infantil; Elaborar um levantamento histórico a respeito da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) e analisar como o documento apresenta o componente Arte na Educação Infantil; Problematizar a utilização de “modelos prontos” e estereotipados frequentes na Educação Infantil; E estabelecer aproximações por meio de obras de artistas contemporâneos através de discussões que permitam potencializar o Ensino de Arte Contemporânea na primeira etapa da Educação Básica.

Para tanto, aproximamo-nos dos Estudos da Cultura Visual, um campo de investigação que emergiu no final dos anos 1980, tendo como uma das características o deslocamento do olhar para aquilo que visualizamos e pensamos.

Segundo Fernando Hernández (2007, p. 22) os Estudos da Cultura Visual são “um movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas às maneiras de ver de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intersubjetivas de ver o mundo e a si mesmo”. Pretendemos assim, a partir desse referencial, deslocar as concepções naturalizadas dentro do meio social do qual fazemos parte, possibilitando espaço para que outras questões que não detenham destaque também tenham a oportunidade de ser legitimadas, notadas ou problematizadas. Pressupondo sempre um olhar ativo e reflexivo mediante a Cultura Visual, frente aos estudos de Arte Contemporânea, na Educação Infantil. Sobre os Estudos relacionados a Cultura Visual os (ECV), Luciana Borre Nunes (2010) destaca que:

Os Estudos Culturais apresentam como concepção primordial a discussão sobre cultura. Estudam as manifestações culturais de grupos sociais que tiveram, ou ainda têm, por um longo período de nossa história, suas vozes silenciadas pela supremacia de grupos considerados hegemônicos. Seus autores enfocam em questões à constituição de identidades inseridas em sistemas de representação. Também tratam das relações sociais imbricadas pelo poder e dos artefatos e pedagogias culturais que contribuem para a nossa formação (NUNES, 2010, p. 17-18).

Desta forma os Estudos da Cultura Visual (ECV), nos ajudam a assumir uma posição de deslocamento principalmente frente às imagens, para que estes, contribuam para a inserção da Arte Contemporânea na Educação Infantil, de forma crítica, aproximando outras visões de Arte que não sejam aquelas habitualmente trabalhadas em creches e Centros Municipais de Educação Infantil os CMEIs.

Esta pesquisa reflete uma preocupação acerca de como está hoje o Ensino de Artes Visuais nas escolas, visto que, ainda notamos, através de relatos, falas de docentes, materiais didáticos dentre outros que o componente Arte ainda está fortemente ligada a padrões Clássicos, Renascentistas e ideais que não refletem a atual realidade da Arte e muito menos das crianças em questão. Para alcançar os objetivos propostos, estruturalmente organizamos essa pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo em três etapas. Conforme explica Antônio Carlos Gil (2002, p. 44), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para o autor, a análise qualitativa consiste em “uma sequência de atividades, que envolvem a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”.

Na primeira delas, realizamos uma contextualização sobre Arte Contemporânea, e apresentamos aspectos conceituais e históricos que caracterizam essa expressão (CAUQUELIN, 2005; DANTO, 2006; BAUMAN, 2007; MERLIN, 2008; SANTOS, 2008; ARCHER, 2012; BLASS, 2017; SANTAELLA, 2012). Também problematizamos aspectos hegemônicos da Arte Contemporânea e apresentamos um breve histórico da Arte Contemporânea Brasileira (COCCHIARALE, 2004). Além disso, amparados no conceito de Mestiçagem da Arte Contemporânea (CATTANI, 2002; 2007) evidenciamos algumas diferenças que as concepções artísticas contemporâneas trazem em relação às concepções artísticas Clássicas e Modernas, tais como, a ausência de suporte, o não uso de classificação em períodos ou

modelos pré-selecionados, a dinamicidade a amplitude de materiais, a imprevisibilidade, a interação e o hibridismo de técnicas e materiais.

Na segunda etapa, aproximamos a Arte Contemporânea do Ensino de Arte na Educação Infantil. Para tanto, identificamos se (e como) a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) aborda a Arte Contemporânea e o Ensino de Artes Visuais, por meio de um estudo crítico acerca do documento, mais especificamente da etapa que corresponde à Educação Infantil (IAVELBERG, 2018; PERES, 2017; MACEDO, 2014; NUNES, 2006; SUBTIL, 2009).

Na terceira e última etapa, debruçamo-nos sobre os Estudos da Cultura Visual para pensar o Ensino de Artes Visuais em âmbito escolar (NUNES, 2010; WARKEN, 2005; ZAMPERETTI; BAZILI, 2013; BARBOSA, 2010; TOURINHO, 2016). Enfatizamos, sobretudo a partir da Perspectiva Autorreflexiva (HERNÁNDEZ, 2007), a necessidade da mudança do olhar - concepção que reclama para que, diante de uma imagem, os sujeitos assumam posições mais questionadoras e menos contemplativas. Posteriormente, levantamos pesquisas que dialogam sobre a importância de se trabalhar com Arte Contemporânea no Ensino de Artes Visuais (WARKEN, 2005; TESCH; VERGARA, 2012; BORGES, 2017 e 2019; CUNHA, 2017a; IAVELBERG, 2017; VALLE; FREISLEBEN, 2017; LOPONTE, 2008; MOREIRA, 2008) e finalmente, apresentamos pressupostos teórico-metodológicos que podem auxiliar o trabalho com Arte Contemporânea na Educação Infantil.

Por fim, problematizamos as referências que consideramos ser limitadas no que tange ao trabalho com Artes Visuais na Educação Infantil, bem como os “modelos prontos” que comumente são apresentados às crianças como “atividades artísticas”. Para isso, nos pautamos em estudos elaborados sobre Arte e desenho infantil (BALISCEI, LACERDA e TERUYA, 2018; CUNHA, 2017b; DERDYK, 1994). Por último, apresentamos artistas contemporâneos/as cujas obras e ações podem ser utilizadas por professores/as da Educação Infantil na elaboração de propostas pedagógicas. Nos apêndices, disponibilizamos três planos de aula elaborados com base nas discussões e apontamentos realizados nesta pesquisa.

2. O QUE PODE SER A ARTE CONTEMPORÂNEA? ALGUNS CAMINHOS PARA POSSÍVEIS RESPOSTAS

Neste primeiro capítulo, apresentamos alguns fatores que contribuíram para a ascensão da Arte contemporânea e identificamos alguns dos acontecimentos que contribuíram para a sua constituição, bem como as mudanças que ocorreram no campo artístico a partir dos anos 1960. Destacamos também, em uma pequena síntese, as características da Arte contemporânea em âmbito nacional.

2.1 Breve Contexto Histórico e Conceitual da Arte Contemporânea

Esboçar possíveis fatores que contribuíram para a constituição da Arte Contemporânea é uma tarefa complexa visto que podemos ter os mais variados modos de fazê-lo, aqui especificamente levantaremos acontecimentos sob a perspectiva de algumas características que podem auxiliar os/as professores/as da Educação Infantil a se aproximarem e conseqüentemente inserir a Arte Contemporânea em suas práticas. Desse modo, nossas lentes são: a valorização dos processos artísticos que constituem um trabalho e não somente o resultado final; as experimentações; o uso de diversos materiais, técnicas e suportes; instigar o observador para que assuma diferentes pontos de vista - o que implica certa resistência aos métodos habituais de apreciação de uma obra de Arte; destacar a participação do público, ou seja, uma Arte interativa que pode ser manipulada, tocada, modificada; e por fim, não obrigatoriedade de estabelecer conexões históricas, formais, estéticas, temáticas, entre as obras.

Diante disso, tomamos o que Tatiana Blass (2017) destaca sobre a fruição da Arte Contemporânea, e como ela agora se constitui:

A arte contemporânea é um terreno de fronteiras elásticas que acolhe tantos tipos de manifestações e que, por vezes, perde seu contorno. O que muitas vezes não tem seu lugar em seu campo de origem, acha seu lugar na arte contemporânea pelo experimentalismo, pela subversão da linguagem ou por seu hibridismo. Tanto que já não faz mais sentido o termo artes plástica ou mesmo artes visuais. O termo arte contemporânea abarca este sentido ampliado das diversas linguagens sem contorno, tingidas umas nas outras (BLASS, p. 17, 2017).

Esse hibridismo do qual a autora se refere, que alarga ou rompe com as fronteiras anteriormente estabelecidas, como por exemplo as padronizações de materiais, técnicas ou estilísticas. De acordo com Arthur Danto (2006, p. 19) na Arte Contemporânea “Não há nenhuma limitação *a priori* de como as obras de arte devem parecer- elas podem assumir a aparência de qualquer coisa”.

Em meados de 1960, as categorias da pintura e escultura no campo artístico sofreram alterações, inicialmente com os *readymades* realizados pelo pintor e escultor francês, Marcel Duchamp (1887-1968)³, como explica Archer (2012), este novo modo de fazer Arte, como o próprio termo sugere, consiste em selecionar objetos do cotidiano, já feitos, e “transformá-los” em Arte. Em A fonte (1917), e Roda de Bicicleta (1913), ambas de Duchamp (Figura 01), temos exemplos de objetos do cotidiano – um mictório e uma roda de bicicleta apoiada em um banco – que foram colocados em ambientes de prestígio, como museus e galerias de Arte. Com isso, Duchamp inaugurou não apenas a produção dos *readymades* em si, mas também questionou a função social estabelecida para a Arte, bem como, colocou em xeque o status do objeto artístico que agora não se enquadra, mais nas categorias de pintura e nem da escultura.

³ Ainda que a invenção de tal prática tenha sido historicamente atribuída a Marcel Duchamp (1887-1968), cabe ressaltar que pesquisas recentes atribuem a Baronesa Elsa (1874-1927). Maiores informações disponíveis em: <<https://interartive.org/2017/04/baronesa-elsa/>> Acesso em 07, de jan. de 2021.

Figura 1 - Obras *A fonte* (1917), e *Roda de Bicicleta* (1913), de Marcel Duchamp



Fonte: Disponível em: Moma <<https://www.moma.org/collection/works/81631?locale=en>>. Disponível em: Público <<https://www.publico.pt/2017/12/07/culturaipsilon/noticia/centenario-da-fonte-de-marcel-duchamp-e-visoes-do-amor-no-museu-berardo-em-2018-1795296>> . Acesso em: 13.mar.2021.

Tendo apresentado Duchamp como um dos pioneiros daquilo que chama de Arte Contemporânea, Archer (2012) realiza um percurso histórico pelos anos que sucederam a criação dos *readymades*, chamando atenção para outras expressões e movimentos artísticos, como a *Pop Art*, *Nouveau Réalisme*, Minimalismo, *Art Povera*, *Land Art*, *Bory Art*, *Performace*.

Archer (2012) apresenta a *Pop Art* enfatizando a participação do pintor e cineasta estadunidense *Andy Warhol* (1928-1987). Os temas e produção desse artista foram, em grande parte, extraídos das banalidades urbanas com fortes marcas da Cultura de Massa, tanto no que diz respeito aos ícones midiáticos, quanto às técnicas de produção. Segundo Archer (2012, p. 11) “Para enfatizar o seu reconhecimento de que a arte não podia evitar ser tratada como mercadoria da mesma forma que as latas de sopa, barras de sabão e caixas de cereal, *Warhol* apelidou seu estúdio de ‘A Fábrica’”. Para o autor, a *Pop Art* se caracterizou como um fenômeno predominantemente estadunidense, tendo como obra característica as *Caixas de Brilho* (1964), em que *Warhol*, produziu e empilhou várias caixas de sabão

com estética e cores semelhantes às utilizadas pela indústria de produção em massa (Figura 02).

Figura 2 - *Brillo Boxes*, de Andy Warhol, acrílico sobre madeira



Fonte: Flickr. Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/lar3/1216021618/>>. Acesso em: 07. jan.2021.

Na década de 1960 outra categoria artística, o *Nouveau Réalisme* (Novo Realismo), foi visibilizado a partir de uma exposição ocorrida em Milão, Itália, na qual os vários artistas expositores trabalhavam principalmente com colagens feitas a partir de fragmentos de cartazes. Esta nova dinâmica parecia ser uma forma de afastamento da abstração e da expressividade emotiva e buscava focar em ações do artista sobre a obra final, como pode ser percebido em *Asteriosclerose* (1961), em que Armand Pierre Fernandez (1928-2005), pintor e escultor franco-americano, valeu-se da ideia de destruição como estratégia para criar algo novo, como esmagar, queimar ou cortar objetos prontos, neste caso talheres (Figura 03). Corroborando aquilo evidenciado por Acher (2012), *Zygmund Bauman* (2007, p. 24) destaca que

“La esencia del arte estaría en la idea no en su realización, una realización que podrá ser plural y variada pero siempre inconcluyente y mortal”. Sendo assim, notamos as mudanças nos modos de se fazer Arte bem como, na valorização dos processos e não somente no resultado final.

Figura 3 - *Asteriosclerose* (1961), de Armand Pierre Fernandez, acumulação



Fonte: Artsy.net. Disponível em: <<https://www.artsy.net/artwork/arman-arteriosclerose>>. Acesso em: 07. jan.2021.

Outro movimento de significativa importância dessa década, segundo Archer (2012), foi o Minimalismo, nome dado inicialmente pelos críticos ao trabalho do pintor, gravador e escultor estadunidense Donald Judd (1928-1994). Consistiu, segundo o autor, em uma vertente que renunciou a ideia de que a Arte precisa ser complexa – o que pode ser evidenciado no aspecto monocromático e impessoal que algumas obras minimalistas possuíam, ressaltando as relações internas entre as várias partes que a compõem. Os/As artistas minimalistas compartilhavam entre si a rejeição pelo uso de molduras, reposicionando, assim, o observador para que assuma diferentes pontos de vista - o que implica certa resistência aos métodos habituais de apreciação de uma obra de Arte. No Brasil encontramos reflexos deste movimento através das obras do paulista Cássio Michalany (1949--), pintor, desenhista e professor, que começou suas pinturas no final dos anos 1960. Sobre suas obras cabe destacar:

Em sua produção, o artista parte da crítica à pintura como representação do mundo e volta-se às questões relativas ao espaço, cor, brilho e matéria. Suas primeiras obras mais significativas, realizadas entre 1979 e 1980, são pintadas sobre lona crua, apresentando áreas regulares e autônomas. Em 1983, realiza quadros monocromáticos (ITAÚ CULTURAL, 2019).

Em outros termos, o Minimalismo apresentado pelo escultor, artista performático e escritor, estadunidense Robert Morris (1931-2018) buscava compreender o meio pelo qual as coisas se tornam possíveis (Figura 04). Não somente pelo espaço em que elas se encontram, mas também pela oportunidade que caminhar em torno de uma obra possibilita ao espectador. Diante dessa configuração do minimalismo, o espectador pode ter contado com o espaço, como também com seu próprio ser, e provoca o encontro com o corpo e olhar de outras pessoas.

Nesta obra em específico têm-se quatro grandes cubos todos espelhados dispostos simetricamente em uma sala, estes cubos reproduzem formas geométricas (cubos) sem cores, apenas espelhos. Sendo que estes, por estarem dispostos em todas as superfícies dos quatro cubos refletem assim o chão e as paredes da sala, de modo que quando há a presença do público neste espaço os cubos passam a refletir seus corpos.

Figura 4 - *Untitled (Mirrored Cubes)*, (1965 – 1971) de Robert Morris, instalação



Fonte: Wikiart. Disponível em: <<https://www.wikiart.org/pt/robert-morris/untitled-mirrored-cubes-1971>>. Acesso em: 07. jan. 2020.

Além disso, Archer (2012) ainda destaca sobre a *Land Art*, (Arte ambiental), um movimento voltado às questões da natureza. Os/As artistas adeptos a *Land Art*, faziam interferências no meio ambiente como também, utilizavam-se de recursos naturais tais como, pedras, galhos, areia, terra, folhas, dentre outros, (Figura 5). Esse movimento oportunizou, portanto, ampliar as relações espaço-tempo assim como o campo artístico; deslocar o objeto para fora das galerias; estreitar relações entre o sujeito e o ambiente natural; e diversificar a vivência com ferramentas e suportes que não eram possíveis de se encontrar no contexto urbano.

Duplo negativo é um trabalho construído em Overton Nevada, nele duas grandes lacunas são criadas por meio da remoção de terra do ambiente, quase 218 mil toneladas de rochas, terra e areia. As fendas medem 457 metros de comprimento, 15, 2 metros de profundidade e 9,1 metros de altura.

Figura 5 - Duplo Negativo, (1969) Michael Heizer



Fonte: Wikiart. Disponível em: <<https://www.wikiart.org/en/michael-heizer/double-negative-1969>>. Acesso em: 07. jan.2021.

Para além dos vários movimentos apresentados por Archer (2012), há ainda outros que romperam com os aspectos instaurados pela da Arte Moderna. Segundo ele, por conta da crescente frequência com que os/as espectadores/as precisavam vivenciar uma obra de arte, tornam-se necessárias, cada vez mais, o uso de correntes e rótulos para designar as constantes vertentes que estavam surgindo. É destacado pelo autor a importância da presença do corpo na Arte. Sobre isso, em suas palavras “uma vez que a ênfase na arte começara a se deslocar do produto final para o processo de sua feitura, um reconhecimento da presença corporal do/da artista como fator crucial desse processo tornou-se quase inevitável” (ARCHER, 2012, p. 109). Surgindo assim, a *Bory Art*, e a *Performance*.

Regina Melin (2008) argumenta que a performance consiste em uma atitude artística, por meio da presença de um corpo como o agente de uma ação, ou seja, como parte constitutiva da obra. A performance pode ser realizada em diversos meios e circunstâncias, como também atingir diversas pessoas por meio de registros de vídeo ou fotográficos. De outro modo, pode ser entendida como um desdobramento da pintura e da escultura, visto que esta pode contar com diversos recursos artísticos como a dança, a poesia, cultura, a música e o teatro para a sua realização.

2.2 Arte Contemporânea Brasileira

Este tópico visa apresentar alguns aspectos principalmente históricos, do surgimento da Arte Contemporânea aqui no Brasil, visto que, faz-se necessário entender como se desenvolveu e desenvolve as expressões artísticas contemporâneas locais, por ângulos diferentes daqueles destacados por Michael Archer (2012), um escritor nascido em Londres que traz uma perspectiva eurocêntrica, abordando uma história que prioriza artistas específicos, maioritariamente homens, em grande maioria não brasileiros. Pensando nos Estudos da Cultura Visual, campo de estudos que se preocupa com grupos marginalizados, buscamos então ampliar nossas referências para além daquelas não locais, já conhecidas e consagradas. Deste modo temos como referência o estudo de Fernando Cocchiarale (1951--) do Rio de Janeiro, crítico de Arte, curador e professor de filosofia.

De acordo com o autor as primeiras manifestações desta Arte aqui no Brasil, ocorreram na passagem da década de 1950 para a de 1960, em concomitância com o resto do mundo, ressaltando que não há uma data específica para o início destas manifestações. Cocchiarale (2004) também destaca alguns outros fatores que influenciaram as manifestações contemporâneas, como por exemplo o Modernismo brasileiro e principalmente as questões voltadas para temas sociais do país, em concomitância com as Vanguardas Europeias. Este período também foi marcado por fortes manifestações de grupos e movimentos sociais, como movimentos de grupos trabalhistas, de artistas, de mulheres, de estudantes, etc. Todavia:

[...] com a emergência da arte concreta e abstrata, por volta de 1949, que os artistas brasileiros passarão a investigar prioritariamente, e em várias direções, as possibilidades expressivas e poéticas da matéria e dos materiais, do espaço, da cor, da forma, do plano, do volume e da linha (COCCHIARALE, p. 68, 2004).

Com maior exploração da expressividade como também de diferentes materiais e elementos formais, inicialmente o autor destaca três artistas, considerados por ele, os primeiros artistas contemporâneos do Brasil: Flávio de Carvalho, Lygia Clark e Hélio Oiticica. Sendo assim, abordaremos um pouco mais sobre eles/a destacando algumas obras.

Flávio Rezende de Carvalho (1899-1973) paulista, é considerado o precursor da performance, no Brasil, como pode ser percebido em sua obra *Experiência nº 02* (1931). Sobre essa performance de Flávio de Carvalho, José Mário Peixoto Santos (2008, p. 21) explica que ela foi: “Caracterizada pela ação do artista caminhando em direção contrária a uma procissão católica, utilizando um acessório diferente durante todo o trajeto: um chapéu verde”. Outra obra de grande destaque deste artista é *Experiência nº 03* (1956) retratada na figura 06 que, também de acordo com Santos (2008, p. 21), constitui-se em:

[Uma] Obra elaborada e desenvolvida como uma passeata no Viaduto do Chá. Nessa outra ação, o artista desfilou com saia e blusa de mangas curtas e bufantes o “Traje Tropical” - uma crítica ao vestuário de modelo europeu adotado em países de clima tropical como o nosso. Com essa atitude de “antropofagia cultural”, o artista apontou para as questões relacionadas ao olhar do estrangeiro sobre as ditas culturas “exóticas”.

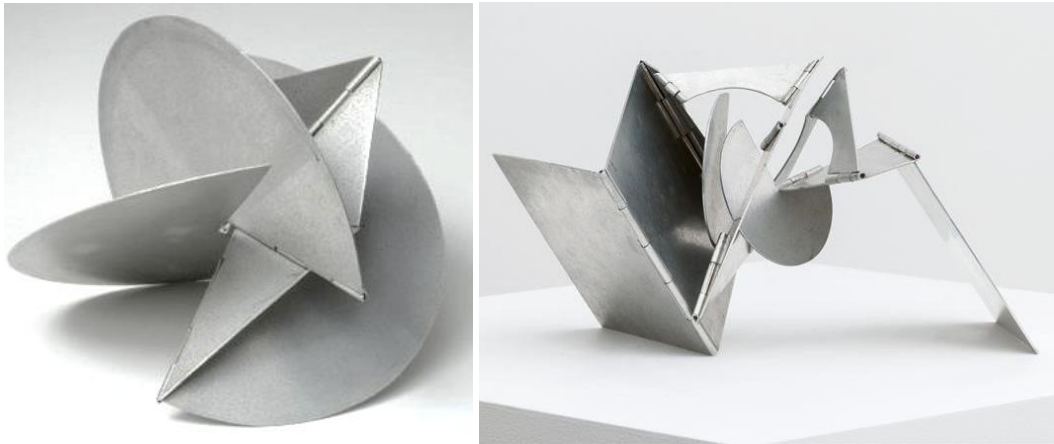
Figura 6 - Imagens da performance *Experiência nº 03* e figurino utilizado por Flávio de Carvalho



Fonte: Imagens localizadas no <Google.com.br>, a partir da busca “Experiência nº 03 de Flávio de Carvalho”. Acesso em: 10. jan. 2021.

Lygia Clark (1920-1988) artista mineira, é considerada uma das artistas mais importantes do século 20, com obras que perpassam pela não representação, pela superação do suporte como também pela arte sensorial. A obra *Bichos* realizada entre 1960 e 1964, constitui-se em obras tridimensionais, feitas de metal, unidas por dobradiças, recortadas de diversas formas, podem ser manipuladas pelo/a espectador/a, ou seja, são obras interativas, que a cada contato ganham uma configuração diferente.

Figura 7 - *Bicho em si*, (1962) e *Bicho de bolso*, (1966) de Lygia Clark



Fonte: Notaterapia. Disponível em: <<http://notaterapia.com.br/2020/05/26/10-esculturas-para-conhecer-a-nao-artista-brasileira-lygia-clark/>>. Acesso em: 10. jan. 2021.

Por fim, destacamos o artista carioca Hélio Oiticica (1937-1980), com obras que abordavam uma fusão entre arte e vida, passavam pelo experimentalismo e tinham grande participação do público. Destacamos as obras “*Núcleos*” e “*Penetráveis*”, de acordo com Cocchiarale (2004):

[...] os Núcleos e os Penetráveis dão continuidade à busca das possibilidades da pintura fora do quadro (janela renascentista). Placas monocromáticas de cores quentes (amarelo, laranja e vermelho), suspensas por fios, desdobram o plano pictórico no espaço real (núcleos). Os Penetráveis são em escala muito maior do que os Núcleos e devem ser penetrados pelo espectador para que possa interagir com o espaço criado pela cor (COCCHIARALE, p. 71, 2004).

Como podemos perceber a os trabalhos incorporam a superfícies onde estas são a própria cor, de modo que o espectador pode “entrar” nestes diversos núcleos.

Figura 8 - *Grande Núcleo* (1960) e *Penetrável PN1* (1960) de Hélio Oiticica



Fonte: Cultura Genial. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/helio-oiticica-obras-compreender-trajetoria/>>. Acesso: 10. jan. 2021.

Posteriormente, Cocchiarella (2004) também destaca algumas mudanças no modo de produzir dos/as artistas contemporâneos brasileiros/as e aponta assim alguns coletivos do início de 2003, destacando ainda, que além de os/as artistas produzirem individualmente ou se reunirem para projetos específicos, eles/as passaram a se reunir em grupos e/ou produzir determinados trabalhos coletivamente.

Outro fator relevante destacado pelo autor é que durante os anos de 1964 e 1985 o Brasil viveu um período de Ditadura Militar, um golpe civil-militar, marcado por um regime autoritário. A partir disso, todos os segmentos artísticos sofreram repressões, cantores/as, artistas/as foram por exemplo exilados pelo conteúdo de suas músicas e obras. Contudo, apesar das fortes opressões, censuras e torturas sofridas pela população a ditadura foi um período de intensas produções tanto no campo cultural como no artístico.

Se o caráter político da arte nos anos 60 e 70 decorria do fato de que todas as formas de oposição atingiam um alvo comum que as unificava numa única e grande luta, atualmente elas se manifestam contra alvos não tão facilmente designáveis, posto que difusos, que podem estar situados em quaisquer esferas dos campos ético, político e estético, indiscriminadamente, conforme objetivos provisórios (traço que revela e traz à tona a crise do sujeito no mundo contemporâneo) (COCCHIARALE, p. 70, 2004).

Sendo assim, a ditadura também interferiu nos modos de agir dos/as artistas contemporâneos, principalmente em obras de caráter social e político, com heranças que podem ser visualizadas ainda hoje. Um dos exemplos destacados pelo autor destes modos de ação dos/as artistas nos de 1960 e 1970 é o carioca Cildo Meireles (1948--) com obras que compunham uma espécie de “*Circuitos Ideológicos*”, sendo elas, “*Projeto Coca-Cola*” (1970) e o “*Projeto Cédula*” (1975), (Figura 09). De acordo com o autor:

O Projeto Coca-Cola consistia em colar em garrafas de Coca-cola um adesivo com a sentença, em letras brancas, Yankees go home. As garrafas eram trocadas nos bares, quando da compra de garrafas cheias, reutilizadas nas fábricas e reintroduzidas no mercado consumidor. Começaram então a circular pelo país com os dizeres adesivados. O Projeto Cédula, em lógica semelhante, carimbava em papéis-moeda a pergunta Quem Matou Herzog?, referente ao assassinato, em São Paulo, pela ditadura militar, do jornalista Wiadimir Herzog, em 1975 (COCCHIARALE, p. 71, 2004).

Estas obras incorporaram um novo sistema de circulação de ideias, por meio de objetos típicos do cotidiano circularam com frases que causavam deslocamentos em quem os possuía, lia suas mensagens e de certa forma passavam adiante como um circuito.

Figura 9 - Inserções em circuitos ideológicos: *Projeto Coca-Cola*, (1970) e *Inserções em circuitos ideológicos: Projeto cédula*, (1970 – 1976), de Cildo Meireles



Fonte: Galeria Luisa Strina. Disponível em: <<https://www.galerialuisastrina.com.br/artistas/cildo-meireles/>> e Blog Inhotim. Disponível em: <<https://www.inhotim.org.br/inhotim/arte-contemporanea/obras/insercoes-em-circuitos-ideologicos-projeto-cedula/>>. Acesso em: 11. jan. 2021.

A partir dos acontecimentos destacados podemos perceber as particularidades que as expressões artísticas contemporâneas brasileiras apresentam, bem como cada artista usufruía dos acontecimentos particulares e coletivos de modo que tais ações influenciaram as obras dos anos 1960 e 1970 em diante, até os dias atuais.

3. TEM ARTE CONTEMPORÂNEA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR? ESTUDOS SOBRE O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo recorreremos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) para verificar como, é composto o Componente Curricular⁴ Arte na Educação Infantil. Sendo assim, elaboramos um levantamento histórico a respeito da Base Nacional Comum Curricular, analisamos como o documento apresenta o componente Arte na Educação Infantil e também buscamos identificar como a Arte Contemporânea é discutida (ou não) na BNCC (BRASIL, 2018).

3. 1 Histórico da Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) consiste em um documento de caráter normativo, o qual busca promover a equidade na educação, de modo que possa garantir aos/às alunos/nas de todo o país o mesmo acesso aos conteúdos apresentados como “aprendizagens essenciais”, ou seja, os conteúdos que todas as crianças e jovens brasileiros/as precisam desenvolver durante as três etapas da Educação Básica. No que diz respeito à estrutura, a BNCC (BRASIL, 2018) organiza seus componentes curriculares por meio de campos específicos denominados de “Competências”⁵ e “Habilidades”⁶. Sendo que esses são organizados de maneiras específicas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Assim, no Brasil, esse documento é o primeiro que promove direcionamentos tanto para escolas públicas como privadas no âmbito nacional. Conforme

⁴ Termo utilizado pela BNCC (BRASIL, 2018) para se referir ao que comumente conhecemos por disciplinas. No documento, os componentes são relacionados à garantia dos/as alunos/as ao desenvolvimento de competências específicas para cada etapa da Educação Básica.

⁵ Na BNCC (BRASIL, 2018, p. 08), competência é definida como a “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. O documento apresenta dez competências gerais para a Educação Básica.

⁶ Na BNCC (BRASIL, 2018, p. 29 - 30), as habilidades “[...] expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura, [...] identificada por um código alfanumérico (EF06HI14)”.

informações disponibilizadas no *site*⁷ oficial da BNCC (BRASIL, 2018), ela foi construída e pensada desde junho de 2015, quando ocorreu o *I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC*. Desde então, o documento foi construído por meio de consultas públicas e seminários de elaboração que contaram com o apoio de professores/as, especialistas e associações científicas, assim como de demais profissionais de diversas áreas, até ter sua terceira versão aprovada em 2017. Essa versão, contudo, contemplava apenas as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental. O Ensino Médio fora contemplado apenas na versão divulgada em 2018, sendo essa, a versão final socializada entre professores/as, pesquisadoras/as e demais profissionais da comunidade escolar. Além disso, fora instituído o prazo de dois anos a partir da homologação do documento para que as escolas implementassem a BNCC (BRASIL, 2018) em seus currículos e planejamentos.

Ao pesquisar sobre a constituição da BNCC (BRASIL, 2018), deparamo-nos com diversos fatores que contribuíram para sua criação. Por exemplo, percebemos que desde 1988 é possível identificar um compromisso e o interesse pela criação de uma base nacional comum, como pode ser visto no artigo 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que estabelece a fixação de “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais [...]”. Anos depois, em 1996, reiteraram-se esse compromisso e interesse, como pode ser evidenciado no texto do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), o qual salientava a regulamentação de uma Base Nacional Comum para o Ensino Fundamental e Médio. No artigo em questão a LDB estabelece que os “[...] currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar [...]” (BRASIL, 1996). Além disso, quase 26 anos depois, com a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), destacou-se na redação de uma de suas metas o compromisso em implantar e estabelecer uma base nacional comum aos currículos. Sobre o PNE (BRASIL, 2014), referimo-nos, especificamente, à meta 7.1, a qual objetiva:

⁷ Site oficial disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 06. jan. 2021.

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014).

A partir de sua constituição, alguns autores e autoras desenvolveram estudos a respeito da constituição da BNCC (BRASIL, 2018), desde sua primeira versão, em 2015, como, por exemplo, José Roberto Pereira Peres (2017), Elizabeth Macedo (2014) e Rosa Iavelberg (2018). Nesse ponto, verificamos que tanto Peres (2017) como Macedo (2014) ressaltam a interferência de empresas e grupos privados em parceria com órgãos públicos para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

Macedo (2014, p. 1533) afirma que “[...] paralelamente agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos”. A autora destaca que essas ações são cada vez mais frequentes não somente no cenário nacional, mas também no exterior, visto que muitas dessas empresas têm cedês ou apresentam vínculos com outros países. Ainda de acordo com a autora, essa interferência de instituições privadas no direcionamento legal feito à educação pública possibilita a criação de concepções a partir das quais “[...] princípios de mercado são apresentados como a solução para os problemas criados pela má gestão do setor público” (MACEDO, 2014, p. 1538).

O cenário apresentado por Macedo (2014) corrobora com o apresentado por Iavelberg (2018), quando essa faz referência à desvalorização da Arte no currículo educacional que consiste a terceira versão da BNCC (BRASIL, 2018). Quando comparado aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, o componente Arte, conforme a autora, é marginalizado.

Tais avaliações, acreditamos, revelam um caráter instrumental no texto da BNCC: a preocupação em atender ao mercado de trabalho e aos interesses do capital através de uma formação orientada a ele e à expansão de consumidores. Assim, é eclipsada a formação em Arte que promove um sujeito sensível e crítico, com possibilidade de participação artística e cultural na sociedade (IAVELBERG, 2018, p. 76).

A desvalorização da Arte em relação à Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo, fica evidente não só no trecho destacado acima, mas, também, pode ser

facilmente observada após um breve olhar no sumário do documento, e um olhar mais aprofundado para o conteúdo dos componentes em questão, visto que, no componente Arte há relativamente poucos objetivos de habilidade e desenvolvimento e habilidades. Entretanto, o componente de Língua Portuguesa, inserido na Área de Linguagens, mesma área do componente Arte, ocupa lugar de destaque; e o componente de Matemática, por sua vez, tem sua própria área. Sobre isso, concordamos com Loponte (2010, p. 150), quando argumenta que a “Arte não é ‘luxo’ demais para se aprender na escola, além do que ‘realmente’ importa, como português e matemática”.

Notamos também que o Campo de Experiência⁸ “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, presente na Educação Infantil, é o que mais apresenta objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nesta etapa da Educação Básica; e também é, justamente o campo que possibilita o contato com livros, histórias e outros elementos a partir dos quais a criança terá contato com a linguagem escrita e a alfabetização. Dessa forma, temos indícios do que Lavelberg (2018) observou como sendo uma educação voltada para o mercado de trabalho, e aos interesses do mercado, já que, mesmo na Educação Infantil, a ênfase está na alfabetização.

Peres (2017) também destaca que o fato da BNCC (BRASIL, 2018) inserir Arte como sendo um componente da área de linguagens, acaba por reforçar essa posição marginalizada do conhecimento artístico, o que gerou preocupação entre os/as arte-educadores/as desde a primeira versão do documento.

[...] o texto provisório apresentava a Arte desconsiderando-a como área de conhecimento que proporciona meios para o entendimento do pensamento e das expressões de uma cultura, dando ênfase às práticas expressivas pouco contextualizadas, tendo como foco o direcionamento no fazer, desprezando a sua dimensão crítica e conceitual. Esse fato provocou uma grande mobilização dos Arte-Educadores e a situação do Ensino de Arte foi o grande tema debatido no Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB) realizado em Fortaleza/CE, em novembro de 2015 (PERES, 2017, p. 27).

Os notáveis conflitos e disputas a partir dos quais a BNCC (BRASIL, 2018) caracteriza a Arte demonstram situações que permeiam o âmbito escolar brasileiro,

⁸ De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 40), os campos de experiências constituem “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. São eles: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

promovendo avanços e retrocessos para essa área do conhecimento. Diante disso, podemos afirmar que a criação de um documento de âmbito educacional a nível nacional perpassa por diversas redes sociais, as quais, muitas vezes, reforçam e mascaram valores hegemônicos, empregados em sua elaboração – os quais refletem, sutilmente, na sociedade, em âmbitos escolar, político, econômico, político, privado, familiar e artístico.

Diante desse histórico sucinto, decidimos recorrer à BNCC (BRASIL, 2018) para verificar como é estruturado o componente Arte nesta etapa da Educação Básica, bem como, identificar como a Arte Contemporânea é discutida (ou não). Tendo em vista que a BNCC (BRASIL, 2018, p. 5) se apresenta como “[...] um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro”, de início, supomos, que a Arte Contemporânea seria contemplada de maneiras a oportunizar às crianças contatos com a produção artística de seu tempo. Antes de apresentar os resultados, contudo, consideramos ser apropriado explicar como é estruturado o componente Arte na Educação Infantil.

3. 2 Como é a Arte na Educação Infantil? Estrutura geral da Primeira Etapa da Educação Básica

A Educação Infantil consiste na primeira etapa da Educação Básica apresentada na BNCC (BRASIL, 2018), sendo que contempla crianças de até cinco anos de idade. O documento apresenta que a concepção pedagógica incorporada a esta etapa está vinculada ao cuidar e ao educar, sendo estes indissociáveis. A BNCC (BRASIL, 2018) afirma que, a entrada da criança na creche ou pré-escola frequentemente é a primeira “separação” entre criança e ambiente familiar, e conduz os sujeitos infantis para outros ambientes que permitem socialização. A partir da perspectiva do cuidar e educar, as creches e pré-escolas têm por objetivos acolher as vivências bem como, os conhecimentos construídos pelas crianças no convívio familiar, de modo que estes conhecimentos estejam vinculados às propostas pedagógicas. Possibilitando assim, novas aprendizagens e atuando de forma complementar à educação familiar, pois quando se trata de crianças pequenas, concordamos com a BNCC (BRASIL, 2018) quando afirma que os dois contextos - familiar e escolar - caminham juntos.

A partir dessa perspectiva os eixos estruturantes a partir dos quais a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta as práticas da Educação Infantil são as “interações” e a “brincadeira”, sendo esses assegurados por aquilo que denominam como Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento”⁹. Tendo em conta estes direitos, a BNCC (BRASIL, 2018) também expõe cinco “Campos de Experiências” a partir dos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. Dentro dos campos de experiências é possível notar aquilo ao qual a BNCC (BRASIL, 2018) se refere como “Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento”¹⁰, estes foram separados em três grupos, por faixas etárias. Nas últimas páginas relacionadas à Educação Infantil, o referido documento ainda apresenta uma síntese de aprendizagens com orientações para o que denomina como “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”. A estrutura a qual nos referimos fora sistematizada no Quadro 1.

Quadro 1 - Estrutura Geral da Etapa Educação Infantil

	Conceito (o que são)	Exemplos (quais são)
Direitos de aprendizagem e desenvolvimento	Asseguram condições para que as crianças aprendam	Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se.
Campos de experiências	Arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.	1 - O eu, o outro e o nós; 2- Corpo, gestos e movimentos; 3 - Traços, sons, cores e formas; 4 - Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5 - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que	Específicos para cada “Campo de Experiências” de acordo com os grupos

⁹ De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), os direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram que as crianças tenham condições de se desenvolver e aprender. São eles: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se.

¹⁰ Compreendem os comportamentos que promovem as aprendizagens essenciais. São específicos para cada campo de experiência e dentro do documento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças.

	correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças.	de faixa etária. Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).
A Transição da Educação Infantil Para o Ensino Fundamental - Síntese das aprendizagens	Deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental	Especificada para cada um dos “Campos de Experiências”.

Fonte: elaboração da autora com base nos dados fornecidos pela BNCC (BRASIL, 2018).

Em uma análise um pouco mais detalhada da BNCC (BRASIL, 2018), percebemos que não há conteúdos específicos que balizam o Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil, tampouco a existência de um componente denominado Arte - como ocorre nas outras duas etapas da Educação Básica. Por outro lado, verificamos que a prática do Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil é, de certa forma, contemplada pela BNCC (BRASIL, 2018) através do “Campo de Experiências” denominado “Traços, Sons, Cores e Formas”. O qual estabelece que:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca (BRASIL, 2018, p. 41).

De acordo com o trecho acima, evidenciamos que a BNCC (BRASIL, 2018) estabelece que as crianças têm direito de se manifestarem artisticamente por meio

de várias linguagens, dentre elas as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança, bem como, por meio de materiais variados, contudo, não há nenhuma indicação específica quanto a movimentos, períodos e expressões da história da Arte. Desse modo, podemos afirmar que, quando não oferece indicações de movimentos, períodos e expressões da história da Arte, ou até mesmo indicações artísticas e bibliográficas, o documento confere certa “liberdade” aos/às profissionais da Educação Infantil.

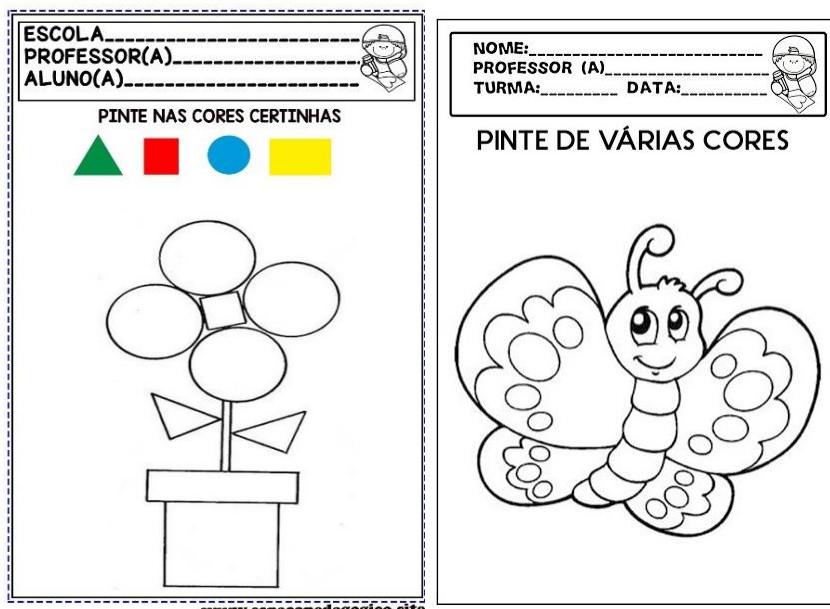
Isso, à primeira vista, pode ser considerado como um elemento positivo, visto que, sob essa configuração, os/as professores/as não ficariam obrigatoriamente restritos/as a determinados estilos artísticos ou a determinadas referências da história da Arte, e que poderiam, eles/as mesmos/as, selecionar os conteúdos, materiais e as formas a serem trabalhados junto às crianças. Notamos um exemplo dessa ideia de suposta “liberdade” quando a BNCC (BRASIL, 2018, p. 30) faz referência às habilidades e da Educação Infantil, indicando que “[...] as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias”. Ainda de acordo com o documento, quem deve eleger as ações metodológicas nessa etapa da Educação Básica são as próprias creches ou pré-escolas, conforme suas propostas pedagógicas e as realidades das crianças, bem como, dos contextos sociais no quais estão inseridas. Essa ideia de suposta “liberdade” também oferece novas possibilidades para que os/as professores/as trabalhem com artistas locais, ou regionais brasileiros/as, já que devido à grande extensão territorial geográfica do Brasil e às diferenças culturais, encontramos uma imensa variedade na produção artística e cultural, as quais, muitas vezes, as crianças não têm acesso.

Apesar disso, verificamos que, se por um lado a BNCC (BRASIL, 2018) confere a ideia de “liberdade” aos/às docentes que trabalham com Arte quando não cita abordagens, referências e conteúdos, por outro, não sublinha a necessidade de que eles/as contextualizem histórica e socialmente as produções que selecionaram. E isso, avaliamos, pode ser um agravante para o ensino de Arte, uma vez que a maioria dos/as profissionais que atuam com Arte na Educação Infantil não possui formação específica na área (NUNES, 2006; SUBTIL, 2009) - o que tende a reforçar uma visão estereotipada acerca do que a Arte significa. A partir dessa perspectiva estereotipada, costumam-se compreender as habilidades artísticas como “dons” e

“talentos” inatos, como investigamos em outra pesquisa (BALISCEI, LACERDA e TERUYA, 2018), e a valorizar unicamente movimentos artísticos europeus, de épocas passadas, bem como artistas internacionais (re)conhecidos/as – o que, diretamente, inviabiliza o acesso e a valorização de artistas brasileiros/as e contemporâneos/as.

A extensa e movimentada jornada de trabalho dos/as professores/as e a forma a partir das quais tiveram contato com a Arte na infância são fatores de extrema relevância para a maneira como atuam profissionalmente, pois, a falta de referências por parte da BNCC (BRASIL, 2018) pode levá-los/as ao uso de experiências que tiveram enquanto crianças que passaram pela Educação Básica, e também a “modelos” prontos de atividades que envolvem técnicas artísticas. Para além das versões tradicionais de “modelos” prontos que são compartilhadas entre professores/as a partir de fotocópias em mimeógrafos e xerox, hoje, esses “modelos” são localizados e compartilhados com certa facilidade em sites e até mesmo em grupos de professores/as em redes sociais. Apresentamos alguns exemplos deles na Figura 10.

Figura 10 - Imagens de atividades de “modelos” prontos, facilmente propagadas na Educação Infantil





Fonte: Imagens localizadas em <google.com.br> a partir de buscas com o termo “atividades para Educação Infantil”. Acesso em: 07.jan. 2021.

Dessa forma, ao invés de incentivar os/as professores/as a criarem e pesquisarem sobre suas próprias aulas, quando confere a ideia de “liberdade”, a BNCC (BRASIL, 2018) pode oportunizar exatamente o contrário, isto é, o aprisionamento em “modelos” prontos, que são reproduzidos insistentemente e que pouco valorizam a Arte e reforçam sua marginalização enquanto área do conhecimento.

Cabe destacar que o problema aqui não é o “modelo” em si, mas sim, as referências restritas que esses “modelos” oferecem, as quais, muitas vezes, tendem a reforçar uma compreensão estereotipada de Arte. Isso nos leva a outro fator relevante para o trabalho com Artes Visuais: os referenciais artísticos, teóricos-metodológicos de um/a profissional formado na área de Arte que, provavelmente, serão diferentes dos de um/uma professor/ra com formação acadêmica em outra área. Diante disso, ambos/as profissionais com formação específica em Arte e com formação em outra licenciatura - podem desempenhar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e a ideia de “liberdade” presentes na BNCC (BRASIL, 2018) de formas distintas. Nesse ponto, concordamos com Susana Rangel Vieira da Cunha (2017b, p. 52), quando evidencia que na prática de Ensino de Artes Visuais:

O planejamento poderá ser resolvido por meio de projetos (nunca atividades isoladas) que deverão ser pensados por meio de um conjunto de atividades interligadas e sequenciais. É importante que o professor organize seu

trabalho como uma novela, em que a história vai se desenvolvendo gradativamente, com os mesmos personagens, às vezes com tramas paralelas que se cruzam, gerando outras alternativas para enredo. Não convém trabalhar com atividades isoladas como se fossem episódios que se encerram em cada aula.

Outro fator relevante no campo da Educação Infantil apresentado na BNCC (BRASIL, 2018) é que, nessa etapa, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro se encontram juntos, sobretudo no campo “Traços, Sons, Cores e Formas”. Portanto, o documento não oferece direcionamentos específicos para essas linguagens nessa etapa. Desse modo, a forma como esse campo de experiências agrupa as diferentes linguagens da Arte, sem nenhuma especificidade, pode ocasionar/reforçar a ideia de polivalência. Atrelada ao Ensino de Arte, a polivalência corresponde à expectativa da atuação de um único/a professor/a, com formação específica em uma das linguagens, lecionando sobre as quatro – Artes Visuais, Música, Dança e Teatro e também sua relação com aspectos culturais, sociais e políticos.

Diante dessa concepção, recorreremos aos estudos de Ana Luiza Richel Nunes (2006), cuja pesquisa propõe reflexões a respeito do Ensino de Arte, destacando como as políticas públicas têm contribuído (ou não) para a atuação de professores/as na Educação Básica. A autora destaca que é preciso fazer uma reflexão a respeito das especificidades de cada linguagem artística, e que em uma forma polivalente de ensino isso não ocorre, sobretudo quando consideramos que é comum que professores/as de outras áreas assumam o componente Arte. Conforme a autora destaca, isso propicia que a Arte seja enxergada mais como uma forma de “entretenimento” do que como um componente capaz de possibilitar ao/à aluno/a conhecimentos em Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

Concordamos com a autora, quando aponta que esses fatores contribuem para a desvalorização do componente Arte, como também dos/as profissionais da área. Cabe ressaltar que na maioria das vezes, na Educação Infantil, o/a profissional que trabalha com os conteúdos e com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados à Arte não é um/a professor/a com formação específica na área, e sim um/a pedagogo/a ou até mesmo outros/as profissionais com formação em outras licenciaturas. Concordamos com a autora que isso pode ocasionar uma visão equivocada do Ensino de Arte, como explicita na análise daquilo que observou em sua pesquisa. Afirma que na maioria das escolas investigadas, na Educação Infantil, “[...] com atuação de Pedagogas [...], continuam

repetindo os modelos de imagens xerocadas, relacionadas com o processo de alfabetização ou como instrumento pedagógico para trabalhar conhecimentos de outras disciplinas” (NUNES, 2006, p.11).

A atuação de outros/as profissionais sem formação em Arte é, dessa forma alarmante e pode ocasionar deturpações no que significa “ensinar Arte” para os sujeitos da Educação Infantil, visto que, é nessa etapa da Educação Básica que as crianças têm seus primeiros contatos com a Arte. Como na maioria das vezes não há profissionais com formação específica em Arte na Educação Infantil, acaba-se por se destacar, ainda que involuntariamente, “[...] uma tradição já estabelecida nas escolas de que ‘Arte’ significa Pintura, Desenho e Colagem, atividades que supostamente qualquer um pode encaminhar”, como analisa Maria José Dozza Subtil (2009, p.187).

A partir das constatações até então apresentadas, pretendemos estabelecer relações outras com a Arte na Educação Infantil, buscando por aproximações entre a Arte e os campos de experiências da BNCC (BRASIL, 2018). Para além da relação mais explícita no campo de experiências “Arte e Traços, sons, cores e formas”, também estabelecemos aproximações com os outros cinco campos de experiências. De modo geral, foi possível estabelecer afetos entre Arte e os campos de experiências, uns mais que outros, sendo que, em alguns, as possíveis aproximações são mais óbvias e, em outros, nem tanto. Como por exemplo no campo de experiência, “O eu, o outro e o nós”, que faz referência às explorações e vivências de “[...] um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo [...]” (BRASIL, 2018, p. 41). Aqui, em específico, avaliamos ser possível estabelecer ações artísticas voltadas ao corpo e ao gestual das crianças, como ocorre em muitas produções da Arte Contemporânea.

Após identificarmos aproximações entre a Arte e os campos de experiências da BNCC (BRASIL, 2018), nos perguntamos acerca dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Quais dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que a BNCC (BRASIL, 2018) confere à Educação Infantil oportunizam o Ensino de Arte? Diante dos 93 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a nível de exemplificação, destacamos dez (Quadro 02), os quais consideramos ser diretamente relacionados à Arte.

Quadro 2 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento afetos a Arte

Campos de Experiência	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
O eu, o outro e o nós	Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos;
Traços, sons, cores e formas	Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais;
	Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente;
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos;
	Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão;
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover, etc.) na interação com o mundo físico.
	Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas;
Corpo, gestos e movimentos	Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música;
	Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música;
	Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da BNCC (BRASIL, 2018, p. 45-52).

Diante do que fora exposto até aqui, lançamos uma pergunta: como a Arte Contemporânea se apresenta na Educação Infantil? Em análise da BNCC (BRASIL, 2018), consideramos que a Arte Contemporânea ainda se encontra quase inexistente na Educação Infantil – etapa em que ainda prevalecem os modelos clássicos de Arte onde as posturas exploratórias (como amassar, rasgar, sair das margens) das crianças são pouco incentivadas e frequentemente contidas, por ações pedagógicas pautadas na imitação, na cópia, na “perfeição”, no “belo”, no não efêmero e na ideia de produzir algo para ser “colocado na parede”, em exposição. Mecanismo e lentes educadas para o convencional somadas a não enunciação da Arte Contemporânea na Educação Infantil (BRASIL, 2018) podem (re)produzir, entre docentes, discentes e familiares, a ideia que vincula a Arte a algo que não nos é contemporâneo e tampouco acessível.

Diante disso, podemos notar através das análises compartilhadas até aqui, que a BNCC (BRASIL, 2018), por si só, não instiga os/as profissionais a trabalharem com Arte Contemporânea, visto que não enuncia direcionamentos, muito menos conteúdos, e propõe que as metodologias e abordagens fiquem a cargo dos/das professores/as. Nesse ponto, sublinhamos que um/uma profissional com formação na área de Arte pode, talvez, notar as potencialidades da ideia de “liberdade” do documento, e explorar principalmente os campos de experiências, por meio dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Contudo, outros/as profissionais, com formações em outras licenciaturas, provavelmente, não terão os mesmos referenciais artísticos, metodológicos e teóricos para ensinar Arte e, portanto, usufruirão do documento de formas menos complexas no que tange ao trabalho com Artes Visuais.

4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO COM ARTE CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante das discussões apresentadas até aqui, consideramos ser importante estudar como o Ensino de Artes Visuais, precisamente o de Arte Contemporânea, é (ou não é) inserido na Educação Infantil. Sendo assim, neste último capítulo, discutiremos sobre como as imagens da Arte Contemporânea são levadas ou “chegam” até às salas de aula. Para isso, pautamo-nos nos estudos produzidos por pesquisadores/as do campo do Ensino de Arte, como Carla Juliana Galvão Alves Warken (2005), Fernando Hernández (2007), Susana Rangel Vieira da Cunha (2008; 2017a), Irene Tourinho (2016) e Camila Bettim Borges (2017).

4.1 Fundamentos teórico-metodológicos que podem auxiliar o trabalho com Arte Contemporânea na Educação Infantil: reflexões a partir da Cultura Visual

Para estudar possibilidades de trabalhos docentes com Arte Contemporânea é imprescindível que tenhamos conhecimento sobre os aspectos sociais, políticos e curriculares do contexto escolar. Sobre isso, concordamos com Fernando Hernández (2007, p. 46) quando afirma que “[...] a profissão (de educadores das artes visuais) encontra-se atualmente em um estado de transição entre o modernismo e o pós-modernismo, no qual a prática é predominantemente moderna, mas a mudança pós-moderna é inevitável”. Diante disso, buscamos por pesquisas já elaboradas que abordam interfaces entre Arte Contemporânea, Educação Infantil e Ensino de Artes Visuais para selecionar possíveis caminhos metodológicos que orientem quanto a essa aproximação.

A partir disso, concentramo-nos em como e quais imagens chegam às crianças. Sobre isso Cunha (2008) destaca que as imagens daquilo a que ela se refere como Cultura Visual chegam até nós por diferentes vias, produzindo uma variedade de significados. Essas imagens são propagadas em nosso cotidiano de forma perspicaz, através de meios de comunicação que acabam se tornando as principais referências para que tanto as crianças como os/as professores/as elaborem seus repertórios imagéticos. Lembramos que uma obra ou imagem nunca

é passiva ou neutra, ou seja, estas, na maioria das vezes, são portadoras de conteúdos e mensagens.

Desse modo, complementando Cunha (2008), Carla Juliana Galvão Alves Warken (2005) ressalta a importância da disciplina de Arte como um agente fundamental na construção de novos sentidos para as imagens que os/as arte-educadores/as levam até as salas de aula, visto que, o mercado do consumo tende a universalização dos indivíduos, a fim de criar nichos de mercado. De acordo com Warken (2005) ainda somos conduzidos por concepções modernistas e vanguardistas, de maneira que o Ensino de Arte tem enfoque principalmente em habilidades que dizem respeito às qualidades estéticas da produção artística. Essa colocação guarda relações diretas com as referências artísticas utilizadas pelos/as arte-educadores/as, por materiais didáticos e currículos que, na maioria das vezes, são oriundas de períodos e contextos distintos daqueles das crianças e adolescentes contemporâneos/as.

De acordo com Cunha (2017a), o pensamento pedagógico atual está aliado a concepções de Arte que não pertencem ao nosso tempo, fazendo assim com que as crianças efetuem trabalhos que pertencem a concepções artísticas diferentes das abordadas hoje. Como por exemplo o pertencimento de artistas a movimentos artísticos específicos, uso de padrões determinados para cada estilo, técnicas particulares de cada estilo, que valorizavam uma forma característica, uma iconografia determinada, dentro de padrões estéticos constituídos na época e a intensa propagação dos “modelos” prontos impressos ou mimeografados.

Irene Tourinho (2016) repreende a maneira como professores/as “tradicionais” usam as mesmas estratégias metodológicas em suas aulas - ação a qual ela denomina como metodolatria. O conceito refere-se ao “[...] depender, submeter-se, prender-se a uma metodologia ou modo de praticar - atitude que congela a capacidade de explorar, de vagar em busca de caminhos possíveis, provocando desvios e indagações” (TOURINHO, 2016, p. 77). A Arte Contemporânea, ao contrário daquilo a que se propõe a metodolatria, questiona, propicia variadas interpretações, permite caminhar por outras realidades as quais evidencia Camila Bettim Borges (2017). “A escola não tem a função de formar artistas, mas de ensinar a pensar ‘com arte’, não apenas sobre arte” (BORGES, 2017, p. 68).

Segundo Stela Barbieri (2018, p. 80), “a arte é uma forma de romper a normalidade e promover investigações e invenções que tornam a aprendizagem mais profunda e, ao mesmo tempo, libertadora”. Assim, a exploração das características da Arte Contemporânea - como a inquietação, a investigação e o deslocamento - podem ser um passo importante para repensar a forma como os/as arte-educadores/as orientam suas aulas e seus modos de pensar, assim como para repensar os critérios a partir dos quais elegem os/as artistas e composições que levam às salas de aula. Desse modo, o contexto pós-moderno evoca a posição de um lugar participativo na Arte, seja por meio de indagações sobre determinados conceitos, significados e interpretações que uma produção suscita, de maneira que estes possam ser ressignificados de acordo com vivências de cada sujeito; como também, por meio da participação ativa do público ao entrar em contato com a Arte Contemporânea ou, até mesmo, ao fazer parte dela. A Arte Contemporânea clama por um lugar que, agora, é ativo, inquieto e inusitado, no qual é permitido uma postura exploratória, como evidencia Cunha (2017a):

Diferentemente do que ocorreu em outros períodos históricos, a arte contemporânea não tem como característica um conjunto de artistas com afinidades formais, estéticas, temáticas. O que caracteriza a maioria dos artistas é a postura exploratória, contestatória e crítica dos grandes paradigmas da arte, entre eles, a dissolução das categorias clássicas como pintura, escultura, desenho e os padrões estéticos da beleza clássica. Também se nota entre os artistas atuais a valorização e documentação dos processos, as obras como propulsoras de questionamentos sociais, políticos, não encerrando mais verdades nelas próprias, mas abrindo possibilidades para que o espectador complete a obra com suas referências (CUNHA, 2017a, p. 11-12).

Assim como as crianças, a Arte Contemporânea parece criar a partir de uma postura exploratória, ativa e inusitada que difere das posturas assumidas em outros períodos em que os/as artistas estavam atrelados/as a um conjunto de inclinações que permitia a classificação de suas produções; e em que o público assumia uma postura passiva frequentemente voltada apenas à contemplação e admiração. Diferente dos/as artistas clássicos/as e modernos/as, os/as artistas contemporâneos/as costumam fugir aos padrões estabelecidos, ou ressignificá-los

A partir disso, notamos que a Arte Contemporânea tem forte relação com as crianças e, sobre isso, Camila Bettim Borges (2017, p. 69) ressalta que “[...] tanto a arte contemporânea quanto as crianças aproximam-se em termos do uso de

múltiplas linguagens, ímpares e criativas, que se constituem de matérias do acaso, de experiências e lembranças, de tempos-espacos próprios”. Inferimos, portanto, que o contato das crianças da Educação Infantil com expressões da Arte Contemporânea se faz necessário, pois oportuniza, possibilidades tanto para os/as profissionais da área da Arte como para as próprias crianças. Consideramos que a Arte Contemporânea pode ser de extrema relevância para o desenvolvimento das crianças que frequentam a Educação Infantil e concordamos quando Icleia Borsa Cattani (2007, p. 43) que afirma que “[...] as novas formas de fazer [arte] acarretam, necessariamente, novas formas de olhar e analisar”.

Aproximar Arte Contemporânea das crianças, pensar outras formas de olhar e analisar, realizar questionamentos e criar espaços atrativos que condizem com as realidades delas de modo que se identifiquem e possam pensar alternativas outras para além das convencionais são ações que só podem ser elaboradas a partir de um deslocamento contínuo do/a arte-educador/a. Josiane Cardoso Tesch e Clóvis Vergara (2012, p. 11) dialogam sobre como criar estratégias para se trabalhar com Arte Contemporânea na escola, e destacam que

A importância em se trabalhar com a Arte Contemporânea no contexto escolar se dá no fato de que ela está acontecendo agora, fala e discursa sobre o nosso cotidiano, nossa vida, sobre as distintas culturas e seus conflitos e teoricamente, se tornaria mais acessível para a discussão entre os alunos, que de certa forma, perceberiam a arte mais próxima de suas vidas e, conseqüentemente, mais significativa.

Com base nessa citação, sublinhamos que além de abordar e discutir temas atuais, a Arte Contemporânea possibilita contatos outros que os demais meios de comunicação e expressões artísticas, muitas vezes, não conseguem atingir, como exemplificam Lutiere Dalla Valle e Jéssica Maria Freisleben (2017, p. 48). Para os autores, “[...] é notório que o campo artístico potencializa aprendizagens que a linguagem escrita e falada talvez não consiga. Ao trabalhar com Arte Contemporânea na Educação Infantil saímos da posição de espectadores passivos para participantes ou produtores ativos da Arte”. Semelhantemente, Borges (2017, p. 65) acrescenta que a “[...] arte contemporânea conclama, pede que pensemos os vínculos que nos transpõem. Tirando-nos de lugares confortáveis e nos causando incômodos”.

Segundo Hernández (2007, p. 64) “a finalidade da cultura visual na educação em Artes Visuais é realizar um questionamento e uma análise crítica das experiências culturais e dos textos do cotidiano”. Tornar o espaço escolar mais atrativo é necessário se quisermos pensar em uma proposta mais coerente com os Estudos da Cultura Visual. Visto que, este campo de ação pode gerar maior identificação das crianças pela escola, pelo ambiente em que passa grande parte da vida, pelos elementos que constituem esse grande rizoma que é o universo escolar. Assim como, criar um ambiente propício que gere identificação pessoal do/a aluno/a, bem como, por parte do/a professor/a e também da equipe pedagógica.

Sobre a necessidade de desconstruir as normas fixas que ainda norteiam o Ensino nas Arte Visuais, Hernández (2007), aborda quatro perspectivas relacionadas ao Ensino de Arte e às vivências do professor com as representações da cultura popular, ou seja, aquilo que grande parte da população tem acesso e compartilha. Dentre elas estão a perspectiva Proselitista, a perspectiva Analítica, a perspectiva da Satisfação e a perspectiva Auto Reflexiva. Neste estudo, mostramo-nos adeptos à perspectiva Auto Reflexiva que, conforme o autor destaca, reconhece a Cultura Visual como uma parcela real e influente na vida das crianças. De modo a levar essas imagens e artefatos para a sala de aula, não para reproduzi-los, mas sim para problematizá-los, criar discussões a partir de suas funções e particularidades.

Maria Eduarda Rangel Vieira da Cunha (2017) ressalta a importância de relacionar as aprendizagens com as vivências das crianças de modo que tais elementos tragam significação. A autora afirma que é “[...] importante que as crianças sintam uma naturalidade na abordagem dos temas artísticos, de modo que esses façam parte de suas vidas da mesma maneira que os filmes ou desenhos animados, por exemplo” (CUNHA, 2017, p. 56). Com isso, a intenção é a de abordar a Arte a partir de algo que esteja próximo das vivências das crianças, possibilitando abertura de novos significados para além daqueles já instituídos e normatizados.

Warken (2005) também dialoga sobre a importância de relacionar os conteúdos com as relações cotidianas das crianças e, mais do que isso, indica que a Arte Contemporânea, na maioria das vezes, só pode ser entendida em seu contexto social e cultural e, não apenas a partir de leituras fundamentadas em qualidades formais da obra. Para que isso aconteça, contudo, é preciso que o repertório dos/das arte-educadores/as esteja sempre atualizado e em constante ampliação;

que se questione sobre as referências que ele/ela está levando para as crianças e, mais do que isso, que perceba quais os corpos, culturas e identidades que são valorizados e desvalorizados por tais referências.

Quando abordamos a aproximação entre Arte Contemporânea e as crianças da Educação Infantil, ressaltamos que, muitas vezes, as primeiras impressões que se têm da Arte ocorrem a partir de técnicas e materiais que não fazem parte da realidade de muitas crianças. Pinturas a óleo, desenhos realistas com traços elaborados, e obras de artistas homens e europeus propõem não só uma concepção estética de Arte, como também concepções que dizem respeito às questões sociais, étnico-raciais e de gênero, dentre outras. Sociais, visto que as realidades abordadas nas obras Clássicas e Modernas, muitas vezes estão distantes da realidade vivenciada por muitas crianças hoje; Étnico-raciais, posto que grande parte dos/as autores/as e personagens representados/as são brancos, europeus e com cabelos lisos; E de Gênero porque grande parte dos/as artistas que chegam às creches e CMEIs são homens, heterossexuais e cisgêneros.

Diante de tais apontamentos, reconhecemos que se torna extremamente necessário ampliar o repertório imagético das crianças e dos/as próprios/as docentes da Educação Infantil, com imagens de seu tempo, e não apenas reafirmar e valorizar as referências artísticas que eles/as já conhecem. Sobre isso, Valle e Freisleben (2017, p. 50) argumentam que “Descontinuidade, imprevisibilidade, rupturas de espaço e de tempo, questionamento de verdades, desequilíbrio e o inesperado, a interrupção de acontecimentos são matérias-primas da arte contemporânea”. Sendo assim, reclamamos aos/às arte-educadores/as que assumam uma postura que não vise somente reforçar o que já é relativamente conhecido; o que é relativamente consagrado, e que explorem outros caminhos e possibilidades artísticas para que as crianças possam estabelecer conexões com a Arte Contemporânea a partir da sua realidade e do seu próprio repertório.

Com base no que defendemos até aqui, apresentamos algumas argumentações que podem fundamentar o trabalho com Arte Contemporânea na Educação Infantil, tais como: a) a Arte Contemporânea contempla ações e técnicas acessíveis às crianças da Educação Infantil, tais como o amassar, o riscar, o rascar, o mover(-se); b) a Arte Contemporânea, muitas vezes, requer do público uma postura exploratória; c) a Arte Contemporânea e as crianças se aproximam em

termos de múltiplas linguagens e do hibridismo; d) e a Arte Contemporânea evoca a criatividade na seleção e uso de instrumentos e suportes não convencionais (cavalete, telas, folha de sulfite). Estas argumentações fundamentam as aproximações que serão estabelecidas posteriormente entre as ações dos/as artistas contemporâneos/as e as ações das crianças.

4.2 O desenho da Criança

Na Educação Infantil é comum que professores/as trabalhem com atividades ditas “artísticas” ou “de Arte” a partir de outras perspectivas que destoam daquilo que temos apresentado até aqui. Tais ações podem ser notadas, por exemplo, quando nos referimos ao desenho da criança e principalmente sobre o olhar que o/a docente têm sobre eles. A respeito do desenho da criança Edith Derdyk (1994) argumenta:

A criança enquanto desenha canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até mesmo silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal imaginário (DERDYK, 1994, p. 19).

De acordo com o trecho acima podemos perceber que a criança pratica várias ações durante o ato de desenhar, e que este proporciona outros gestos para além dos grafos motores. Para a autora o desenho é uma linguagem, e não se restringe apenas às manifestações realizadas pelo ser humano/a, mas também pelas inserções da própria natureza como manchas, riscos, nervuras de folhas dentre outros. Concordamos com Derdyk (1994) quando a mesma destaca que “desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala” (DERDYK, 1994, p. 24). Sobre como esta prática acontece nas creches e CMEIs Andressa Thaís Favero Bertasi e Rodrigo Saballa de Carvalho (2017) destacam:

É evidente a fascinação que essa linguagem desperta em crianças da Educação Infantil, que, quando chegam à escola mostram-se entusiasmados pela descoberta de novas possibilidades de exploração. Entretanto, essa importante linguagem ainda é muito desvalorizada. As práticas pedagógicas encontradas nas escolas ainda atendem apenas às necessidades biológicas das crianças ou se preocupam demais em prepará-las para o Ensino Fundamental. Nessa prática o ato de desenhar é inexistente. O currículo predominantemente é centrado na realização de

atividades com um fim em si mesmas, com ênfase na listagem de técnicas e datas comemorativas, além de uma ausência de relação entre as propostas desenvolvidas. Assim, nessa concepção, o desenho é apresentado pronto para as crianças que passam por diversas atividades com o produto final, mais valorizado que o processo (BERTASI; CARVALHO, 2017, p. 75).

Os autores destacam o que temos discutido e validado até aqui, ou seja, com a desvalorização do desenho e da Arte como linguagem e conseqüentemente a valorização de artistas clássicos e modernos. Desse modo a concepção de belo se instaurou em Creches e CMEIs, por exemplo quando há atividades relacionadas ao desenho nesses espaços elas estão frequentemente ligadas a um produto final, a cópia, a “modelos” que na maioria das vezes desconsideram processos, experimentações, acasos formas de trabalho de diversos/as artistas contemporâneos/as.

De acordo com Ana Angélica Albano Moreira (2008, p. 39), “para a criança o desenho interessa enquanto processo, o ato de brincar desenhando”. E por isso as características da Arte Contemporânea até aqui apresentadas além de se relacionarem ao fazer artístico também oferecem diversas potencialidades para o Ensino de Arte e Educação Infantil. Dessa forma ressaltamos que o/a arte-educador/a deve se atentar para não cair em abordagens romantizadas que deixem a criança “livre”, como também não se pautar apenas em um único “modelo” buscando “decifrar” ou padronizar os desenhos das crianças.

Pensando nisso, nos atentamos a alguns pontos que Borges (2019) discorre sobre a elaboração de propostas que envolvam as crianças na Arte Contemporânea. Estruturamos as propostas citadas pela autora no Quadro 03.

Quadro 3 - Pontos que devem ser levados em consideração ao elaborar propostas que em envolvam Arte Contemporânea e crianças

1	Proximidade do proponente (educador) com o artista ou obra. Encante-se, fascine-se e instigue-se com a obra ou o artista. Este encantamento será de uma maneira ou outra captado pelas crianças. Não proponha nada sem que não haja um desejo genuíno de fazê-lo.
2	Considere o artista/obra como um disparador para pensar a proposição e não que ela será uma “releitura”/cópia do artista.
3	Considere que todo planejamento tem linhas de escape, ou seja, que a lógica das crianças não é cartesiana e que nem tudo sairá sempre como os adultos pensam;
4	Leve em conta que o processo de criação não ocorre medido por um tempo específico (30, 40, 50 minutos) mas sim em um ir e vir da criança com o material disponibilizado -

	possibilite este tempo e respeite-o.
5	Desejavelmente apresente às crianças os materiais disponíveis sem que haja um direcionamento prévio ao uso, por exemplo: um guarda-chuva para além de nos proteger da chuva pode ser um excelente suporte de pintura ou um ventilador de gigantes... deixe e possibilite que as crianças manipulem e façam usos próprios dos materiais.
6	Procure evitar os materiais convencionais disponíveis nas escolas e destinados para as aulas de arte, como: caneta hidrocor, tinta guache e folha A3 branca... em tempos de sustentabilidade e de uma consciência ambiental global opte pelo que há de descartável: bonecas velhas que ninguém brinca e que iriam para o descarte, caixas de papelão dos mais diferentes tamanhos, retalhos de roupas, tinta feita de beterraba, a argila que endureceu ou a terra que tem no pátio.
7	Documente tudo, com fotos, vídeos ou gravações de áudio e depois compartilhe com as crianças. Estes processos de criação são delas e, portanto, merecem “voltar aos donos”.
8	Esteja disponível. Assim como as crianças, aproveite estes momentos. Experimente e viva com elas as proposições. Entregue-se!

Fonte: Elaboração da autora com base em (BORGES, 2019, p. 53-54).

Ressaltamos que ao apresentar estes pontos, o/a profissional não deve tomá-los como regra, de modo que cada professor/a pode estabelecer seus próprios critérios para a elaboração de propostas pedagógicas, levando em consideração os/as artistas trabalhados/as, as crianças em questão, o ambiente os materiais, recursos disponíveis dentre outros fatores. Dessa forma apresentamos agora ações e obras de artistas contemporâneo/as em contrapartida aos “modelos” que encontramos em Creches e CMEIs, para incentivar propostas que envolvam Arte Contemporânea na Educação Infantil.

4. 3 Crianças e Arte Contemporânea? Possíveis aproximações

Com base nas aproximações elaboradas através dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento afetos à Arte, destacados no Quadro 02, ensaiamos, agora, relações entre as ações da Arte Contemporânea e ações exploratórias, típicas das crianças da Educação Infantil. Dessa forma, tendo em vista o que debatemos até aqui, notamos a importância de se ter um/a arte-educador/a na Educação Infantil - quem pode, de fato, elaborar propostas pedagógicas artísticas, que valorizem este campo do conhecimento, como também, contribuir não só para a

formação artística das crianças, mas, também para aproximá-las das linguagens de expressões de uma Arte de seu tempo, isto é, a Arte Contemporânea. Com isso, é preciso destacar que não intentamos oferecer “modelos” prontos a respeito do trabalho com Arte na Educação Infantil, mas sim, sublinhar que, quando desempenhadas por arte-educadores/as, essas intervenções podem adquirir outras potencialidades. Esse tópico, portanto, oferece exemplos que relacionam os *readymades* com a experimentação e com as habilidades infantis, no qual, por meio de obras de artistas contemporâneos/as, exemplificamos como algumas ações da Arte Contemporânea podem ser levadas às salas de aula da Educação Infantil. Também levamos em consideração os quatro subsídios teóricos- e metodológicos apresentados anteriormente: a) a Arte Contemporânea contempla ações e técnicas acessíveis às crianças da Educação Infantil, tais como o amassar, o riscar, o rascar, o mover (-se); b) a Arte Contemporânea, muitas vezes, requer do público uma postura exploratória; c) tanto a Arte Contemporânea quanto as crianças se aproximam em termos de múltiplas linguagens e do hibridismo; d) e a Arte Contemporânea evoca a criatividade na seleção e uso de instrumentos e suportes não convencionais (cavelete, telas, folha de sulfite).

Tendo como objeto de estudo os “modelos” de atividades prontas, encontradas facilmente na internet, destacamos na Figura 11, exemplos que, em comum, propõem certa “apropriação” de objetos que são acessíveis e típicos do universo da criança e também da Educação Infantil: palitos de sorvete e de fósforo. Nesta imagem apresentamos dois recortes de uma mesma atividade, que envolve a utilização de palitos, nos quais estes compõem as estruturas de um peixe, uma igreja, escada, escova de dentes, árvore, televisão, pipa, casa, como também, um boneco, borboletas e um cachorro. A maioria dos desenhos retratados apresentam traços estereotipados que se assemelham ou fazem referência ao objeto/animal real. Notamos também a interferência de um/a professor/a no desenho dos alunos, “nomeando” o que fora realizado pelas crianças, podemos notar também que os desenhos se encontram fixados em um papel *kraft* e fixados na parede de forma expositiva.

Figura 11 - Atividades com palito de sorvete e palito de fósforo



Fonte: Pequenos Grandes Pensamentos. Disponível em:
<<http://www.pequenosgrandespensantes.com.br/2014/10/atividades-com-palitos-de-picole-na.html>>.
Acesso em: 12. jan. 2021.

Diante da proposição de se apropriar de objetos comuns às crianças, pensamos que, um/a arte-educador/a poderia orientar o grupo na elaboração de algo mais complexo, talvez, relacionado à prática de *readymades*. Espécie de apropriações de objetos que, conforme apresentamos no início dessa pesquisa teve reconhecimento inicialmente com Marcel Duchamp (1887-1968), consideramos, são expressões artísticas que podem ser conhecidas e experimentadas pelas crianças na Educação Infantil. Posto que, nessa etapa da Educação Básica notamos a presença de vários objetos do cotidiano, como por exemplo, materiais escolares, mochilas, blusas, garrafinhas de água, mobiliários, livros, etc. Além disso, chamamos atenção especial para os brinquedos: bolas, bonecas, miniaturas, blocos de montar, carrinhos, jogos de tabuleiros, etc. Que permeiam o universo infantil e que influenciam os modos de ver e agir das crianças e dos/as docentes. De acordo com a perspectiva dos Estudos da Cultura Visual, podemos fazer um outro uso destes objetos já existentes, realizar interferências, modificá-los, explorar suas

materialidades e pensar outras formas e sentidos de utilização para além daquela imediata, que envolve o entretenimento e o prazer.

Nas imagens reunidas na (Figura 12), visualizamos como as produções da Arte Contemporânea se aproximam e ressignificam a prática de *readymades*. Em Produtos da obra *Fábrica* (2003), da artista carioca Lia Menna Barreto (1959--), por exemplo, há a apropriação de produtos já fabricados, no caso brinquedos de animais, e a ressignificação de tais objetos, conforme experimentam-se outras configurações, poses e agrupamentos.

Figura 12 - Obra *Fábrica* (2003) de Lia Menna Barreto



Fonte: Blog da Artista. Disponível em:< <https://lia-mennabarreto.blogspot.com/2007/11/produtos-da-obra-fabrica-2003.html>>. Acesso em: 13. jan. 2021.

Acrescentamos a essa lista de artistas contemporâneos o nome de Randolpho Lamonier (1988--), quem se utiliza de objetos domésticos, materiais do cotidiano e também de retalhos de tecidos, para criar composições abstratas a partir de leituras de seu dia-a-dia, adquiridas por meio de notícias ordinárias da vida, que podem ser notadas pelo título de cada obra. Na série “*Anotações canalhas desta manhã*”, aqui representadas pelas obras “*Panelaço e Aedes aegypti (2019)*”, o artista mineiro desloca esses materiais de seus usos convencionais, e através da *assemblage* (técnica que consiste em colagens ou montagens com diversos objetos e materiais bi e tridimensionais), como podemos verificar na Figura 13. Destacamos ainda que, em sua composição, as obras de Randolpho articulam letras e palavras que podem ser acessadas pelas crianças da Educação Infantil, como também

remetem aos tapetes sensoriais, cujas texturas, brilhos, cores e formas podem potencializar a percepção das crianças.

Figura 13 - Série “Anotações canalhas desta manhã”, obras *Panelaço* e *Aedes aegypti* (2019) de Randolpho Lamonier



Fonte: Site pessoal do artista. Disponível em: <<https://randolpholamonier.com/Anotacoes-canalhas-desta-manha>>. Acesso em: 13. jan. 2021.

Outro artefato da Cultura Visual que costuma ser apropriado pelos professores/as nas intervenções na Educação Infantil são as embalagens de produtos diversos, os quais, consideramos, também podem ser adotados como elementos compositivos da Arte. Contudo, como demonstra Cunha (2017b), parece-nos que na Educação Infantil o uso de embalagens de produtos se apresenta em atividades frequentemente relacionadas ao conhecimento e à memorização das letras, isto é, que estabelecem relações com a escrita e com o reconhecimento das letras do alfabeto como pode ser visto na Figura 14, a qual retrata atividades com diversos rótulos de produtos.

Figura 14 - Atividades que utilizam rótulos ou embalagens de produtos



Fonte: Aprender e Brincar. Disponível em: <<https://www.aprenderebrincar.com/2012/09/alfabeto-de-rotulos-alfabetizacao.html>>. Gente Miúda. Disponível em: <<https://www.pragentemiuda.org/2013/07/atividade-para-alfabetizacao-rotulos-de.html>>. Acesso em: 13. jan. 2021.

Já na Arte Contemporânea o uso e apropriação de embalagens de produtos podem ser percebidos de modos diversos, como em minha série de colagens digitais intituladas “Viva Fe-liz! (2020)”. Instigada pelo crescente aumento na produção de lixo no Brasil durante a quarentena, essa a série, é fruto de registros obtidos por meio da coleta e organização de lixos recicláveis de minha própria casa, os separei, cataloguei, fotografei e destinei a coleta seletiva, posteriormente fiz uma série de colagens digitais com este material, como essa atitude busco promover uma crítica ao consumo sem limites, a produção de lixo e o descarte incorreto, principalmente os de materiais cuja matéria prima é o plástico.

Figura 15 - “Viva Fe-liz!” (2020) de Thalia Mendes Rocha, colagem digital



Fonte: Instagram da artista @stamendes. Disponível em: < <https://www.instagram.com/stamendes/>>. Acesso em: 15. jan. 2021.

Tendo conhecido meu trabalho, as crianças da Educação Infantil poderiam selecionar, colar, combinar e amontoar embalagens de produtos e debater acerca de assuntos, tais como o consumismo, a descartabilidade, a reciclagem e o lixo. Professores/as poderiam convidar o grupo a refletir a partir de perguntas como: “Você conhece alguns desses rótulos?“, “Para onde vão as embalagens dos produtos depois de consumidos?“, “Quais os locais apropriados para o descarte?” e “Como a sua família lida com o descarte do lixo?”. Além disso, no que diz respeito à experimentação artística, as crianças poderiam realizar outras ações, não necessariamente usadas pela artista, como amassar, riscar e rasgar, envolvendo o uso inusitado de diferentes técnicas e ações. Também poderiam explorar os elementos constitutivos destas e de outras embalagens, como as cores, fontes e dimensões; explorar a quantidade ou repetição.

Agora, destacamos outra prática recorrente na Educação Infantil: a de que os desenhos das crianças têm que ser o mais próximo possível do real, muito organizados, feitos com “capricho”, sem borrões ou deformidades, e de modo que os traços não ultrapassem as margens da folha. Muitas vezes essas práticas estão orientadas na concepção de Arte como produto, ou seja, como algo que precisa ser “bonito”, feito para ser exposto, para decorar um ambiente dentro da escola, ou, ainda, para ser levado para casa, como uma espécie de lembrança de festas/datas comemorativas ou presentes dados aos/às familiares em datas específicas, como evidenciado na Figura 16. Nela, visualizamos imagens de atividades realizadas, possivelmente, em celebração ao dia do índio.

Figura 16 – Atividades referentes ao dia do Índio



Fonte: Disponível em: <<https://professoraivaniferreira.blogspot.com/2018/04/plano-de-aula-para-o-dia-do-indio.html>>. Acesso em: 13. jan. 2021.

De acordo com o exposto na figura acima podemos notar que os desenhos são todos padronizados, utilizam-se praticamente dos mesmos materiais e fazem referência ao índio da mesma forma, por meio da mesma estratégia a colagem. Diferente do que estabelece esses exemplos, outras propostas pensadas por um/a profissional com formação em Artes Visuais e com conhecimentos de ações da Arte Contemporânea poderiam, talvez, não só aceitar as deformidades, o imprevisível, a fuga das margens, a fantasia e a imaginação, como também, incentivá-las. Algumas dessas características e estéticas podem ser notadas na obra do artista paulista Thiago Barbalho (1984--), intitulada *Leite desordenado* (2018). Nela, podemos perceber que o desenho do artista é composto por traços sobrepostos, multicoloridos, atrativos e não necessariamente limpos e organizados.

Figura 17 - *Leite desordenado* (2018) de Thiago Barbalho



Fonte: Portfólio do Artista. Disponível em: <<https://www.thiagobarbalho.com/sobre>>. Acesso em: 13. jan. 2021.

Por fim, ainda tendo como referência a Arte Contemporânea, cabe destacar as ações corpóreas que podem ser trabalhadas com as crianças na Educação Infantil. Para além dos movimentos convencionais de “sentar-se” e “levantar-se” das carteiras escolares; dos movimentos requeridos pelas cantigas e jogos infantis, como “pular”, “agachar-se” e “bater palmas”; e dos movimentos não dirigidos pelos/as adultos/as experimentados pelas crianças durante o recreio, como “correr”, “rolar” e “deitar”, “apertar” outros movimentos podem ser potencializados a partir da Arte Contemporânea. Além dos movimentos também podemos estimular as atividades coletivas, nas quais as crianças possam se relacionar de outras formas com os/as demais colegas como também com o espaço físico das Creches ou CMEIs. Figura 18 e Figura 19.

Figura 18 - *Cripsis Rayada* (2020) de Vanessa Freitag



Fonte: Site pessoal da Artista: Disponível em: <<https://www.freitagvanessa.com/7870007-cripsis-y-otros-mecanismos>>. Acesso em: 13. jan. 2021.

Como podemos visualizar, Vanessa Freitag (1982--), artista do Rio Grande do Sul, investiga a linguagem têxtil, como a costura, o crochê, tecelagem e o bordado bem como suas possibilidades, suas obras transitam entre a criação de objetos sensoriais que ocupam o espaço de formas orgânicas que convivem com a própria artista. Logo abaixo Figura 19, apresentamos a obra “*Pulso (2012)*” de Maria Nepuceno, artista carioca, que também tem o têxtil como materialidade, em suas

obras a artista explora as várias mutações do material explorado em esculturas e instalações. De forma lúdica com cores carnavalescas, orgânicas que vão do microscópico ao macrocósmico.

Figura 19 - *Pulso*, (2012) de Maria Nepomuceno



Fonte: Prêmio Pipa. Disponível em: <<https://www.premiopipa.com/pag/maria-nepomuceno/>>. Acesso em: 13. jan. 2021.

Tanto nas obras de Vanessa como nas de Maria, percebemos universos lúdicos, atrativos, aconchegantes que se relacionam com as pessoas e com o ambiente em seu entorno, seja por meio de esculturas, de instalações ou objetos. Sendo assim estas artistas podem incentivar os arte-educadores/as a realizarem propostas pedagógicas que envolvam a composição de espaços, de momentos ou até mesmo de superfícies que ofereçam contato, a manipulação de diferentes materiais, pelos quais as crianças encontrem-se estimuladas, curiosas, instigadas a interagir com os/as demais colegas e que o mesmo tempo ofereça aprendizagens individuais, coletivas e sobretudo, que as crianças se sintam confortáveis e acolhidas nestes momentos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou investigar recursos teóricos-metodológicos para o Ensino de Arte Contemporânea na Educação Infantil e proporcionou a ampliação do meu repertório artístico durante sua elaboração. Argumentamos que conhecer a Arte Contemporânea é indispensável para os/as professores/as de Artes Visuais promoverem um diálogo com as crianças, visto que, os materiais, as linguagens e as ações dos/as artistas contemporâneos/as se aproximam das adotadas pelas crianças, diferentemente das ações utilizadas pelos/as artistas Clássicos/as e Modernos/as.

Concluimos que as práticas artísticas contemporâneas ainda não chegam aos CMEIs e às Creches. Podemos notar, ainda, uma enorme utilização de “modelos” prontos que reforçam padrões tais como: o desenho apenas como produto para ser exposto; a ausência de referências artísticas; uma padronização de comportamentos, materiais, personagens, cores, tons de pele, cabelos e corpos; desenhos estereotipados, que carregam características específicas e quase sempre limitadas. Esses “modelos”, encontram apoio em concepções educacionais que compreendem a Arte com “passatempo”, como dom, livre expressão e culminam na noção da criança como pequeno “gênio” artista.

Além disso, os/as profissionais da Educação Infantil que trabalham com Arte, na maioria das vezes, não possuem formação na área das Artes (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro). Desse modo, constatamos que as experiências com a Arte destes/as professores/as ainda são limitadas, e, portanto, seus conhecimentos permanecem comumente reduzidos aos períodos Clássicos e Modernos da Arte não contemplando assim a Arte Contemporânea.

Apontamos ainda, que no Ensino de Arte prevalece a menção a artistas estrangeiros Clássicos e Modernos de Arte e sobretudo homens, tais como, Michelangelo (1475-1564), Leonardo Da Vinci (1452-1519), Henri Matisse (1869-1954), Claude Monet (1840-1926) e Vincent Van Gogh (1853-1890). Na Educação Infantil isso também ocorre, por isso chamamos atenção para o repertório dos/as professores/as que atuam com Arte em qualquer faixa etária, e para a importância de conhecerem outras obras, outros modos de fazer Arte e outros/as artistas. É

necessário perceber quais referências, padrões, estéticas, corpos, identidades e pensamentos os/as artistas que levamos à sala de aula reforçam. Propomos uma reflexão acerca dos/as artistas contemporâneos que conhecemos e temos como referência, se são homens, mulheres, brasileiros/as, negros/as ou locais.

Apresentamos quatro subsídios teóricos-metodológicos que reforçam proximidades entre as ações das crianças e as ações dos/as artistas contemporâneos/as: 1) a Arte Contemporânea contempla ações e técnicas acessíveis às crianças da Educação Infantil; 2) a Arte Contemporânea, muitas vezes, requer do público uma postura exploratória; 3) a Arte Contemporânea e as crianças se aproximam em termos de múltiplas linguagens e do hibridismo; e 4) a Arte Contemporânea evoca a criatividade na seleção e uso de instrumentos e suportes não convencionais - estes podem contribuir para a inserção de artistas e práticas contemporâneas na Educação Infantil.

A respeito da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), notamos que desde 1988, tem-se a sinalização da importância de uma base nacional comum nos documentos oficiais brasileiros, e que somente em 2015, após 27 anos, temos a criação da BNCC (BRASIL, 2018) - documento que desde sua composição é cercado por relações de poder e interesses específicos privados. Além disso, podemos visualizar as queixas de profissionais da área, nas consultas públicas devido à fragilidade do que fora exposto na primeira versão do documento. Somada a termos genéricos, há certa falta de referências ou indicações para os/as professores/as, por isso, percebemos que, por si só, a BNCC (BRASIL, 2018) não instiga o trabalho com Arte Contemporânea na Educação Infantil. Supomos que um/a profissional com formação específica na licenciatura em Arte e com conhecimentos a respeito desta expressão tem maiores e melhores condições para estabelecer conexões entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados pela BNCC (BRASIL, 2018) e as ações de artistas contemporâneos/as, e relacioná-las com as ações praticadas pelas crianças.

Por fim, destaco que nos apêndices desta pesquisa encontram-se disponíveis três planos de aula elaborados especificamente com base nas discussões e questionamentos provenientes desta pesquisa, espero que de alguma forma estes possam contribuir para os/as profissionais que atuam na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea Uma história Concisa**, 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BALISCEI, João Paulo; LACERDA, Eva; TERUYA, Teresa Kazuko. "Eu não sei desenhar": Questionando dons e outras habilidades supostamente excepcionais presentes no Ensino de Arte. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v.8, n.1, p.1-13, 2018. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/32375/pdf>>. Acesso em 06 de jul. de 2020.

BARBIERI, Stela. Que Sejam Crianças! In: OLIVIERI, Cris; NATELE, Edson (Org.). **Direito, arte e liberdade**. São Paulo: SESC, 2018, p. 272.

BERTASI, Andressa Thaís Favero; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. As produções gráfico-plásticas das crianças. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Arte Contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando**, 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. p.128.

BLASS, Tatiana. A arte contemporânea e sua fruição. In: KLABIN, Vanda; SIQUEIRA, Vera; CONDURU, Roberto. (Org.). **Encontros com a arte contemporânea**, 1. ed. Vila Velha, ES: Museu Vale, 2017.p. 16-23.

BORGES, Camila Bettim. Respingos, colagens, vozes, sensações. In: CUNHA, Susana Rangel. **Arte Contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando**, 1.ed. Porto Alegre: Mediação, 2017, p. 65 -73.

BORGES, Camila Bettim. Sensações, misturas e plasticidade: quando as crianças experimentam e descobrem a arte contemporânea. **Revista Apotheke**. Santa Catarina. v.5, n.3, ano 5, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm >. Acesso em: 05.jan. 2021.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes de bases da educação nacional - LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em 05.jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de

junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 05.jan. 2021.

CASSIO Michalany. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10531/cassio-michalany>>. Acesso em: 07 de jan. 2021.

CAUQUELIN, Ane. **Arte Contemporânea: uma introdução**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p.169.

COCCHIARALE, Fernando. A (outra) arte contemporânea brasileira: intervenções urbanas micropolíticas. **Revista Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, 2004, p. 67- 71.

CUNHA, Maria Eduarda Rangel Vieira da. Visitando e criando a partir de uma exposição de arte contemporânea. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Arte Contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando**, 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017a. p.128.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). **Cultura das imagens: desafios para arte e para educação**. Santa Maria: UFSM, 2012, p.99- 123.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Arte Contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando**, 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017a. p.128.

DANTO, Arthur. **Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história**. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. Editora Scipione: São Paulo, 1994.

FERRAZ, Tatiana Sampaio. **Trabalhos de escala ambiental: da escultura moderna a situações contemporâneas**. São Paulo. 2006. 205f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Artes Plásticas). Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: proposta para uma narrativa educacional**. Tradução de Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

IAVELBERG, Rosa. A Base Nacional Comum e a formação dos professores de arte. **Revista Horizontes**, v.36, p. 74-84, São Paulo, jan/abr. 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n.03 p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MOREIRA, Ana Angélica. **O Espaço do Desenho: a educação do educador**. 12ª Ed. São Paulo: Loyola, 2008.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. O Ensino de Arte na Educação Básica. In: Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 16. **Anais...** Ouro Preto/MG, 2006. p.1-16.

PAULA, Carlos Alberto de. et al. **Arte**. Curitiba: SEED, PR, 2006, p.336.

PERES, José Roberto Pereira Peres. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, 2017. Disponível em: <[Http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163/859](http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163/859)>. Acesso em 07.jan.2021.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).

SANTOS, José Mário Peixoto. Breve histórico da “*performance art*” no Brasil e no mundo. **Revista Ohun**, Bahia, ano 4, n. 4, p.1-32, dez. 2008.

SUBTIL, Maria José Dozza. Educação e arte: dilemas da prática que a história pode explicar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n. 2, p.185-194, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em 06.jan.2021.

TESCH, Josiane Cardoso; VERGARA. Clóvis. Arte Contemporânea no espaço escolar. In: ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9, Porto Alegre, 2012. **Anais...** Porto Alegre: Universidade de Caxias do Sul, 2012. p.18.

TOURINHO, Irene. Culturas e práticas do cotidiano: metaforizando com visualidades na busca de sentidos do aprender... pesquisar... ensinar. **Revista Paralelo 31**, ed. 06, jun. 2016, Pelotas, RS, p.74-102.

WARKEN, Carla Juliana Galvão Alves. **Além das aparências: um estudo sobre a compreensão estética em escolas de Londrina**. 2005. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

ZYGMUND, Baumam. **Arte, ¿líquido? Madrid: Sequitur**, 2007.

APÊNDICES

Os Planos de aula a seguir foram elaborados para auxiliar os/as profissionais que atuam com Arte na Educação Infantil. Estes foram elaborados com base nas reflexões que esta pesquisa proporcionou, assim como, em artistas contemporâneos/as brasileiros/as, nas características da Arte Contemporânea anteriormente destacadas e nos quatro subsídios teóricos-metodológicos que reforçam proximidades entre as ações das crianças e as ações dos/as artistas contemporâneos/as: 1) a Arte Contemporânea contempla ações e técnicas acessíveis às crianças da Educação Infantil; 2) a Arte Contemporânea, muitas vezes, requer do público uma postura exploratória; 3) a Arte Contemporânea e as crianças se aproximam em termos de múltiplas linguagens e do hibridismo; e 4) a Arte Contemporânea evoca a criatividade na seleção e uso de instrumentos e suportes não convencionais.

NOME DA ESCOLA:	
PROFESSORA:	Thalia Mendes Rocha
ANO/TURMA:	Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
Nº DE ALUNOS/AS:	20
DATA:	10 de abril de 2021

ANIMAIS NA ARTE CONTEMPORÂNEA, ONDE HABITAM?

CONTEÚDOS:

- Diferentes Suportes, linguagens, técnicas e materialidades
- Tridimensional na Arte
- *Readymades* e apropriação de objetos do cotidiano
- Arte Contemporânea
- Arte relacional/ interativa
- Instalação
- Lygia Clark
- Delson Uchôa

OBJETIVO GERAL:

Conhecer e identificar e experienciar por meio da temática animais as obras de artistas contemporâneos/as Lygia Clark e Delson Uchôa, a percepção de planos, bidimensional, tridimensional como também o uso de diferentes suportes, materialidades e linguagens artísticas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE ACORDO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2018):

- **(EI03CG05)** Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.
- **(EI03TS02)** Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

- **(EI03ET04)** Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

TEMPO	AÇÕES
SOLICITAR PREVIAMENTE	<p>Solicitar previamente que as crianças tragam para essa aula, fotos ou impressões de seus animais de estimação, ou de algum animal que elas tenham contato/acesso.</p> <p>Bilhete para a família: Olá querido/a responsável, para a aula de Artes da semana (data) que vem solicitamos que encaminhe uma ou mais fotos (pode ser impresso também! Neste caso, recomendo que a folha seja fixada em um papelão, ou outro suporte mais resistente, para que possa ser manipulado) do bichinho de estimação de seu filho ou filha. Caso vocês não possuam um animalzinho, podem encaminhar a foto de um animal que tenham acesso, ou que seu filho/filha tenha tido contato. As crianças mostrarão essas fotos para os/as colegas, na aula cuja temática é “Animais na Arte Contemporânea, onde habitam?”.</p> <p>Qualquer dúvida siga à disposição! Abraços</p> <p>Professora Thalia Mendes Rocha.</p>
05”	Organizar as crianças em círculo, sentadas no chão uma do lado da outra.
10”	<p>Introduzir a temática da aula “<i>animais de artista</i>” por meio das seguintes perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Você sabe o que é um animal? • Quais animais você conhece? • Na sua casa tem quais animais? (gato, cachorro, coelho, passarinho, etc.)
25”	Após as perguntas iniciais, solicitar às crianças que mostrem as fotos que trouxeram de casa. Cada criança irá falar brevemente da fotografia que está compartilhando com a turma, essas imagens passarão nas mãos de todas as crianças. Enquanto isso ocorre a instrução é, ressaltar as diferenças destes animais tais como: nome, cores, as texturas, tamanhos, como são os olhos, a boca, o nariz, as orelhas, as patas, o ambiente onde eles vivem, se são domésticos ou selvagens, se são terrestres, aquáticos ou se voam, quais som fazem, como se comportam se são agressivos, ferozes, carinhos, tranquilos, etc.
5”	<p>Após a discussão inicial a professora irá apresentar os animais dos artistas. Aqui podem ser feitas as seguintes perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os artistas também têm animais? • Como eles são? • Será que eles têm nome? • Você conhece algum animal de artista?

<p>15''</p>	<p>A professora apresentará dois materiais dentro do recurso didático intitulado “<i>toca do bicho de artista</i>” elaborado previamente. (Dentro desta “toca” estarão as obras que serão utilizadas pela professora). As obras impressas dos artistas contemporâneos/as com o nome bichos. Essas obras serão impressas em tamanho A3, devidamente reforçadas com um suporte mais resistente como o papelão ou papel paraná e protegidas com papel adesivo transparente para que possam ser manipuladas, tocadas pelas crianças.</p> <p>As obras escolhidas para essa aula são: <i>Os Bichos</i> (1960) de Lygia Clark; <i>O Bicho da Seda</i> (2012) de Delson Uchôa.</p> <p>Ao apresentar as obras da série <i>Os Bichos</i> (1960) de Lygia Clark as crianças podemos destacar: Vocês já viram esses bichos? Do que eles são feitos? Com qual animal eles se parecem? Onde será que eles vivem? Será que eles fazem barulho? Eles vivem em casa ou são selvagens?</p> <p>Aqui podemos destacar que os animais de Lygia são diferentes do que as crianças conhecem, eles são de metal, podem ser manipulados de várias formas, ou seja, cada pessoa “cria” um bicho diferente, eles também são tridimensionais, podemos vê-los por vários ângulos, eles não são fixos, podem ser levados para qualquer lugar. Apresentam formas, contornos e linhas diferentes (quadrado, retângulo, triângulo, círculo, linhas curvas, linhas retas, etc.)</p> <p>Ao apresentar <i>Os Bichos da Seda</i> (2012) de Delson Uchôa, novamente podemos fazer as seguintes perguntas: Vocês já firm esses bichos? Do que eles são feitos? Com qual animal eles se parecem? Onde será que eles vivem? Será que eles fazem barulho? Eles vivem em casa ou são selvagens? Vocês conhecem o ambiente em que eles estão?</p> <p>Aqui podemos destacar as diferenças e semelhanças com os bichos apresentados anteriormente, tais como: as cores, o material utilizado, o ambiente, as formas, a presença do corpo de artista, o nome das obras e a manipulação destes bichos.</p>
<p>30''</p>	<p>Tendo apresentado as obras e os bichos dos artistas agora as crianças criarão os seus próprios animais, tendo como referência os bichos de estimação que compartilharam no início da aula como também os <i>Os Bichos</i> (1960) de Lygia Clark e <i>Os Bichos da Seda</i> (2012) de Delson Uchôa. Para essa atividade as crianças poderão utilizar objetos prontos da sala de aula como os brinquedos (bolas, bonecos, animais, formas geométricas, etc.) e também diferentes materiais (como folhas coloridas, lápis de cor, canetinhas, galhos de árvores, folhas, etc.) alguns retalhos de tecidos com diferentes texturas (macio, áspero, com pelinhos, camurça, feltro, couro sintético com diferentes cores) materiais recicláveis (garrafas pet, plástico bolha, tampinhas de garrafas, papelão, etc.) Para que criem o seu animal.</p> <p>Aqui é importante ressaltar as diferenças dos animais, tipos de boca, bico, pelos, cores, patas, unhas, orelhas, olhos. Se ele vive na água, na terra, voa. Criar um ambiente para esse animal também seria interessante.</p>

	Incentivar para que as crianças criem animais tridimensionais, como os dos artistas, a professora pode auxiliar na criação de ambientes e cenários. Outro fator importante é registrar os trabalhos das crianças e oportunizar um espaço para que elas falem sobre seus animais com os outros colegas.
5"	Organizar a sala, guardar os materiais.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Fotografias dos animais (solicitadas previamente)
- Toca do bicho do artista
- Imagens das obras (tamanho A3)
- *Powerpoint* (para projetar as imagens caso algum aluno não consiga levar a foto do animal)
- Folhas coloridas, lápis de cor, canetinhas, galhos de árvores, folhas)
- Retalhos de tecidos com diferentes texturas (macio, áspero, com pelinhos, camurça, feltro, couro sintético) e com diferentes cores.
- Materiais recicláveis (garrafas pet, plástico bolha, tampinhas de garrafas, papelão)
- Tesouras
- Cola escolar

AVALIAÇÃO

Identificar se os/as alunos/as conseguiram identificar as diferenças e semelhanças de animais reais com as apresentadas nos animais dos artistas contemporâneos, como os materiais, as cores, os cenários ou tridimensional.

INSTRUMENTO:

- Avaliação Oral
- Produção individual

CRITÉRIOS:

Será avaliado se o aluno ou aluna:

- Trouxe a fotografia solicitada

- Identificou os diferentes materiais
- Identificou os diferentes suportes
- Fez distinção das materialidades adotadas pelos artistas apresentados
- Consegui responder as perguntas feitas durante a aula
- Realizou a atividade proposta

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA:

As crianças criarão os seus próprios animais, tendo como referência os bichos de estimação que compartilharam no início da aula e os bichos dos artistas Lygia Clark e Delson Uchôa. Para essa atividade as crianças poderão utilizar objetos prontos da sala de aula como os brinquedos (bolas, bonecos, animais, formas geométricas) e também diferentes materiais (como folhas coloridas, lápis de cor, canetinhas, galhos de árvores, folhas) alguns retalhos de tecidos com diferentes texturas (macio, áspero, com pelinhos, camurça, feltro, couro sintético) e com diferentes cores materiais recicláveis (garrafas pet, plástico bolha, tampinhas de garrafas, papelão). Para que criem o seu animal.

INSTRUÇÕES:

- É importante ressaltar as diferenças dos animais, tipos de boca, bico, pelos, cores, patas, unhas, orelhas, olhos. Se ele vive na água, na terra, voa.
- Criar um ambiente para esse animal também seria interessante.
- Incentivar para que as crianças criem animais tridimensionais, como os dos artistas, as professoras podem auxiliar na criação de ambientes e cenários.
- Outro fator importante é registrar os trabalhos das crianças e oportunizar um espaço para que elas falem sobre seus animais com os outros colegas.

IMAGENS UTILIZADAS NESTA AULA:

A Instalação *O Bicho da Seda*, (2012), do artista Delson Uchôa (1956--), de Maceió – AL, faz uso de um espaço, contudo, neste caso trata-se de um espaço natural, que retrata uma visita do artista à caatinga brasileira. Nela, Delson se aproveita da intensa luminosidade e da aridez do local para “distribuir cor”. Por meio de sombrinhas - objetos que segundo o artista são descartáveis na sociedade contemporânea, muitas vezes fabricados na China, fruto de trabalho escravo, mal remunerado e não ecológico – Delson produz Arte. Para ele, as sombrinhas são “a matéria sensorial e perversa do pintor do século XXI.

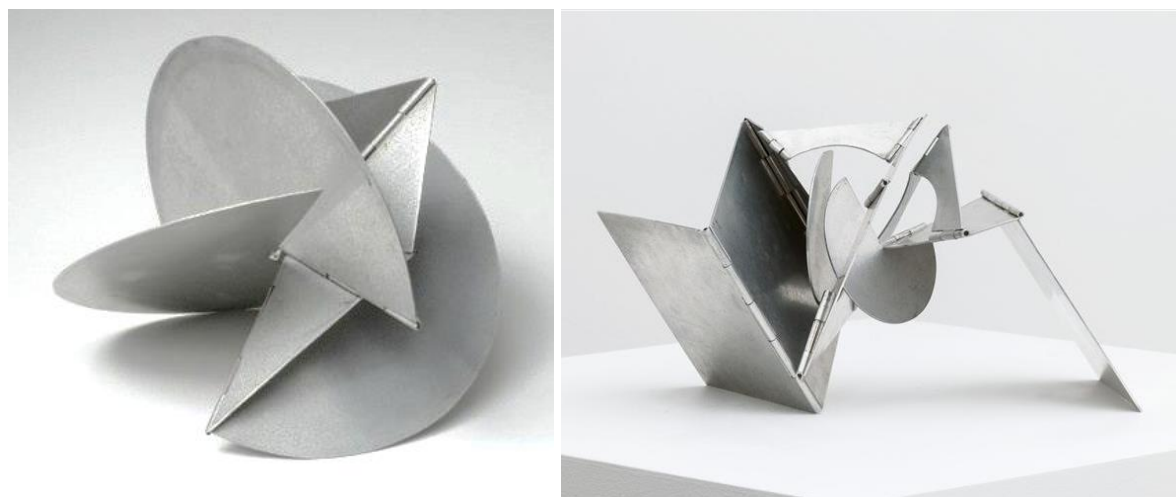
Figura 01: O Bicho da Seda, 2012, instalações de Delson Uchôa



Fonte: Site do artista. Disponível em: <<https://www.delsonuchoa.com/instala-oes>>. Acesso em: 23 de jan. de 2021.

Lygia Clark (1920-1988) artista mineira, é considerada uma das artistas mais importantes do século 20, com obras que perpassam pela não representação, pela superação do suporte como também pela arte sensorial. A obra Bichos realizada entre 1960 e 1964, constitui-se em obras tridimensionais, feitas de metal, unidas por dobradiças, recortadas de diversas formas, podem ser manipuladas pelo/a espectador/a, ou seja, são obras interativas, que a cada contato ganham uma configuração diferente.

Figura 02: Bicho em si, (1962) e Bicho de bolso, (1966) de Lygia Clark



Fonte: Notaterapia. Disponível em: <<http://notaterapia.com.br/2020/05/26/10-esculturas-paraconhecer-a-nao-artista-brasileira-lygia-clark/>>. Acesso em: 10. jan.2021.

REFERÊNCIAS:

UCHÔA, Delson. **O Bicho da Seda (2012)**. Disponível em:
<<https://www.delsonuchoa.com/instala-oes>>. Acesso em: 05 de abr. de 2021.

MAM, Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. **Lygia Clark**. Disponível em:<
<https://mam.rio/artistas/lygia-clark/>>. Acesso em: 05 de abr. de 2021.

NOME DA ESCOLA:	
PROFESSORA:	Thalia Mendes Rocha
ANO/TURMA:	Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses
Nº DE ALUNOS/AS	20
DATA:	10 de abril de 2021

TAPETES SENSORIAIS DE ARTISTAS CONTEMPORÂNEOS/AS

CONTEÚDOS:

- Diferentes suportes, linguagens, técnicas e materiais
- Texturas, superfícies, formas e volumes
- Tridimensional e Bidimensional na Arte
- *Assemblage*
- *Readymades* e apropriação de objetos do cotidiano
- Arte contemporânea
- Randolpho Lamonier

OBJETIVO GERAL:

Conhecer, sentir e identificar os diferentes suportes e materialidades, texturas e cheiros por meio de tapetes sensoriais inspirados nas obras do Artista Contemporâneo Randolpho Lamonier.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE ACORDO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2018):

- **(EI02CG05)** Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.
- **(EI02TS02)** Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.

- **(EI02ET01)** Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

TEMPO	AÇÕES
05''	Organizar as crianças em círculo, sentadas no chão uma do lado da outra.
15''	Por meio de um grande livro intitulado " <i>livro de artista</i> " (recurso utilizado para apresentar o artista contemporâneo Randolpho Lamonier), a professora irá aproximar o artista das crianças narrando fatos da sua vida em forma de história. Este livro terá semelhanças com os trabalhos realizados pelo artista além de conter alguns dados como nome do artista, sua idade, de onde ele é, em que lugar ele mora, qual a sua profissão. Essas informações serão apresentadas às crianças juntamente com obras que serão utilizadas nesta aula, ressaltando que as obras serão impressas em tamanho A3 e poderão ser destacadas do livro para que as crianças as manipulem.
15''	Comentar sobre as obras do artista chamando atenção das crianças para os materiais que ele utiliza: como eles são? De que tamanho? Estão suspensos? Amarrados? Colados? Costurados? E também para a utilidade destes materiais em nosso cotidiano, exemplo: o bambolê serve para brincar, os botões fecham as roupas, o cachecol serve para nos proteger do frio e assim por diante, para que as crianças possam estabelecer relações entre os objetos do cotidiano escolhidos pelo artista como materiais destas obras em específico. As obras escolhidas para essa aula são: <i>Boa Viagem</i> tecido, couro, corda e fio elétrico sobre trama plástica 70 x 130 cm; <i>Macunaíma</i> tecido, couro e corda sobre tapete 60 x 85 cm; <i>Aedes aegypti</i> tecido, plástico, couro, ratoeira, tinta, metal e corda sobre poliéster 140 x 240 cm. E <i>Plano de Governo: uma visão do Google Earth</i> tecido, couro, plástico, tinta, grafite, lã, bordado e corda sobre trama plástica 180 x 200 cm.
35''	Após a discussão sobre as obras do artista e estabelecer relações iniciais entre as funções dos objetos que compõem as obras, a professora irá acompanhar as crianças para que elas explorem efetivamente o tato e os sentidos. Aqui será utilizado o recurso didático " <i>tapete sensorial de Artista</i> ", (que consiste em tapetes de diferentes tamanhos e medidas inspirados nas produções de artistas contemporâneos bem como suas linguagens e temáticas tendo como inspiração as obras de Randolpho Lamonier). Dessa forma cada criança terá um tapete para experienciar, tocar, sentir e cheirar. Aqui solicitamos às crianças que explorem estes materiais, das mais diversas formas, elas podem pisar, tocar, aproximar o rosto, deitar nos tapetes. Incentivando suas percepções táteis, motoras e olfativas. As crianças podem trocar de tapetes, para que todos/as possam ter diferentes experiências. Alguns tapetes também podem ser colocados em diferentes posições de forma a ampliar o repertório,

	<p>sensorio motor das crianças. Além de ter contato com temáticas e materiais de outros/as artistas contemporâneos/as.</p> <p>Ressaltamos que para essa atividade é necessário um tapete para cada criança (exemplo 20 crianças 20 tapetes sensoriais).</p>
10''	<p>Posteriormente as crianças podem conversar com a professora sobre o que sentiram, como foi a experiência e compartilhar com os colegas suas impressões e sentimentos.</p>
5''	<p>Organizar os materiais e a sala após a atividade.</p>

RECURSOS DIDÁTICOS

- Obras de Randolpho Lamonier
- Tapetes sensoriais de Artistas Contemporâneos/as
- Livro do Artista

AVALIAÇÃO

Identificar se as crianças conseguiram relacionar os tapetes sensoriais as obras do artista contemporâneo Randolpho Lamonier.

INSTRUMENTO:

- Avaliação Oral
- Avaliação Visual (observação das crianças)

CRITÉRIOS:

Será avaliado se o aluno ou aluna:

- Interagiu com os tapetes sensoriais de artista
- Identificou as diferentes texturas
- Identificou as proporções dos objetos
- Fez distinção entre as diversas materialidades presentes nos tapetes sensoriais

ATIVIDADE

Cada criança terá um tapete para experienciar, tocar, sentir e cheirar. Aqui solicitamos às crianças que explorem estes materiais, das mais diversas formas, elas podem pisar, tocar, aproximar o rosto, deitar nos tapetes. Incentivando suas percepções táteis, motoras e olfativas.

INSTRUÇÕES:

- As crianças podem trocar de tapetes, para que todos/as possam ter diferentes experiências. Alguns tapetes também podem ser colocados em diferentes posições de forma a ampliar o repertório, sensorio motor. Além de ter contato com temáticas e materiais de outros/as artistas contemporâneos/as.
- Ressaltamos que para essa atividade é necessário um tapete para cada criança (exemplo 20 crianças 20 tapetes sensoriais).
- Os tapetes podem ser dispostos pela sala, com uma certa distância entre eles para que cada criança fique à vontade para experienciá-los de diversas formas sem que esbarrem umas nas outras.

IMAGENS UTILIZADAS NESTA AULA:

Randolpho Lamonier (1988--), utiliza de objetos domésticos, materiais do cotidiano e também de retalhos de tecidos, para criar composições abstratas a partir de leituras de seu dia-a-dia, adquiridas por meio de notícias ordinárias da vida, que podem ser notadas pelo título de cada obra. Na série “*Anotações canalhas desta manhã*”, o artista mineiro desloca esses materiais de seus usos convencionais, e através da *assemblage* (técnica que consiste em colagens ou montagens com diversos objetos e materiais bi e tridimensionais), como podemos verificar nas figuras abaixo.

Figura 01: Obras, *Boa Viagem* tecido, couro, corda e fio elétrico sobre trama plástica 70 x 130 cm e *Macunaíma* tecido, couro e corda sobre tapete 60 x 85 cm.



Fonte: Site do artista. Disponível em: <<https://randolphlamonier.com/Anotacoes-canalhas-desta-manha>>. Acesso em: 05 de abr. de 2021.

Figura 02: *Aedes aegypti* tecido, plástico, couro, ratoeira, tinta, metal e corda sobre poliéster 140 x 240 cm. E Plano de Governo: uma visão do Google Earth tecido, couro, plástico, tinta, grafite, lã, bordado e corda sobre trama plástica 180 x 200 cm



Fonte: Site do artista. Disponível em:<<https://randolphlamonier.com/Anotacoes-canalhas-desta-manha>>. Acesso em: 05 de abr. de 2021.

REFERÊNCIAS:

LAMONIER, Randolpho. **Anotações canalhas desta manhã**. Disponível em:<<https://randolphlamonier.com/Anotacoes-canalhas-desta-manha>>. Acesso em: 05 de abr. de 2021.

NOME DA ESCOLA:	
PROFESSORA:	Thalia Mendes Rocha
ANO/TURMA:	Crianças de 4 anos à 5 anos e 11 meses
Nº DE ALUNOS/AS:	20
DATA:	10 de abril de 2021

OS BÓLIDES E AS CRIANÇAS

CONTEÚDOS:

- Bólides na arte
- Cores
- Diferentes suportes, linguagens, técnicas e materiais artísticos
- Tridimensional na Arte
- Arte Contemporânea
- Hélio Oiticica

OBJETIVO GERAL:

Conhecer e identificar os diferentes suportes, materialidades e linguagens artísticas por meio dos Bólides do artista contemporâneo Hélio Oiticica.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE ACORDO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2018):

(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.

(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

TEMPO	AÇÕES
05''	Nesta aula as crianças trabalharão de forma coletiva (recomenda-se que esta aula seja realizada fora da sala de aula se possível em um ambiente aberto que tenha mesas, ou na sala de arte por exemplo). Organizar as crianças em grupos ou em duplas.
10''	Esta aula tem como inspiração os Bólides do artista contemporâneo Hélio Oiticica. Bólides são trabalhos em formatos quase sempre de caixas feitas de vidro, madeira e outras materialidades, no interior destes trabalhos podemos encontrar uma infinidade de materiais tais como pigmentos, terra, água, espelhos, conchas, pedaços de tecido ou papel, fotografias ou escritas. Os bólides são manipuláveis de modo que a cada manipulação, abertura, sensação os materiais que o compõem podem se misturar (ou não). Eles são inventados de acordo com a intencionalidade do/a artista sendo que cada um é diferente do outro o que possibilita várias formas de experimentações e manipulação.
10''	No início da aula a professora apresentará o artista Hélio Oiticica, contando de onde ele é, sua profissão, sua idade, onde ele morava de modo a aproximar o artista das crianças. Para isso fará uso de um projetor de slides.
15''	Em seguida, a professora explicará o que é um bólido e mostrará às crianças os bólides feitos pelo artista para que elas compreendam, como ele é feito bem como suas variedades de criação e manipulação. Aqui é importante ressaltar as crianças que apesar dos diferentes formatos os bólides se assemelham a pequenas caixas, ou seja são tridimensionais, que podem ser criadas de diversas formas (podem ser abertas e fechadas, podem ter vários compartimentos, em seu interior tem-se vários materiais que contribuem para instigar a sua manipulação eles são manipuláveis, ou seja, as pessoas podem interagir com ele. As obras aqui destacadas são: B8 Bólido Vidro 2; Bólido Apropriação, 1980; B30 Bólido Caixa 17, Poema Bólido 1, do meu sangue / do meu suor / este amor viverá; Bólido Caixa 21, Poema Caixa 3 e B25 Bólido Caixa 14, Variação Bólido Caixa 1. Cabe ressaltar que as obras selecionadas para esta aula serão apresentadas no projetor e também impressas e disponibilizadas para as crianças no tamanho A3, devidamente revestidas por um papel plástico transparente e reforçadas com um suporte resistente como papelão ou papel paraná para que possam ser manipuladas.
30''	Com base nas obras de Hélio Oiticica, as crianças terão que criar seus próprios bólides para que posteriormente os colegas possam interagir e manipulá-los.
15''	Aqui as crianças contarão como foi a experiência de criar um bólido e de manipular os dos/as colegas.
05''	Organizar a sala e os materiais utilizados.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Projetor de slides
- Slides
- Imagens impressas em tamanho A3 das obras de Hélio Oiticica
- Caixas de sapato
- Caixas de fósforo
- Caixas de papelão
- Retalhos de tecido
- Tinta em pó (caseira)
- Fitas coloridas
- Folhas
- Areia
- Terra
- Pedrinhas
- Tesoura
- Cola escolar
- Tinta guache

AVALIAÇÃO

Observar se os/as alunos/as conseguiram identificar as características dos Bólides de Hélio Oiticica para realizar as suas produções.

INSTRUMENTO:

- Avaliação Oral
- Avaliação visual (observação das crianças)
- Produção individual

CRITÉRIOS:

Será avaliado se o aluno ou aluna:

- Identificou os diferentes materiais aparecem nas obras de Hélio

- Identificou os diferentes suportes aparecem nas obras de Hélio
- Fez distinção entre as diversas materialidades adotadas pelo Artista
- Participou da aula
- Interagiu com o Bólido dos/as colegas

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA:

Com base nas obras de Hélio Oiticica, as crianças terão que criar seus próprios bólidos para que posteriormente os colegas possam interagir e manipulá-los.

INSTRUÇÕES:

- 1) A professora irá retomar as características dos Bólidos de Hélio Oiticica
- 2) As crianças desenharão, as principais ideias, ou conceitos para a elaboração dos Bólidos (como ele será?)
- 3) Seleção dos materiais que a professora disponibilizará (Caixas de sapato; Caixas de fósforo; Caixas de papelão; Retalhos de tecido; Tinta em pó; Fitas coloridas; Folhas; Tesoura; Cola; Tinta guache; Areia; Terra; Pedrinhas dentre outros.
- 4) Após a seleção dos materiais iniciar a confecção do Bólido (durante a confecção verificar se não há excesso de materiais; e as efetividades de manipulação, pois caso ele não se torne manipulável não cumprirá a intenção a atividade.
- 5) Parte de finalização, inserção dos materiais internos e decoração.
- 6) Conforme as crianças forem terminando a confecção de seus bólidos solicitar a elas que escolham o trabalho de um/uma colega para manipular e interagir.
- 7) Fazer um registo do trabalho antes e depois nas manipulações também é interessante.

LISTA DE FIGURAS UTILIZADAS NESTA AULA:

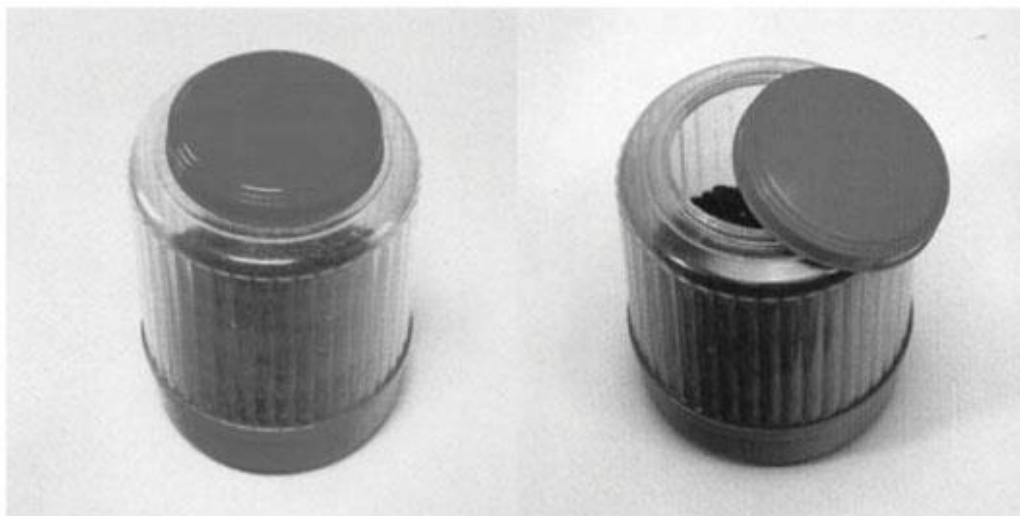
As obras do artista carioca Hélio Oiticica (1937-1980), abordavam uma fusão entre arte e vida, passavam pelo experimentalismo e tinham grande participação do público.

Figura 01: B8 Bólido Vidro 2



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural. <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa48/helio-oitica/obras?p=2>>. Acesso em: 05 de abr. de 2021.

Figura 02: Bólido Apropriação, 1980.



Fonte: LOEB, 2010.

Figura 03: B30 Bólido Caixa 17, Poema Bólido 1, do meu sangue / do meu suor / este amor viverá



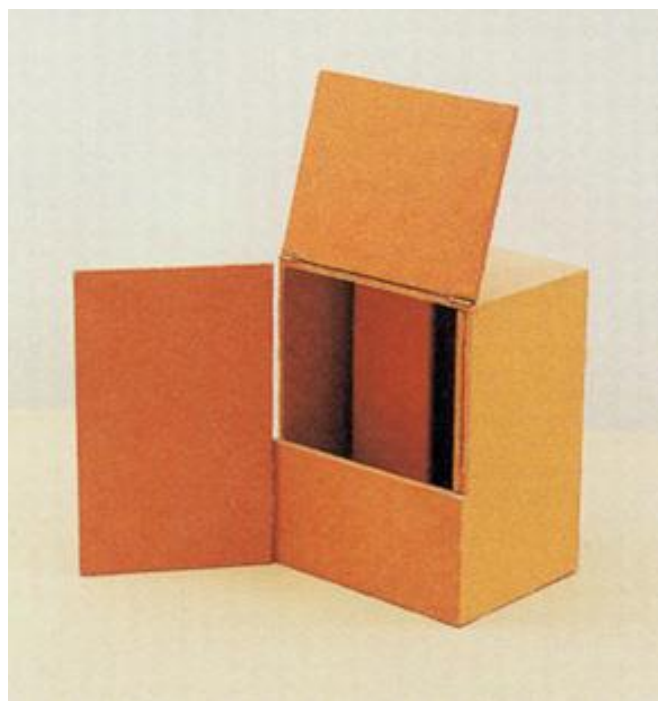
Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em:
<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra66330/b30-bolide-caixa-17-b30-bolide-caixa-17-poema-bolide-1-do-meu-sangue-do-meu-suor-este-amor-vivera>> . Acesso em: 05 de abr. de 2021.

Figura 04: Bólido Caixa 21, Poema Caixa 3



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em:
<<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra66421/bolide-caixa-21-poema-caixa-3>>. Acesso em: 05
de abr. de 2021.

Figura 05: B25 Bólido Caixa 14, Variação Bólido Caixa 1



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em:
<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra66328/b25-bolide-caixa-14-variacao-bolide-caixa-1>>.
Acesso em: 05 de abr. de 2021.

REFERÊNCIAS:

HÉLIO Oiticica. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa48/helio-oiticica>>. Acesso em: 08 de abr. 2021. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

LOEB, Angela Varela. Os Bólides do Programa Ambiental de Hélio Oiticica. **Revista ARS** (São Paulo) vol.9 no.17 São Paulo. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ars/v9n17/a04v9n17.pdf>>. Acesso em 08 de abr. 2021.

