



---

## **Amassar, riscar, rasgar e mover (-se): proposições para aproximar arte contemporânea das crianças na Educação Infantil**

### **Kneading, scribblin, to tear and move (yourself): propositions for approach contemporary art of children's in early Childhood Education**

### **Amasar, trazar, rasgar y moverse: propuestas para aproximar la arte contemporaneo de los niños de la Educación Infantil**

Thalia Mendes Rocha<sup>1</sup>



<https://orcid.org/0000-0002-7079-1173>

João Paulo Baliscei<sup>2</sup>



<https://orcid.org/0000-0001-8752-244X>

**Resumo:** Quais argumentações teórico-metodológicas podem favorecer aproximações entre as crianças e a Arte Contemporânea? Nesta reflexão, temos como objetivo argumentar a favor de propostas para se trabalhar Arte Contemporânea em Creches e centros de Educação Infantil. Nela, realizamos uma investigação bibliográfica acerca das ações das crianças e das características da Arte Contemporânea. Sendo assim, selecionamos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) dez objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da etapa da Educação Infantil e os aproximamos da Arte Contemporânea. Posteriormente, apresentamos quatro argumentações que podem fundamentar as práticas de professores/as da Educação Infantil no que tange ao trabalho com Arte Contemporânea, e em seguida exemplificamos tais argumentos com obras de artistas contemporâneos/as. Por fim, destacamos a importância de se trabalhar com Arte Contemporânea na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Arte Contemporânea. Prática Docente.

**Abstract:** What theoretical-methodological arguments can favor rapprochement between children and Contemporary Art? In this reflection, we aim to argue in favor of proposals for working with Contemporary Art in kindergarten and Early Childhood Education centers. We carried out a bibliographical investigation into the children's actions and the characteristics of Contemporary Art. Therefore, we selected from Base Nacional

---

<sup>1</sup> Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Participa do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens - ARTEI, e Grupo de Pesquisa Entre - Educação e Arte Contemporânea (CE/UFES). E-mail: mendesrochathalia@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação (2018) pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá com estudos na Facultad de Bellas Artes/ Universitat de Barcelona, Espanha. Professor no curso de Artes Visuais na Universidade Estadual de Maringá e coordenador do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens - ARTEI. E-mail: jpbaliscei@uem.br

Comum Curricular (National Common Curricular Base) - BNCC (BRASIL, 2018) ten learning and development objectives of Early Childhood Education and brought them closer to Contemporary Art. Subsequently, we presented four arguments that can support the practices of Early Childhood Education teachers in terms of working with Contemporary Art, and then, we exemplified these arguments with works by contemporary artists. Finally, we highlighted the importance of working with Contemporary Art in Early Childhood Education.

**Keywords:** Early Childhood Education. Contemporary Art. Teaching Practices.

**Resumen:** ¿Qué argumentos teórico-metodológicos pueden favorecer el acercamiento entre los niños y el Arte Contemporáneo? En esta reflexión, tenemos la intención en argumentar a favor de propuestas para si trabajar Arte Contemporáneo en jardines de infancia y centros de Educación Infantil. En ella, realizamos una investigación bibliográfica sobre las acciones de los niños y las características del Arte Contemporáneo. Siendo así seleccionamos en la Base Curricular Común Nacional - BNCC (BRASIL, 2018) diez objetivos de aprendizaje y desarrollo de la primera etapa de la Educación Infantil y los acercamos al Arte Contemporáneo. Posteriormente, presentamos cuatro argumentos que pueden sustentar las prácticas de los profesores de Educación Infantil en cuanto al trabajo con el Arte Contemporáneo, y en seguida ejemplificamos estos argumentos con obras de artistas contemporáneos. Por fin, destacamos la importancia de trabajar con el Arte Contemporáneo en la Educación Infantil.

**Palabras-clave:** Educación Infantil. Arte Contemporáneo. Práctica docente

## Introdução

O objetivo desta pesquisa é argumentar a favor de propostas para se trabalhar Arte Contemporânea em Creches e Centros de Educação Infantil (CEMEIs), para que, desta forma, as crianças tenham maior contato com uma Arte de seu tempo; uma Arte que lhes seja contemporânea e cujas experiências possam oferecer maiores aproximações, encontros e questionamentos. Intentamos, assim, incentivar o uso de expressões artísticas que se aproximem das ações e movimentos característicos e possíveis às crianças da Educação Infantil e que contemplem temas, imagens e referências que perpassam pelo cotidiano e imaginário infantil.

Debruçamo-nos sobre as experiências a respeito do ensino de Arte na primeira etapa da Educação Básica em nosso Estágio Supervisionado<sup>3</sup> em Artes Visuais I, onde percebemos, na teoria e na prática, que as crianças são produtoras de culturas, como assinala Rodrigo Saballa de Carvalho (2015) e que, apesar disso, como destaca Aline da Silveira Becker (2010), elas têm sido representadas por imagens, textos e artefatos produzidos por adultos/as e não por elas mesmas.

A Educação Infantil corresponde ao período inicial de escolarização e é nessa etapa que as crianças têm os seus primeiros contatos com o mundo externo ao núcleo familiar ao qual pertence e passa a integrar outros ciclos sociais, como os Centros de Educação Infantil e as Creches. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018, p. 36), diretriz curricular a nível nacional, que contempla as três etapas da Educação Básica, contribui para essa discussão quando propõe a “[...] entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças

---

<sup>3</sup> O Estágio Supervisionado em Artes Visuais I, conforme o regulamento do curso, corresponde às atividades na Educação Infantil. Neste período, a acadêmica teve experiências com crianças entre 2 e 3 anos de idade. Contendo a elaboração do plano de aula, observações e duas regências realizadas em dupla.

dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada”. Recomenda-se, pois, que os/as profissionais, a partir do cuidar e o educar, ampliem as experiências das crianças de modo a complementar aquelas oportunizadas pelo círculo familiar. Dentre as muitas experiências oportunizadas pela Educação Infantil e que podem contemplar aquilo que os/as familiares não têm acesso, interessamo-nos especificamente por aquelas que envolvem o conhecimento artístico.

Um dos cinco Campos de Experiências<sup>4</sup> sublinhados pela BNCC (BRASIL, 2018) confere especial atenção à Arte e orienta professores/as sobre como trabalhar a partir dessa área do conhecimento. Aqui nos referimos àquele intitulado “Traços, sons, cores e formas”. Nesse arranjo curricular, dentre outras coisas, argumenta-se 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 (BRASIL, 2018, p. 41).

Nos interessa, dentre as diversas linguagens e expressões artísticas mencionadas pela BNCC (BRASIL, 2018), verificar como as Artes Visuais, e sobretudo como a Arte Contemporânea, pode ser abordada por professores/as. Buscamos, assim, alternativas às concepções espontaneístas e pragmáticas que, como infere Susana Rangel Vieira da Cunha (1995), têm atravessado a prática e o ensino de Artes Visuais na Educação Básica, desde a Educação Infantil. Essas concepções, como explica a autora, referem-se, respectivamente, ao entendimento que se têm da Arte e da criatividade como “dons” e como competências naturais às crianças, e como saberes secundários, acessados para o desenvolvimento de outras habilidades (supostamente superiores), como a fala, a escrita e a coordenação motora.

Semelhantemente a autora, pensamos que a expressão e sensibilidade artísticas não são inatas e que tampouco as crianças são “gênios artistas” cujos desenhos e criatividade precisam se manter intactos e intocados pelos/as professores/as. As habilidades artísticas precisam ser, desde a infância, desenvolvidas e potencializadas a partir de desafios que desestabilizam aquilo que já foi alcançado pelas crianças. Ainda sobre as concepções espontaneístas e pragmáticas, concordamos com Cunha (1995, p. 16), quando argumenta que:

Ambas as concepções, cada uma a seu modo, desconsideram que, o conhecimento se dá através da mediação criança-meio, onde a criança reconstrói seus

---

<sup>4</sup> 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.

conhecimentos a partir das trocas significativas com outros saberes, com seus pares e com os adultos. O conhecimento visual não vai se dar de uma forma espontaneísta ou na forma de adestramento manual, mas, sim, com intervenções pedagógicas que desvelem e ampliem os saberes individuais e coletivos relacionando-os com os elementos da cultura da qual emergem com aqueles historicamente acumulados.

Ressaltamos aqui que nossa intenção é buscar possíveis aproximações entre as expressões e experimentações artísticas realizadas pelas crianças da Educação Infantil e a Arte Contemporânea, e refutar a ideia de que a criança “já nasce pronta”, “criativa” com um “dom” capaz de a transformar em um/a pequeno/a artista. Segundo essa concepção, da qual nos distanciamos, do ponto de vista artístico, a criança não teria mais nada a aprender, a explorar; seria mais criativa que os/as adultos/as; e o seu repertório visual não poderia ser ampliado e muito menos questionado. Ao invés disso os/as professores/as deveriam deixá-la agir (e criar) livremente, sem interferir em seu processo criativo.

Nossa hipótese aqui é a de que o trabalho com Arte Contemporânea, dentre outras coisas, poderia ampliar o repertório visual das crianças, valorizar a mediação e a intervenção docente, conferindo aos sujeitos infantis o protagonismo da exploração de técnicas e materiais diversos. Além disso, as primeiras impressões que se costumam ter das Artes Visuais, mesmo na Educação Infantil, são aquelas que as vinculam com técnicas e materiais que não fazem parte da realidade de muitas crianças e da comunidade como um todo, como por exemplo, pinturas a óleo, desenhos realistas com traços elaborados e esculturas de mármore. Em outro estudo, Cunha (2017, p. 11) comenta que as obras artísticas comumente adotadas pelos/as docentes tendem a corresponder a expressões classificadas como Clássicas e Modernas, e que “[...] raramente encontramos propostas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da arte dos últimos cinquenta anos”. Se considerarmos que as expressões Clássicas e Modernas<sup>5</sup> de Arte em sua maioria, são produtos de artistas homens e europeus (que propõem não só uma concepção estética específica de Arte como também concepções que dizem respeito a questões sociais, étnico-raciais e de gênero), reforça-se o fato de tais visualidades estarem distantes da realidade e do alcance das crianças que frequentam a Educação Infantil.

A respeito da metodologia, o presente artigo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, de acordo com Carlos Gil (2002), o que, neste caso, consiste em efetuar consultas e estudos de livros, artigos que ofereçam informações acerca do tema proposto (CUNHA, 1995, 2017; CARVALHO, 2015). Pautamos em estudiosos/as acerca do Ensino de Arte, com ênfase na Arte Contemporânea e na Educação Infantil, como também em documentos legais, como a BNCC (BRASIL, 2018).

---

<sup>5</sup> 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.

Estruturalmente, primeiro nos concentramos na BNCC (BRASIL, 2018), destacando dez objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil que, para nós, oportunizam estabelecer aproximações e usos da Arte Contemporânea. Em seguida, apresentamos quatro subsídios teórico-metodológicos que, consideramos, podem fundamentar o trabalho com Arte Contemporânea na Educação Infantil, e por fim, exemplificamos tais argumentos com obras de artistas contemporâneos/as.

### **Arte contemporânea e BNCC (2018): possíveis aproximações**

A BNCC (BRASIL, 2018) é um documento nacional de caráter normativo ponderado desde 2015, com a última versão aprovada em 2018. O documento busca promover a equidade na educação, de modo que possa garantir aos/às alunos/nas de todo o país o mesmo acesso aos conteúdos, os quais são apresentados como “aprendizagens essenciais”. Esses são os conteúdos que todas as crianças e jovens brasileiros/as de escolas públicas e privadas precisam desenvolver durante as três etapas da Educação Básica: a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

De antemão, explicitamos concordância com Rosa Iavelberg (2018) quando manifesta suas inquietações e críticas à BNCC (BRASIL, 2018), analisando que o documento atribui à Arte um caráter instrumental, e que apresenta retrocessos para seu ensino em relação a outras diretrizes educacionais, como os Parâmetros Nacionais Curriculares – PCNs. Debruçando-se especificamente sobre as diretrizes conferidas ao Ensino Fundamental I, a autora critica o fato de a Arte ter sido realocada para a área de Linguagens, dividindo espaços (desiguais) com Língua Portuguesa e Educação Física; e de ser o único componente que não apresenta variações na redação das unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades, do 1º ao 5º ano dessa etapa da Educação Básica. Há, segundo a autora, uma frágil definição de indicadores teóricos que fundamentam a seleção dos conteúdos, e a não menção de referências e a não problematização da polivalência intensificam a marginalização da Arte na escola e no currículo como um todo. Em outro estudo de nossa autoria (BALISCEI; ROCHA, 2020) fizemos uma crítica semelhante à de Iavelberg (2018), porém, pensada a partir das diretrizes que a BNCC (BRASIL, 2018) oferece para o ensino de Arte na Educação Infantil. Verificamos neste estudo que não há, nesse caso, uma orientação específica e separada para o ensino de Arte, como um componente curricular. Ao invés disso, no que tange à Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2018) aborda algumas técnicas, expressões e habilidades artísticas nas redações que compõem o que se refere como “Campos de Experiências”.

Apesar das evidentes limitações que a BNCC (BRASIL, 2018) oferece ao ensino de Arte (IAVELBERG, 2018; BALISCEI; ROCHA, 2020), há que se considerar que esse documento, desde a sua formulação, tem se constituído referência significativa para que professores/as, pedagogos/as e

estudantes balizem suas intervenções e elaborem suas concepções a respeito da Arte e da própria Educação Infantil. Assim, intentamos, aqui, potencializar as condições que a BNCC (BRASIL, 2018) confere aos/às docentes no que diz respeito ao trabalho com Arte, otimizando sua redação e suas orientações a fim de inserir, nas entrelinhas, possibilidades de referenciar e contemplar a Arte Contemporânea.

Na BNCC (BRASIL, 2018) as orientações à Educação Infantil foram organizadas em eixos estruturantes a partir dos quais se apresentam as “interações” e a “brincadeira”, sendo esses assegurados por aquilo que o documento denomina como “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento”<sup>6</sup>. 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”<sup>7</sup> - esses separados em três grupos, de acordo com as faixas etárias das crianças. Nas últimas páginas relacionadas à Educação Infantil, o 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 I.

**Quadro 01** - Estrutura Geral da Etapa Educação Infantil

	<b>Conceito (o que são)</b>	<b>Exemplos (quais são)</b>
<b>Direitos de aprendizagem e desenvolvimento</b>	Asseguram condições para que as crianças aprendam	Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se.
<b>Campos de experiências</b>	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.
<b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento</b>	Estão sequencialmente organizados em três grupos, separados por faixa etária, que correspondem,	Específicos para cada “Campo de Experiências” de acordo com os grupos de faixa etária. Bebês (zero a 1 ano e 6 meses);

<sup>6</sup> 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.

<sup>7</sup> 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.

	aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças.	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).
<b>A Transição da Educação Infantil Para o Ensino Fundamental - Síntese das aprendizagens</b>	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 dos autores com base nos dados fornecidos pela BNCC (BRASIL, 2018).

Inteirados quanto à organização do documento na primeira Etapa da Educação Básica, atentamo-nos aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC (BRASIL, 2018), e diante de um total de 93, a nível de exemplificação, destacamos dez deles (Quadro 02), os quais consideramos que podem estabelecer relações com a Arte, com ênfase nas visuais.

**Quadro 02 -** Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento afetos à Arte

<b>Campos de Experiência</b>	<b>Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento</b>
<b>O eu, o outro e o nós</b>	Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos;
<b>Traços, sons, cores e formas</b>	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;
	Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas;
<b>Escuta, fala, pensamento e imaginação</b>	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;
<b>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</b>	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;
<b>Corpo, gestos e movimentos</b>	Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música;
	Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.

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

Através das informações apresentadas até aqui, notamos 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 referências, e propõe que as metodologias e abordagens fiquem a cargo dos/das professores/as. Nesse ponto, sublinhamos que um/a profissional com formação na área de Arte pode, talvez, notar as potencialidades que a ideia de “liberdade” do documento confere à atuação docente. Pode-se supor que, frente a esses dez objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, um/a professor/a cuja formação inicial e continuada fora pensada especificamente para as Artes Visuais, por exemplo, possa pensar em intervenções, atividades e referências que refutem as concepções espontaneístas e pragmáticas de Arte, e que dialogue com referências mais contemporâneas, que extrapolem os limites da Arte Clássica e Moderna.

Contudo, outros/as profissionais, com formações em outras licenciaturas – que, conforme denúncia Iavelberg (2018) têm sido quem, ainda hoje, ministram as aulas de Arte no Ensino Fundamental - provavelmente, não terão os mesmos referenciais artísticos, metodológicos e teóricos para ensinar Arte e, portanto, usufruirão do documento de formas menos complexas e proveitosas.

Na sucessão dos censos escolares, ainda encontramos carência de professores com formação específica na linguagem [artística] que ensinam, muito embora esses números melhorem progressivamente, nos deparamos com a falta de profissionais licenciados e com o fato de que do 1º ao 5º ano, docentes com diploma de Pedagogia podem ministrar aulas de Arte no formato da polivalência, veementemente combatido, tanto pelas Associações Regionais, como pela Federação dos Arte-Educadores do Brasil (IAVELBERG, 2018, p. 82).

Se, como descreve a autora, no Ensino Fundamental, o componente Arte tem sido ministrado por professores/as pedagogos/as sem formação artística, na Educação Infantil – onde a Arte não é caracterizada como um componente separado – a presença de profissionais capacitados/as artisticamente é ainda menor. Nesse ponto, as crianças são ensinadas a partir de concepções de Arte fundamentadas em gostos pessoais e em estéticas e temas agradáveis e adocicados – o que tende a recair no uso de desenhos impressos, produções de lembrancinhas para datas comemorativas e elaboração de painéis com formas e representações estereotipadas.

Diante disso, com base nesses dez objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que extraímos da BNCC (BRASIL, 2018), somados a quatro subsídios teórico-metodológicos que pensamos para aproximar as habilidades e expressões infantis à Arte Contemporânea, selecionamos sete artistas para explanar sobre como estas aproximações podem ser realizadas na Educação Infantil.

### **Arte contemporânea: para que as crianças possam amassar, riscar, mover-se, utilizar-se de variados suportes e múltiplas linguagens**

Para oportunizar e ampliar as interações pedagógicas que envolvam a Arte Contemporânea e as crianças da Educação Infantil apresentamos, neste tópico, quatro subsídios teórico-metodológicos que avaliamos contribuir para essa aproximação. São eles: a) a Arte Contemporânea contempla ações

e técnicas acessíveis às crianças da Educação Infantil, tais como o amassar, o riscar, o rasgar e 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; e d) a Arte Contemporânea evoca a criatividade na seleção e uso de instrumentos e suportes não convencionais.

Segundo Stela Barbieri (2018, p. 80), a Arte pode ser vista “como uma forma de romper a normalidade e promover investigações e invenções que tornam a aprendizagem mais profunda e, ao mesmo tempo, libertadora”. O pensamento da autora nos impulsiona a supor que a exploração das características da Arte Contemporânea - como a inquietação, a investigação, experimentação e o deslocamento - podem ser um passo importante tanto para repensar a forma como os/as arte-educadores/as organizam suas aulas e seus modos de pensar, quanto 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 (2017, p. 11-12):

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.

Assim como as crianças, a Arte Contemporânea parece criar a partir de uma postura exploratória, ativa, inusitada e questionadora que se difere das posturas assumidas em outros períodos quando os/as artistas estavam atrelados/as a um conjunto de inclinações que permitia a classificação de suas produções; e quando o público assumia uma postura passiva frequentemente voltada apenas à contemplação e à admiração daquilo que era visto. Diferente dos/as artistas clássicos/as e modernos/as, os/as artistas contemporâneos/as costumam fugir aos padrões estabelecidos, ressignificando-os. Em outra pesquisa, Cunha (2014) argumenta que esse modo legitimado de interação com as Artes Visuais, a partir do qual o público observa a distância, em silêncio, sem tocar na “obra”, consagrando-a, guarda relações com as noções de divindade e de devoção promovidas pelo cristianismo, em que o silêncio e a contemplação são indicativos de respeito, principalmente durante a Arte Clássica.

A partir de tais apontamentos notamos que a Arte Contemporânea provoca fissuras a esse modo legitimado de interagir com a produção artística e que tem forte relação com as crianças. 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 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 com Icleia Borsa Cattani (2007, p. 43) quando afirma que “[...] as novas formas de fazer [Arte] acarretam, necessariamente, novas formas de olhar e analisar”.

De acordo com Daniela Cristina Coletto (2010, p. 140) é comum que a criança comece a “desenhar por volta dos dois anos. Nesse período está aberta a experiências, não tem medo de se arriscar, pois o seu corpo é ação e pensamento: ela pode tocar, cheirar, pensar e experimentar com o corpo”. Semelhantemente, Lavelberg (2013, p. 23) se refere a esse tipo de desenho como “Desenho de ação”, a partir dos quais as crianças, sem intenção de representar algo, exploram os materiais riscantes, a partir das possibilidades de seu próprio corpo. Combinam-se os movimentos longitudinais, emaranhados, rabiscos e garatujuas que indicam, de certa forma, a trajetória do corpo que os desenhou. As autoras, portanto, sublinham que desde os primeiros anos da infância a criança experiencia as técnicas artísticas por meio de suas próprias ações, como por exemplo dos sons que escuta, do toque, e de outros sentidos que contribuem para sua formação.

Contudo, 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. Silvana de Oliveira Augusto (2009) aborda alguns tipos de conduta de professores/as no que tange ao desenho da criança, apontando suas limitações no que diz respeito ao desenvolvimento gráfico, criativo e artístico infantil. Sistematizamos suas ideias no Quadro 03.

**Quadro 03** - Perfil do/a professor/a e suas ações em relação ao desenho das crianças

	<b>PERFIL DO/A PROFESSOR/A</b>	<b>AÇÕES</b>
I	Não vê no desenho infantil suas qualidades visuais, mas sim o resultado de um exercício quase terapêutico que se presta a acalmar a agitação das crianças.	Resume os objetivos do desenho a seu pretensão potencial para modificar comportamentos, tratando-o como momento de descontração e relaxamento do grupo. Dá pouca importância aos resultados visuais, o que justifica a pouca atenção à qualidade, organização e adequação dos materiais.

2	Entende que o desenho é uma tarefa escolar menor, substitutiva da escrita e de outras formas escolares supostamente mais sofisticadas.	Recorre ao desenho para ilustrar datas comemorativas e demais temas tradicionais, como meios de transporte, formas geométricas, etc.
3	Encontra no desenho a expressão mais autêntica da criança, independentemente de sua qualidade plástica ou visual.	Vê nos desenhos infantis a mais genuína expressão artística, tomando as crianças por pequenos gênios/as. Isso é reforçado por uma crença romântica de que a criança traz consigo, espontaneamente, todas as boas qualidades em semente, bastando ao/à adulto/a assisti-las, sem atrapalhar suas manifestações que seriam, então, “naturalmente plenas”. Com o intuito de respeitar a criação infantil e preservar suas características originais, tais práticas acabam por deixar as crianças limitadas aos seus próprios recursos.
4	Valoriza e tende a orientar a produção infantil para um modelo mais realista.	Supervaloriza a representação e os desenhos figurativos. Propõe desenhos de observação ou releituras que, ao fim, resumem-se ao exercício de cópia, entre outras iniciativas que têm como expectativa um resultado visual inteligível para o/a adulto/a.

**Fonte:** Elaborado pelos autores, com base na tese de Augusto (2009).

O quadro acima demonstra a desvalorização do desenho das crianças como linguagem na Educação Infantil, e ainda reforça percepções que são oportunizadas por concepções não contemporâneas de Arte, visto que quando há atividades relacionadas ao desenho nestes espaços, estas estão frequentemente ligadas, por vezes, a um produto final, a cópia e a “modelos” que na maioria das vezes desconsideram os processos, as experimentações, os acasos, formas de trabalhos de muitos/as artistas contemporâneos/as. Notamos também a utilização de “atividades recreativas” atreladas à “livre expressão”; a defesa da criança como “pequeno/a gênio/a” cuja produção não pode ser questionada; e uma certa devoção ao realismo.

Estas ações muito comuns na Educação Infantil nos levam a refletir sobre o que destacam Andressa Thaís Favero Bertasi e Rodrigo Saballa de Carvalho (2017, p. 75), quando destacam que “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”. Os apontamentos de Augusto (2009) juntamente com os de Bertasi e Carvalho (2017) nos proporcionam indagar sobre as concepções que ainda permeiam Creches e CMEIs e refletir sobre outras formas para o Ensino de Artes Visuais nessa etapa da Educação Básica. A partir destes apontamentos, concordamos com Luciana Gruppelli Loponte (2008, p. 113) quando afirma que:

Se conseguimos nos despir dos nossos preconceitos diante das obras de arte que fogem aos padrões de nossos confortáveis referenciais familiares, de objetos de arte colecionáveis ou, de alguma forma, utilitários, há muito o que aprender com a arte contemporânea, não apenas sobre a própria arte, mas sobretudo a respeito das questões mais importantes do tempo em que vivemos, como a infância, por exemplo.

Incluir imagens da Arte Contemporânea em nosso repertório não é uma tarefa fácil, principalmente porque muitas de suas expressões, não nos causam conforto, não trabalham com a

“beleza” a qual estamos acostumados/as a vislumbrar e tampouco nos apresentam composições óbvias. Pelo contrário, os/as artistas contemporâneos/as tendem a nos causar estranhamentos, inquietações e a reclamar por nossa participação. Suas produções, logo, não são feitas apenas para serem “contempladas” “pacificamente”, pois requerem a reflexão e a interação, por exemplo, por meio do tocar, do vestir, do apertar, do quebrar, do pisar, etc. Ao conhecê-las, podemos nos deparar com sentimentos e sensações diversas, como medo, repulsa e fragilidade; e abordar questões que refletem a nossa sociedade, em seus aspectos culturais, políticos e identitários.

Como aborda Mirian Celeste Martins (2006), a figura do/ professor/a se relaciona com a do mediador/a como sendo alguém que está “entre” os/as artistas e o conteúdo, os/as artistas e as crianças, as imagens e as crianças, e que, de certo modo é responsável por aquilo que a autora denomina como Curadoria Educativa. Conforme supõe, o/a professor/a assume a responsabilidade de proporcionar e selecionar diferentes conteúdos, artistas, linguagens e percepções, apresentando-os às crianças. No caso do ensino de Arte, a Curadoria Educativa “[...] tem o objetivo de explorar a potência da arte como um veículo de ação cultural” (MARTINS, 2006, p. 4). Tal afirmação corrobora aquilo que afirma Jens Hoffmann (2017, p. 19) ao discutir sobre os papéis do/a curador/a e principalmente do ato do *display* (apresentação) em que, “[...] o sentido das obras de arte e dos objetos depende muito de quando, por que e como elas são apresentadas”. Hoffmann (2017) nos incentiva a refletir a respeito de quais obras, artistas e imagens são levados/as às salas de aula, de que formas são apresentados/as às crianças, quais diálogos eles/as privilegiam (e quais invisibilizam), se são (ou não) contemporâneos/as, e principalmente se se aproximam das linguagens e ações das crianças da Educação Infantil, ou se são alheios/as ao cotidiano e à execução infantil.

Para que isso aconteça, contudo, é preciso que o repertório dos/das professores/as esteja atualizado e em constante ampliação; que se questionem sobre as referências que levam à sala de aula e, mais do que isso, que percebam quais os corpos, culturas e identidades são valorizados e desvalorizados por tais referências. O que, de acordo com Martins (2006, p. 3):

[...] nos exige sensibilidade inteligente e inventiva para pinçar conceitos, puxar fios e conexões, provocar questões, impulsionar para sair das próprias amarras de interpretações reducionistas, lançar desafios, encorajar o levantamento de hipóteses, socializar pontos de vistas diversos, valorizar as diferenças, problematizando também para nós o convívio com a arte.

Desse modo, repensar a prática docente em Arte na Educação Infantil é relevante, para que, assim como os/as artistas contemporâneos/as, os/as professores/as assumam posturas ativas e exploratórias e que guardem relações com as crianças de modo que o aprender seja significativo e potente para ambos. Ressaltamos, porém, que inserir e ampliar o repertório acerca das imagens, linguagens e ações da Arte Contemporânea não significa excluir ou abolir as obras Clássicas e

Modernas da história da Arte, pelo contrário, permite que estas sejam revisitadas e que dialoguem com outras sobre as diferenças e semelhanças que permeiam seus temas, linguagens, etc.

Sendo assim, com base nessas argumentações, detalhamos, a seguir, sobre as poéticas de artistas contemporâneos/as cujas produções se harmonizam com os quatro pressupostos teórico-metodológicos que temos defendido aqui para incentivar aproximações entre Arte Contemporânea e Educação Infantil.

### **O que podemos aprender com as ações adotadas pelos/as artistas contemporâneos/as?**

Na instalação *Ocupação Macia* (2012), da artista fluminense Maria Lynch, Figura 1, percebemos que o ambiente se faz importante visto que ele mesmo se torna a obra. Possibilita uma imersão do público que, ao entrar na instalação criada pela artista, encontra vários elementos feitos de tecidos aparentemente macios, os quais preenchem todo o espaço com cores de tons vibrantes e alegres que lembram pelúcias. Para isso a artista não precisou utilizar telas, cavaletes, pincéis e outros instrumentos e materiais tradicionais às Artes Visuais, e mesmo assim, proporciona sensações e estimula os sentidos do público, em um nível artístico, permitindo-lhe que se deite, brinque, sente-se e que sinta, a partir do tato, às diferentes formas, texturas, pesos e volumes que integram a obra.

**Figura 1:** *Ocupação Macia* (2012) instalação de Maria Lynch



**Fonte:** LYNCH (2012).

A Instalação *O Bicho da Seda*, (2012), Figura 2, do artista Delson Uchôa, de Maceió – AL, também 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 Uchôa (2012) as sombrinhas são a matéria sensorial e perversa do pintor do século XXI. Desse modo percebemos que além de fazer uso de um material não convencional e inusitado às Artes Visuais, e que faz parte do nosso dia a dia, o artista utiliza de seu próprio corpo e do ambiente natural como partes integrantes da instalação. Nela, o artista, as sombrinhas e o espaço, juntos constituem a obra.

**Figura 2:** *O Bicho da Seda*, (2012) instalações de Delson Uchôa



**Fonte:** UCHÔA (2012).

É importante destacar o uso de diferentes materiais nas obras contemporâneas, visto que, cada vez mais, os/as artistas utilizam de materiais tidos como inusitados, não convencionais ou mesmo desprezados pela sociedade. Semelhantemente a Uchôa, a artista paulista Jac Leirner faz uso de diversas sacolas plásticas descartáveis, aparentemente adquiridas em lojas de museus onde esteve entre 1985 a 2019. Na Figura 3 é possível visualizar várias sacolas plásticas dispostas na parede, verticalmente, uma ao lado da outra, de forma retilínea e bem organizada, com cores e tamanhos diferentes. Quando estabelece uma composição pensando em formas, tamanhos e ordem de produtos tidos como

descartáveis, a artista produz uma visualidade que conta sobre a sua história e, ao mesmo tempo, sobre as histórias dos lugares por onde passou.

**Figura 3:** *Museum Bags* (1985-2019) de Jac Leirner



Fonte: ORTEGA (2019).

Dentro dessa perspectiva de Arte Contemporânea, as obras da portuguesa Joana Vasconcelos também propõem certa apropriação de objetos do cotidiano, que à primeira vista encontram-se “escondidos”, como por exemplo um lavatório em cerâmica (pia de banheiro), azulejos e chuveiros. Como evidenciamos na Figura 4, a artista acrescenta a esses artefatos outras materialidades, tais como o crochê, tecidos, MDF, ferro, pérolas e *glitter*, transformando seus significados originais e ordinários.

**Figura 4:** Obras de Joana Vasconcelos, *Medusa* (2014) e *Água Viva* (2014) respectivamente



Fonte: VASCONCELOS (2016).

Na Figura 5 apresentamos duas obras do artista porto-alegrense Sandro Ka, que faz uso de brinquedos apropriados do universo dos jogos infantis, para elaborar suas composições artísticas. Neste caso, Sandro recorre ao quebra-cabeça, montando-o parcialmente, e apresentando-o de modo inacabado. Sob essa configuração, sua obra não só permite ao público preencher mentalmente os vazios deixados pelo artista, como também subverte os ideais Clássicos de Arte que propõem que as obras têm que estar sempre prontas, acabadas e harmônicas.

**Figura 5:** *Romântico* (2017) e *Descaminho* (2017) de Sandro Ka



**Fonte:** CONDE (2017).

Acrescentamos a essa lista de artistas contemporâneos o nome de Randolpho Lamonier, 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*, 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 6. 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 6:** *Panelaço e Aedes aegypti* (2019) de Randolpho Lamonier



Fonte: GALVÃO; KILGORE (2019).

Por fim, evidenciamos as produções artísticas da paulista Lia Chaia, que utiliza de elementos da natureza em algumas de suas obras, aproximando-as de seu corpo, como, por exemplo, demonstramos na Figura 7, onde a artista recorre às folhas de plantas, posicionando-as sobre a língua. Nessa e em outras obras, Lia estreita a relação entre Arte, natureza e corpo. Brinca com o formato das folhas de modo que cada planta possa se tornar uma língua diferente. A artista também utiliza de ambientes naturais para compor suas obras e da técnica da fotografia para registrar suas composições.

**Figura 7:** *Folíngua* (2003) de Lia Chaia



Fonte: CHAIA (2003).

A partir das obras de Jac Leirner, Joana Vasconcelos, Sandro Ka, Randolpho Lamonier, Lia Chaia e de tantos/as outros/as, demonstramos a variedade de materiais, técnicas e temáticas utilizados

quando falamos em Arte Contemporânea. Diante disso, concordamos com Cunha (2017, p. 21) quando destaca que “qualquer material é material” e que este:

[...] pode ser reaproveitado sempre e de forma inusitada. No entanto, as escolas continuam fornecendo listas de materiais tradicionais, às vezes de alto custo para as instituições familiares e de pouco interesse e rendimento expressivo para as crianças. Ao elaborarmos as propostas de arte para as crianças, é importante pensarmos: a arte ultrapassou a tela branca, as folhas de papel, a forma retangular, abrindo-se várias possibilidades do uso de materiais e espaços.

Diante disso, percebemos a diversidade de materiais que podem ser utilizados pelos/as professores/as da Educação Infantil nas atividades de Arte, desde que sejam utilizados como potência. Assim, para além das tintas, das folhas de sulfite, das lâminas de EVA, dos lápis de cor e gizes de cera, das massinhas, dos pincéis e das cartolinas, mencionamos, junto dos/as artistas que conhecemos e dos/as autores que citamos, outros materiais que, se bem encaminhados por profissionais das Artes Visuais, podem ser potencialmente artísticos: revistas, brinquedos, sacolas, bexigas, cestos, fitas adesivas, colchões, cobertores, cadeiras, talheres, linhas, barbantes, botões, prendedores de cabelo, espelhos, sapatos, chapéus, galhos, folhas de plantas e o próprio corpo. Buscar materiais que de alguma forma dialoguem com as ações e práticas das crianças não é uma tarefa fácil, contudo, tem de ser cada vez mais colocada em prática. Um possível caminho está na observação do cotidiano das crianças e na observação da produção de Arte Contemporânea para perceber de que formas crianças e artistas se apropriam de artefatos e visualidades, transformando-os em brincadeiras (no caso das crianças) e em Arte (no caso dos/as artistas).

Em um estudo elaborado por nós (BALISCEI; PAULA; ROCHA, 2020) compartilhamos aspectos sobre como foi trabalhar com um artista contemporâneo durante uma experiência do Estágio Supervisionado em Artes Visuais II, com crianças entre sete e dez anos, de projeto social financiado por um grupo empresarial particular. Nesse caso em específico, trabalhamos com o artista paranaense Hélio Leites e, a partir de suas produções e estéticas, pensamos em possibilidades de aliar o ensino de Arte Contemporânea à utilização daquilo que nos referimos como Recursos Didáticos-Brinquedos<sup>8</sup>. Ao final de nosso estágio, consideramos ser importante “trabalhar com alunos/as sobre a Arte produzida em nosso tempo, ou seja, a Arte Contemporânea, a fim de não reforçar concepções artísticas unicamente relacionadas ao passado, ao estrangeiro e ao erudito” (BALISCEI; PAULA; ROCHA, 2020, p. 167).

Desse modo, em uma intervenção prática reforçamos nossa hipótese teórica apresentada aqui, e descobrimos que, oportunizar o contato com artistas contemporâneos/as proporciona às crianças

---

<sup>8</sup> De acordo com BALISCEI e PAULA (2020), os Recursos Didáticos-Brinquedos são artefatos criados por arte-educadores/as, pensados intencionalmente para a exploração de crianças em suas experiências de aprendizado juntamente com o brincar no Ensino de Artes Visuais.

outras ações, pensamentos, e discussões a respeito daquilo que já estão habituadas, visto que a Arte Contemporânea, no geral, evoca outros comportamentos e distintas possibilidades artísticas.

### **Discussões finais**

Após as discussões apresentadas no corpo deste artigo, concluímos que o ensino de Arte na Educação Infantil ainda está orientado, sobretudo, a partir de atividades que pouco desenvolvem habilidades e ações artísticas nas crianças, como a utilização de modelos prontos, mimeografados ou impressos e atividades deslocadas do planejamento educacional. Juntos, esses exercícios reforçam concepções que desvalorizam o ensino de Artes Visuais, que menosprezam o conhecimento específico do/a profissional da licenciatura em Arte, e que encaram as crianças como “pequenos/as gênios/as artistas”. Destacamos também que a BNCC (BRASIL, 2018) no que tange à Educação Infantil, por si só, não faz referência direta a expressões específicas da Arte e tampouco da Arte Contemporânea. Portanto, supomos que um/a profissional com formação específica na licenciatura em Arte e com conhecimentos a respeito desta expressão possui maiores e melhores condições para estabelecer conexões entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados pelo documento, e as ações de artistas contemporâneos/as, a fim de relacioná-las com as ações praticadas pelas crianças.

Diante disso, concluímos que os quatro subsídios teórico-metodológicos apresentados e discutidos por nós - a) a Arte Contemporânea contempla ações e técnicas acessíveis às crianças da Educação Infantil; 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; e d) a Arte Contemporânea evoca a criatividade na seleção e uso de instrumentos e suportes não convencionais - podem contribuir para a inserção de artistas e práticas contemporâneas na Educação Infantil. Por fim, ressaltamos que estar atento/a ao cotidiano e às temáticas e trabalhos artísticos da contemporaneidade também pode ser fundamental para a elaboração de práticas docentes que dialoguem com uma escuta ativa sobre os interesses das crianças. Assim, talvez, as trocas entre docentes, crianças e artistas contemporâneos/as resultem em proposições pedagógicas que ultrapassem a cópia e repetição, e possibilitem de conhecer Arte para além de expressões Clássicas e Modernas.

### **Referências**

AUGUSTO, S. de O. **Ver depois de olhar: a formação do olhar do professor para os desenhos das crianças.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01092009-152645/pt-br.php>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BALISCEI, J. P.; ROCHA, T. M. Convite à arte contemporânea: repensando as referências de arte na educação infantil. *In: DICKMANN, I. Educar é um ato de coragem*. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

BARBIERI, S. Que sejam crianças! *In: OLIVIERI, C; NATELE, E. (Org.). Direito, arte e liberdade*. São Paulo: SESC, 2018.

BECKER, A. da S. História e imagens: a visualidade produzindo infâncias. *In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2010.

BERTASI, A. T. F.; CARVALHO, R. S. de. As produções gráfico-plásticas das crianças. *In: CUNHA, S. R. V. da. Arte contemporânea e educação infantil: crianças observando, descobrindo e criando*. I. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

BORGES, C. B. Respingos, colagens, vozes, sensações. *In: CUNHA, S. R. V. da. Arte contemporânea e educação infantil: crianças observando, descobrindo e criando*. I.ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 25 mar. 2021.

CARVALHO, R. S. de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015. ISSN: 1982-030. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24517>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CATTANI, I. B. **Mestiçagens da arte contemporânea**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

CHAIA, L. **Folíngua**. 2003. 2 fotografias. Disponível em: <https://liachaia.com/filter/trabalhos/FOLINGUA>. Acesso em: 30 jun. 2021.

COLETO, D. C. A importância da arte para a formação da criança. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 3, p. 137-152, jan./jul. 2010. ISSN: 1807-9539.

CONDE, F. **Galeria Mamute**. 2017, Porto Alegre. 2 fotografias. Disponível em: <https://www.galeriamamute.com.br/sandroka>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CUNHA, S. R. V. da. Imagens na educação infantil como pedagogias culturais. *In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). Pedagogias culturais*. Santa Maria: UFSM, 2014.

CUNHA, S. R. V. da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. *In: CUNHA, S. R. V. da (Org.). Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação, 1995.

CUNHA, S. R. V. da; CARVALHO, R. S. de. **Arte contemporânea e educação infantil: crianças observando, descobrindo e criando**. I. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

GALVÃO, V.; KILGORE, P. **Anotações canalhas desta manhã**. 2019. 2 fotografias. Disponível em: <https://randolphlamonier.com/Anotacoes-canalhas-desta-manha>. Acesso em: 30 jun. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-21, e-15552.069, 2021.  
Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

HOFFMANN, J. (**Curadoria**) de **A a Z**. 1.ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2017.

IABELBERG, R. A base nacional comum e a formação dos professores de arte. **Revista Horizontes**, São Paulo, v. 36, p. 74-84, jan./abr. 2018. ISSN: 2317-109X. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576>. Acesso em: 30 jun. 2021.

IABELBERG, R. **Desenho na educação infantil**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

LOPONTE, L. G. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 112-122, jan./abr. 2008. ISSN: 1413-2478.

LYNCH, M. **Ocupação macia**. 2012. 4 fotografias. Disponível em: <http://www.marialynch.com.br/installation-2012/>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MARTINS, M. C. Curadoria educativa: inventando conversas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2006. ISSN: 1982-9949.

ORTEGA, E. **Museum bags**. 2019, Alemanha. 1 fotografia. Disponível em: [https://whitecube.com/news/news\\_and\\_events/Jac\\_Leirner\\_is\\_awarded\\_the\\_25th\\_Wolfgang\\_Hahn\\_Prize](https://whitecube.com/news/news_and_events/Jac_Leirner_is_awarded_the_25th_Wolfgang_Hahn_Prize). Acesso em: 30 jun. 2021.

PAULA, R. R. R. de; BALISCEI, J. P. Processos de criação de arte educadores/as: a elaboração de recursos didáticos-brinquedos para que bebês aprendam (com) arte. **Revista Apoteke**, Santa Catarina, v. 6, n. 2, p. 73-85, ago. 2020. ISSN: 2447-1267. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/17355>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ROCHA, T. M. **Arte contemporânea e educação infantil: repensando práticas no ensino de Artes Visuais**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Visuais) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ayK-sindsBxDh8DZPKYrtcOOcAi1BJYi/view>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ROCHA, T. M.; PAULA, R. R. R. de; BALISCEI, J. P. Arte contemporânea e o uso de recursos didáticos-brinquedos: uma vivência com os (in)utensílios. **O Mosaico**, Curitiba, n. 19, p. 163-186, jul./dez. 2020. ISSN: 2175-0769. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/index>. Acesso em: 30 jun. 2021.

UCHÔA, D. **O bicho da seda**. 2012. 4 fotografias. Disponível em: <https://www.delsonuchoa.com/instala-oes>. Acesso em: 30 jun. 2021.

VASCONCELOS, J. **Casa triângulo**. 2016, São Paulo. 2 fotografias. Disponível em: [https://casatriangulo.com/media/pdf/Joana\\_Vasconcelos\\_portfolio\\_2016\\_web.pdf](https://casatriangulo.com/media/pdf/Joana_Vasconcelos_portfolio_2016_web.pdf). Acesso em: 30 jun. 2021.

Recebido em: 03 de março de 2021.

Versão corrigida recebida em: 18 de abril de 2021.

Aceito em: 18 de abril de 2021.

Publicado online em: 02 de julho de 2021.

