

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES

Lígia Fabiana da Silva Moraes

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS
INSTALAÇÃO ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Belo Horizonte
2016

Lígia Fabiana da Silva Moraes

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS

INSTALAÇÃO ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Processo de Criação Artística em formato de Artigo apresentada ao Curso de Mestrado Profissional da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Ensino de Artes

Orientador(a): Dra. Lucia Gouvêa Pimentel

Belo Horizonte

Escola de Belas Artes da UFMG

2016

Ficha catalográfica
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

Moraes, Lígia Fabiana da Silva, 1983-
Experiências estéticas no ensino/aprendizagem de artes visuais
[manuscrito] : instalação arte na educação infantil / Lígia Fabiana da
Silva Moraes. – 2016.

41 f. : il.

Orientadora: Lucia Gouvêa Pimentel.
Dissertação em formato de artigo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Escola de Belas Artes.

1. Arte – Estudo e ensino – Teses. 2. Educação de crianças –
Teses. 3. Estética – Teses. 4. Instalações (Arte) – Teses. I. Pimentel,
Lucia Gouvêa, 1947- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola
de Belas Artes. III. Título.

CDD 707

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor: Lígia Fabiana da Silva Moraes

Título: "EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NO ENSINO/ APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS: INSTALAÇÃO ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL"

Proposta pedagógica apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes. Área de Concentração: Ensino de Arte.

Aprovada em: 06/07/2016

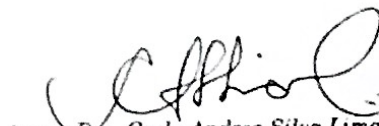
Banca examinadora:



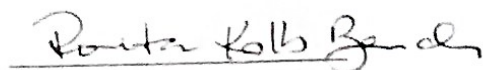
Profa. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel (Orientadora)
Universidade Federal de Minas Gerais



Profa. Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira
Universidade Federal de Minas Gerais



Profa. Dra. Carla Andrea Silva Lima
Coordenadora do Programa de
Mestrado Profissional em Artes
Escola de Belas Artes da UFMG



Profa. Dra. Rosvita Kolb Bernardes
Universidade Estadual de Minas Gerais

SUMÁRIO

1. ARTIGO: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTES ARTES VISUAIS:

INSTALAÇÃO ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	4
REFERÊNCIAS.....	36
APÊNDICE.....	40

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS: INSTALAÇÃO ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lígia Fabiana S. Moraes - PROFARTES¹

Resumo

Este artigo apresenta resultados e reflexões de uma pesquisa sobre experiências estéticas no processo de ensino/ aprendizagem de Artes Visuais na Educação Infantil. O estudo foi realizado em uma turma de 20 crianças na faixa etária de 3 a 4 anos da Escola Municipal Walter Fausto do Amaral, em Contagem, Minas Gerais. A investigação, de caráter qualitativo, partiu de referências da etnografia como estratégia de investigação. A partir de uma observação participante, com um olhar voltado essencialmente à infância, construiu-se junto às crianças uma proposta de *Instalação Arte*. Permeiam o corpo deste artigo algumas contribuições teóricas nos campos da fenomenologia da infância, culturas infantis, experiência estética, cognição imaginativa e Arte contemporânea.

Palavras-chave: Educação Infantil, Ensino/aprendizagem de Artes Visuais, Experiência estética.

Resumen

El artículo presenta resultados y reflexiones de una investigación sobre las experiencias estéticas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de Artes Visuales en la Educación Infantil. El estudio se realizó en un grupo de 20 niños de 3-4 años de la Escuela Municipal Fausto Walter do Amaral, en Contagem, Minas Gerais. La investigación, de carácter cualitativo, recurrió a referencias de etnografía como una estrategia de investigación. A partir de la observación participativa, con una mirada orientada principalmente a los niños, se fue construido con ellos una propuesta de *Instalación Arte*. Permean el cuerpo de este artículo algunas aportaciones teóricas en campos de la fenomenología de niño, las culturas de los niños, la experiencia estética, la cognición imaginativa y el Arte contemporáneo

Palabras clave: Educación Infantil, Enseñanza/aprendizaje de Artes Visuales, Experiencia estética.

Introdução

Este artigo é resultado da pesquisa de Mestrado Profissional em Artes – Programa PROF-ARTES, realizado na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais –

¹Agradecimento à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão de bolsa durante todo o período de realização do Mestrado Profissional.

EBA/UFMG. A pesquisa foi realizada na Educação Infantil da Escola Municipal Walter Fausto do Amaral, em Contagem, município da Grande BH, em uma turma de 20 crianças na faixa etária de 3 a 4 anos. Cabe ressaltar que sou professora da instituição e acompanhei o grupo de crianças de fevereiro a dezembro de 2015, com o objetivo de investigar experiências estéticas no processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais na Educação Infantil, a partir de um processo de criação em Arte Contemporânea.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo a etnografia como referência para a estratégia de investigação, a partir das considerações de André (2008) sobre a pesquisa do tipo etnográfica no cotidiano escolar. Por meio da observação participante, foi possível conhecer os sujeitos, seus contextos familiares, suas formas de viver a infância, seus modos de ser e estar no mundo e suas relações entre seus pares.

A intervenção em Arte Contemporânea foi elaborada considerando os interesses presentes na vida das crianças, manifestos no brincar, no faz-de-conta, nas narrativas pessoais, na corporalidade, no rabisco e nas demais formas de expressão. Diante da observação realizada ao longo da pesquisa, optei por desenvolver, junto com as crianças, investigações e práticas artísticas em *Instalação Arte*.

Como fundamentação teórica para este artigo, busco em Kramer (2006) referências sobre a história das políticas públicas voltadas para a educação de crianças de 0 a 6 anos, visando refletir e contextualizar problemas identificados no ensino/aprendizado de Artes Visuais na Educação Infantil. Dialogo com os estudos sobre cognição imaginativa de Efland (2005) e Pimentel (2008), concebendo a Arte como afecção. Em todo o processo de desenvolvimento dos processos criativos em Arte Contemporânea, o olhar esteve voltado à criança, seus sentimentos, anseios, emoções, desejos e, também, nas relações que as crianças estabelecem entre seus pares e com os adultos. Nesse contexto, são de grande contribuição as pesquisas de Machado (2010) sobre a Fenomenologia da Infância, Sarmiento (2004) na área da Sociologia da Infância e Focchi (2013) sobre a Pedagogia da Escuta de Malaguzzi. Considerando a relevância da experiência estética para o processo de ensino/aprendizado de Artes Visuais, apresento as abordagens de Dewey (2010) e, nas discussões referentes à Arte Contemporânea, abordo as reflexões de Canton (2007).

Além dos referenciais teóricos que subsidiam este texto, está aqui a minha experiência, composta por atravessamentos, memórias, reflexões e desejos. Exponho a minha busca, não por resultados prontos, mas por caminhos mais criativos e significativos para mim e para as crianças, com as quais aprendo cotidianamente a inventar, a recriar e a modificar.

Resquícios de uma educação compensatória

A fim de contextualizar o ensino/aprendizado de Artes Visuais na Educação Infantil e refletir sobre os problemas identificados em várias práticas pedagógicas, considero relevante trazer uma reflexão sobre o percurso da Educação Infantil no Brasil.

O atendimento educacional a crianças de 0 a 6 anos nem sempre foi garantido por lei. No Brasil, até a década de 1970, a maioria das crianças de classes economicamente desfavorecidas dessa faixa etária, que não ficavam em casa durante o dia, eram mantidas em creches ou pré-escolas de caráter assistencialista, que preconizavam apenas o “cuidado”. Essa forma de assistência era oferecida principalmente por instituições filantrópicas ou organizações religiosas e tinham em seu discurso pedagógico a teoria da *privação cultural*, em que a criança das classes alta e média eram consideradas um modelo único de infância e as demais crianças eram tratadas como “carentes”, tanto econômica quanto culturalmente. Segundo Kramer (2006), as políticas públicas voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos tinham um propósito de uma *educação compensatória*, encarregada de corrigir supostas “defasagens” culturais, linguísticas e de hábitos que futuramente provocariam um fracasso escolar. Para a autora,

O estabelecimento das origens da educação compensatória coincide com a da própria pré-escola, já que é nesse nível de ensino que a tônica da compensação de possíveis carências se faz mais explícita. Desde o seu surgimento, em meados do século XIX, a educação pré-escolar foi sempre encarada como uma espécie de antídoto para a privação cultural e como forma de promover a mudança social. (KRAMER, 1982, p. 55)

Somente em 1974 a educação pré-escolar recebeu um olhar mais atento do governo federal, com a criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (MEC/COEPRE). De acordo com Kramer (2006), apesar da visão equivocada de educação compensatória, essa iniciativa permitiu um impulso nos debates sobre a importância do currículo da pré-escola, legitimando essa modalidade de educação.

Na década de 1980, ocorreram mobilizações de diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, comunidade acadêmica e pesquisadores da infância, população civil e outros, a fim de se garantir o direito da criança à educação pública de qualidade. Frente a essas pressões sociais, observam-se grandes avanços, como a Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 208, inciso IV, designa que “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Além disso, foram criados o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, que considera a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica sendo dever do Estado oferecê-la para as crianças de 4 e 5 anos.

A partir dessas ações, outras começam a emergir no sentido de colaborar na construção dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das Instituições de Educação Infantil - IEI. O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998)* surgiu como um documento oficial que trouxe novas reflexões sobre o ensino, a didática e o currículo. Nesse documento, a criança é concebida como sujeito social e cultural, com suas especificidades e individualidades oriundas de contextos econômicos, familiares, culturais e afetivos diversos, em oposição à concepção assistencialista presente em creches e pré-escolas durante décadas anteriores. Além disso, nesse documento, objetiva-se conciliar o cuidado, a brincadeira e o aprendizado:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23)

Nesse sentido, o RCNEI aponta objetivos e conteúdos para as diversas áreas do conhecimento. No caderno *Conhecimento de Mundo* estão presentes os temas *movimento, linguagens oral e escrita, matemática, música, natureza e sociedade, e artes visuais*. Assim, o ensino/aprendizagem de Artes Visuais na Educação Infantil é apresentado aos docentes sob uma nova perspectiva, em consonância com as pesquisas e abordagens contemporâneas.

O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderão ocorrer no fazer artístico, assim como no contato com a produção de arte presente nos museus,

igrejas, livros, reproduções, revistas, gibis, vídeos, CD-ROM, ateliês de artistas e artesãos regionais, feiras de objetos, espaços urbanos etc. O desenvolvimento da capacidade artística e criativa deve estar apoiado, também, na prática reflexiva das crianças ao aprender, que articula a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação. (BRASIL, 1998, p.89)

No ano 2010, o Ministério da Educação publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI. Segundo este documento, as práticas pedagógicas devem garantir experiências que “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL,2010, p.26).

As DCNEI têm por objetivo orientar a elaboração de propostas pedagógicas e curriculares para Educação Infantil nas instituições públicas e devem ser articuladas à legislação estadual e municipal. Embora os documentos oficiais visem garantir às crianças matriculadas em creches ou pré-escolas a diversidade de experiências pedagógicas, tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, o que tem predominado nas instituições públicas pelas quais passei no município de Contagem são práticas semelhantes às observadas no Ensino Fundamental, voltadas essencialmente ao letramento e à disciplina.

O ensino/aprendizagem de Arte e tantas outras experiências, são suprimidas em função de uma supervalorização da cultura da escrita. Isso se deve também à cobrança das famílias e da comunidade que, em sua maioria, vivenciou a educação compensatória e, portanto, acredita que esse seja um modelo adequado de escolarização para essa faixa etária.

Essa concepção de educação vai se perpetuando, pois não há diálogo entre gestores, pedagogos, docentes e familiares quanto ao currículo que se pretende efetivar. Percebe-se, também, um desconhecimento sobre o conteúdo do RCNEI entre alguns docentes, pois muitos dos que atuam na Educação Infantil reproduzem práticas comuns no Ensino Fundamental e outros sequer possuem formação especializada na área educacional (como os agentes de Educação Infantil, com formação em nível médio).

A Arte, nessa lógica, é abordada equivocadamente em boa parte das instituições de Educação Infantil. O pouco tempo e espaço reservados às Artes Visuais são voltados para o desenvolvimento da coordenação motora fina, indispensável à escrita, antes mesmo que a

coordenação motora geral – que é essencial para a vida - tenha sido desenvolvida. Reproduzem-se, dessa forma, imagens estereotipadas em atividades pouco atrativas ou significativas para essas crianças.

Considerações sobre a Educação Infantil em Contagem

Em 2012, a Secretaria Municipal de Educação de Contagem implantou o *Currículo da Educação Infantil de Contagem: experiências, saberes e conhecimentos*. Esse currículo foi construído por áreas denominadas Linguagens: Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Linguagem Plástica e Visual, Linguagem Musical, Linguagem Corporal, e Linguagem Matemática, além das áreas Mundo Natural e Mundo Social. Esse material subsidiaria as propostas pedagógicas e o Projetos Políticos Pedagógicos de cada instituição de ensino.

Cada Instituição de Educação Infantil - IEI teria autonomia para criar sua organização, desde que estivesse de acordo com as DCNEI e o Currículo da Educação Infantil. A maioria dos profissionais que chegava à Educação Infantil (professoras, pedagogas e assistentes de creche) trazia consigo toda uma bagagem do Ensino Fundamental e ainda não compreendia a nova proposta para a Educação Infantil. Mais uma vez se recorreu a um modelo bem semelhante ao Ensino Fundamental, no entanto seguindo a lógica das *Linguagens* propostas no currículo. Assim, um profissional desenvolveria com as crianças Literatura e Artes ou Artes e Música, outro desenvolveria Corpo e Movimento. Neste modelo, os profissionais transitariam em todas as turmas e teriam entorno de 2horas/aula por semana com cada sala. Linguagem Escrita, Linguagem Oral, Linguagem Matemática, Mundo Natural e Mundo Social seriam áreas trabalhadas pelo Professor Referência, ou seja, o professor responsável diretamente por determinada turma, aquele que participa da rotina das crianças (entrada, horário de lanche, acompanhamento de frequência etc.) e que realiza todo o planejamento pedagógico e avaliações da turma.

Essa organização é a que prevalece até hoje na maioria das IEI de Contagem. Para o ensino/aprendizagem de Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) não há exigência de graduação na área. No entanto, a Secretaria Municipal de Educação orientou que os profissionais que estivessem nos grupos de estudo e, nas formações, assumissem as áreas pertinentes a seu estudo. O mesmo deveria ocorrer caso o profissional já possuísse uma

outra graduação em área artística correlata. Como se trata apenas de orientação, as instituições criaram seus próprios critérios que oscilam desde o privilégio à necessidade.

Atuando há nove anos na Educação Infantil de Contagem, pude trabalhar por alguns anos com o ensino/aprendizagem de Arte nos Centros Municipais de Educação Infantil- CEMEIs. No entanto, em 29 de dezembro de 2014, o então prefeito Carlos Magno Moura sancionou a Lei Complementar nº187 que, em seu artigo 5º, designa que “os servidores ocupantes do cargo de provimento efetivo de PEBI² - Nível I e PEBI - Nível II que atuam nas unidades de Educação Infantil serão remanejados para unidades de Ensino Fundamental I e II” (CONTAGEM, 2014). Em 2015 fui lotada na Escola Municipal Walter Fausto do Amaral, escola de 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental, que possui cinco turmas de Educação Infantil em um espaço não propriamente planejado para crianças pequenas. Por ser a professora recém-chegada, a Direção da escola me informou que eu iria assumir a vaga que “sobrava”, no caso uma turma de crianças de 4 anos. Seria a Professora Referência, uma vez que *Artes*, *Literatura* e *Corpo e Movimento* eram áreas privilegiadas ministradas por professoras veteranas.

Em um primeiro momento resignei-me, pois, cursando o Mestrado Profissional em Artes, gostaria obviamente de estar trabalhando diretamente com essa área. No entanto, refletindo sobre o meu percurso como professora-artista, propus-me a trazer para os processos de ensino/aprendizagem um conceito de *artisticidade* na própria prática pedagógica: pensar e viver a Educação como o artista pensa e vive a Arte. (CORAZZA, 2012). Como Professora Referência, pude ter mais tempo para olhar e escutar as crianças. O ensino/aprendizagem de Artes Visuais não estaria limitado a duas horas semanais apenas.

A minha prática pedagógica é carregada de experiências que me atravessam. E nesse lugar está a Arte. Sou uma professora-artista-pesquisadora, cuja formação é entremeada por vivências artísticas e experiências estéticas. Pensar a prática pedagógica, para mim, é um processo artístico, criativo e investigativo. Busco, assim, o *devir-simulacro* de que fala Deleuze (apud Corazza, 2012), isento de comparações ou aproximações com padrões “Bom-professor” ou “Mau-professor”, “composto por processos transversais de artistagem, que permeiam as diferentes subjetividades dos educadores”. (CORAZZA, 2012, p.7).

² Designação para professores da Educação Básica 1º segmento – 1º e 2º ciclos

Considerando que um professor, para produzir novidades, necessita pensar, que pensar é criar e não recorrer a respostas prontas ou a perguntas para quais já existam respostas, estou experimentando, criando possibilidades para um ensino/aprendizagem de Artes Visuais que propicie experiências estéticas. Tornaram-se fundamentais para minha pesquisa as relações construídas com os sujeitos, considerando interesses presentes na vida das crianças, interesses que se apresentam em situações cotidianas, no brincar, no faz-de-conta, nas narrativas pessoais, na corporalidade, no rabisco e nas demais formas de expressão.

Buscando a essência

A pesquisa, para mim, se tornou um processo de imersão. Em diferenciados momentos, o olhar pesquisador me acompanhou, obviamente porque passou a fazer parte de mim, integrado os meus diversos atravessamentos. Situações cotidianas que, de alguma forma, dialogavam com minhas reflexões foram sendo registradas em pedaços de papel que postumamente passaram a integrar meu diário de bordo. Dentre algumas reflexões realizadas fora do contexto escolar, elegi uma que fez emergir muitos questionamentos pertinentes ao objeto de minha pesquisa.

Em agosto de 2015, realizei uma visita à exposição do artista José Leonilson, no Centro Cultural Banco do Brasil, em Belo Horizonte - MG. Uma senhora andava ligeiramente pelos corredores, atravessando à frente de quem estava parado observando as obras. O salto alto sobre o piso de tábua corrida estalava um *ploc ploc* incômodo. Carregava um *tablet* apoiado em seu antebraço, com o qual filmava os trabalhos expostos. Ao seu lado, um menino de aproximadamente oito anos de idade, num ritmo claramente incompatível ao da mãe. Demonstrava, através de sua expressão, seus gestos e movimentos, o desejo de ver as imagens ali dispostas em molduras tão pequenas, tão distantes do alcance do seu olhar. O menino olhava para o alto, erguia os pés, ora se afastava, ora se aproximava, procurando um foco. À esquerda, uma sala mais escura. Adentrei a sala e o menino também; era a instalação *Sob o peso dos meus amores*. Percebi uma certa satisfação da criança em poder enfim conseguir ver algo que estivesse acessível a ela. No entanto, creio que tal satisfação não durou mais de 30 segundos. Sua mãe já tinha rodado todo o corredor central e as salas laterais, então chamou o menino, apressada, da porta: “vamos, vamos já tirei foto desse”.

Reflico primeiramente, a partir desse relato, sobre a concepção de criança que identifico em nossa sociedade. Outro questionamento que faço é sobre quais experiências estéticas que são propiciadas às crianças, se muitas vezes não lhes é possível fruir, tocar, experimentar, sentir.

Considero que tais questões se inter-relacionam, se for considerado que a imagem que se constrói sobre a criança diz muito sobre a forma como se relaciona com ela, como apresenta Fochi (2013). O autor retoma o conceito de “membrana teórica” desenvolvido por Loris Malaguzzi, que consiste na ideia de que todos desenvolvem uma imagem, uma teoria interna sobre a criança e essa imagem orienta as ações cotidianas nas interações com a mesma, seja quando o adulto a escuta, ou a veste, quando lhe dá banho ou troca suas fraldas.

Ainda é comum em nossa sociedade, assim como em muitas instituições escolares, a imagem da criança como um sujeito inacabado, que só imagina, porque ainda não consegue racionalizar a realidade. Segundo Sarmiento (2002), a ideia de *déficit* atribuída à criança está presente em algumas correntes da Psicologia moderna, como na teoria psicanalítica de Freud e no Construtivismo de Piaget, que apresentam a criança como um ser carente de competências psíquicas e/ou linguísticas e, portanto, imaturo.

Esta ideia do *déficit* é inerente à negatividade na definição da criança, que constitui um pressuposto epistêmico na construção social da infância pela modernidade: criança é o que não fala (*infans*), o que não tem luz (*o α -luno*), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão etc. (SARMENTO,2002, p.2)

Nessa lógica, a criança deve estar sempre sob o olhar cuidadoso e vigilante de um adulto, como ocorre em algumas instituições de Educação Infantil, sobretudo na pré-escola. A vigilância e o controle são mascarados sobre o discurso do cuidado (cuidado para não cair, cuidado para não se sujar, cuidado para não machucar etc.). Esse aparente cuidado induz a práticas disciplinares. Corpos treinados a estarem alinhados, enfileirados, imóveis, afônicos.

Paniago e Fernandes (2013) trazem um estudo sobre os mecanismos de controle presentes nas escolas brasileiras deste século e, para tanto, recorrem fundamentalmente à obra *Vigiar e Punir* de Foucault e às ideias de Deleuze sobre as sociedades de controle. As autoras

afirmam que “a tentativa de controle sobre o corpo dos alunos é tanta que, em algumas instituições, chega às suas necessidades fisiológicas” (PANIAGO; FERNANDES, 2013, p.74). Na Educação Infantil de muitas instituições esse controle é identificável na designação de horários pré-determinados a todas as crianças para o “soninho”, o brincar e ir ao banheiro, por exemplo.

Desde o princípio de minha trajetória docente, aboli o uso das filas. Nos primeiros dias de aula, percorro com as crianças todo o espaço da escola: pátio, banheiros, quadras, refeitório, secretaria etc. As crianças acompanham, algumas dão as mãos aos colegas mais próximos, outras seguram na minha saia, outras já ensaiam passos largos à frente. Nenhuma se perde, são orientadas a estarem por perto, caminham normalmente como quando saem com seus familiares em outros espaços cotidianos. Em poucas semanas possuem autonomia para irem e voltarem ao grupo de referência. Nessas pequenas ações cotidianas, busco desconstruir a ideia de hierarquia, controle e obediência. Compreendo que a ambiência artística/educacional³ é fundamental para a construção de experiências estéticas significativas no ensino/aprendizagem de Arte. É necessário romper com posturas e ações influenciadas por uma concepção de educação tradicionalista, para que possam ser promovidas práticas pedagógicas coerentes à vida contemporânea.

Recordo-me que, um certo dia, uma professora que trabalha com o conteúdo diversificado em todas as turmas estava em minha sala com as crianças no momento do lanche. Percebi que as crianças notaram que já era hora de lanchar e saíram com suas merendeiras, umas em direção ao banheiro, outras já rumo ao refeitório. A professora ficou furiosa e gritou: “Que isso gente? Cadê a fila? Fulano, tá achando que emancipou?” Essa frase até hoje ecoa em meus pensamentos. Fiquei por muito tempo pensando no significado de emancipar: “1. eximir-se do pátrio poder ou da tutela. 2. Tornar-se independente; libertar-se.” (FERREIRA, 2004). Pensando no contexto escolar, caberia muito bem a ideia de emancipação como libertar-se do controle e da vigilância sobre os corpos.

³ A ambiência é definida por Pimentel como “sendo o conjunto de fatores físicos e intelectuais que interferem nas ações de seus componentes. É o “lugar” onde se pode estruturar, desenvolver e expressar ideias e pensamentos.” (2015,p.12) A autora aborda as inter-relações entre ambiência artística e ambiência educacional e suas implicações no ensino/aprendizagem de Arte.

Considero que reconstruir a imagem que se faz sobre a criança é o eixo norteador para a construção de práticas significativas nos processos de ensino/aprendizagem. É necessário que se compreendam as “culturas da infância”, percebendo a criança como sujeito produtor de cultura, que sofre influências e também influencia a sociedade. Segundo Sarmento (2002), as crianças criam suas próprias significações sobre o mundo, distintas das ações e significações do mundo adulto. Não há, nessa perspectiva, uma comparação geracional, hierárquica.

As culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças, e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com outros membros da sociedade. (SARMENTO, 2002, p.4)

Essa abordagem sobre a infância também se faz presente na perspectiva fenomenológica merleau-pontiana sobre a Educação Infantil, apresentada por Machado (2010). A autora fala de compreender a criança em sua essência, em uma proposta de olhar nos olhos, escutar, perceber esse ser como um sujeito completo e complexo, com estruturas próprias de pensamento.

Construindo a imagem de uma criança protagonista, capaz, potencialmente criativa e surpreendente, aproxima-se da escuta. Fochi (2013) apresenta a Pedagogia da escuta de Loris Malaguzzi (apud HOYUELOS, 2006) como “estar alerta para deixar de considerar as coisas como naturais e óbvias, resgatando da evidência trivial o extraordinário, o inesperado que há nas palavras, nos gestos, nos desenhos e nos olhares das crianças”. (HOYUELOS 2006, apud FOCHI 2013, p.60).

Diante dessas reflexões, percebo que para construir experiências estéticas significativas no ensino/aprendizagem de Arte na Educação Infantil tenho que propor uma prática pedagógica emancipadora, que compreenda a criança em sua essência e em seu todo, uma prática de escuta, de olhar, de sensibilidade. Parte das próprias crianças o desejo de conhecer e experimentar o que lhes é significativo.

De encontro à Arte Contemporânea

Observando o cotidiano das crianças em seus momentos de interações, as percebo como naturalmente criativas e imaginativas, ávidas por situações de aprendizagem prazerosas e

sensíveis que dialoguem com suas vidas e suas experiências pessoais. Abordo aqui algumas experiências que me despertaram e foram essenciais para o desenvolvimento de uma (inter)invenção em Arte Contemporânea. Incluo-as neste processo, pois estas me apontaram possibilidades de percursos, mesmo quando ainda se apresentavam a mim como esboços e rabiscos.

Experiência #1- Descobrindo potencialidades plásticas

Final de março de 2015, outono, e o pequeno pátio da escola estava repleto de folhas de árvores. Em meio à sujeira de papéis de bala e outros resíduos trazidos pelo vento, um grupo de crianças começou a catar folhas para brincar. Colocaram na panelinha, simulando ser a comida. Fiquei observando a brincadeira e percebi que não tinha panela para todas as crianças, então um grupo se dispersou e foi brincar de outra coisa. “Olha tia, vamos pegar essas grandonas”. Então catar folhas se transformou na brincadeira. Fui criando desafios: “quero folhas grandes”, “agora quero folhas secas”. Cataram muitas folhas e fizeram um monte. Folhas verdes, folhas secas, folhas grandes, folhas pequenas. Uma criança pegou um punhado de folhas e jogou para o alto. Notei que queriam mais com aquele material, mas o quê? Lançar, rasgar, juntar. Pensei então que poderiam criar desenhos no chão com as folhas. A maioria das crianças pensou nas formas geométricas que conhecia; criaram círculos e triângulos. Foi então que uma criança teve a ideia de deitar-se no chão e pedir às outras crianças para desenharem uma coroa sobre sua cabeça. O seu corpo, também era desenho na proposta que ela criara.

Logo todos já estavam envolvidos de alguma forma naquela proposta. Um grande grupo saiu pelo pátio colhendo folhas para contornar o corpo da colega. Outros também quiseram deitar-se no chão. Quando as crianças perceberam que os contornos já haviam sido fechados, desejaram mais e então começaram a cobrir por inteiro o corpo das outras crianças.

Figura 1– experimento criado com folhas por crianças da Educação Infantil



Fonte: Lígia Moraes

Deparei-me com imagens potentes. Aqueles corpos envolvidos por folhas me remeteram às performances do artista Ayrson Heráclito. Também dialogavam com uma performance que eu havia desenvolvido na galeria Mama Cadela, *Desertos Salinos* (2015). Natureza morta, corpo vivo, Arte e vida, Arte Contemporânea, todas essas dimensões começaram a pulsar em mim.

Figura 2- Performance Desertos Salinos de Lígia Moraes



Fonte: Marcelo Baiotto (2015)

Pedi que todos parassem por um instante e observassem aqueles desenhos no chão. Uma criança, observando a criança da figura 2, à esquerda, disse: “Igual índio, né professora?” Outra criança, observando a menina à direita disse: “Nossa, parece que ela tá morta”. Na mesma hora a criança sorriu e mostrou a língua, como que repreendesse a fala do colega. Cada criança construiu, a partir de suas referências pessoais, um significado para a

experiência, buscando assimilações, percebendo o material apresentado com possibilidades estéticas. As folhas passaram a integrar outros processos das crianças, não seria somente a “comidinha”, mas também um material potencialmente plástico para o fazer artístico. Em outros momentos de produção artística, as crianças passaram a incluir as folhas em seus experimentos intencionalmente. Uma criança, por exemplo, selecionou apenas as folhas com furos (causados por insetos), passou uma linha pelos buracos, fez um colar e pendurou-o ao pescoço.

Experiência #2- Subvertendo o uso de materiais pedagógicos

No início de abril de 2015 observei um grupo de crianças explorando o uso da massa de modelar com o lápis colorido, criando objetos tridimensionais (Figura 3).

Figura 3- Escultura com massa de modelar e lápis colorido



Fonte: Lígia Moraes

Pude observar que algumas outras crianças acharam interessante e ficaram observando como fazer. Queriam imitar, porém estavam preocupados se poderiam utilizar os lápis na massinha, já que foram orientados pelas famílias e por algumas professoras a não “estragá-los”. Timidamente foram se arriscando a colocar um lápis ou dois apenas. Perceberam que eu havia começado a fotografar as produções e, a partir de então, sentiram-se encorajados a continuar.

Uma criança quis falar sobre seu trabalho. Ela disse: “Professora, eu estou fazendo uma estrela. É que eu vejo ela no céu à noite”. Outra criança também se manifestou: “O meu é peteca.” Embora todas estivessem explorando o mesmo material, tentando imitar umas às

outras, o fazer e as ações eram significados de formas diversas. Nesse contexto, a imitação se apresentou como construção de conhecimento, forma de socializar, de apreciar. As crianças imitam o que julgam interessante, belo, divertido, engraçado. Imitam para aprender estratégias que poderão ser reelaboradas. Imitam por identificação, por se verem no outro. Segundo Machado, “eu e o outro, eu e o mundo, eu e a cultura somos unidades relacionais indissociáveis” (2010, p.29). Essa outridade compõe um aspecto do entendimento de si.

A imitação, para a criança, não é uma cópia, é um processo de aprender a fazer. No final não há objetos iguais, eles são acrescidos de elementos imaginários e simbólicos que dizem respeito exclusivamente àquela criança, em seu processo de significação.

Experiência #3- Conversando e pensando sobre Arte

No final de abril de 2015, preparei uma aula em que eu e as crianças conversaríamos sobre Arte e posteriormente veríamos algumas imagens de produções artísticas em impressos. Intencionei ouvi-las antes de mostrar o material, pois queria sondar a partir de suas falas que contextos e vivências em Arte possuíam.

Perguntei às crianças: “O que é Arte?”. As vozes foram se misturando: “Arte é pintar.” Outra complementou: “É colorir”; alguns repetiram por várias vezes: “É desenhar” e uma criança disse: “Arte é foto”. Então lancei mais uma pergunta: “Vocês conhecem um artista?” Ficaram caladas, algumas crianças balançaram a cabeça afirmativamente. Continuei “Quem é artista? Como é essa pessoa?” Uma criança se manifestou: “Ele tem bigode”. Insisti em apenas mais uma pergunta, pois percebi que já estavam se dispersando: “Onde tem Arte?” Uma criança respondeu: “No carro”, outra emendou: “Na parede, na casa”.

Nas falas das crianças percebi que o conceito de Arte estava diretamente relacionado às experiências que vivenciaram no contexto escolar, especificamente nas aulas de Arte. O fazer artístico foi associado às práticas tradicionais: colorir, desenhar, pintar etc. Identifiquei também que a Arte para eles estava relacionada a algo decorativo, “belo”, que se pode colocar na parede de casa. Deduzi que as crianças talvez nunca tivessem frequentado algum espaço artístico, como galerias, museus, centros culturais etc.

Num segundo momento, expliquei às crianças que existiam muitas formas de arte, e existiam muitos artistas, homens e mulheres. Então apresentei-lhes alguns catálogos de

exposições e livros de Arte. Elas puderam manusear o material livremente. Alguns observaram calmamente as imagens, outras apenas folhearam rapidamente e já passaram para outro catálogo.

As crianças, em geral, ficaram bem curiosas com as imagens que representam o corpo, a figura humana. No entanto, uma criança encontrou o livro com as obras de Alexander Calder e saiu apontando entusiasmada para o *Cirque Calder*. “Olha, o circo!”. Assim, começaram a se juntar e a apontar elementos que reconheciam na imagem. Mais uma vez percebi que elementos comuns à sua vida cotidiana, à infância lhes despertavam o olhar e a curiosidade. As obras de Calder, assim como de outros artistas de diferentes períodos históricos, instigou as crianças a pensarem as diversas formas que os objetos de Arte podem se apresentar. Observei que compreenderam a tridimensionalidade como característica de algumas produções artísticas, como esculturas e instalações. Notei também, a partir da fala das crianças, o interesse em distinguir algumas técnicas artísticas, como a pintura e a fotografia: “Isso é pintura ou foto?”

O diálogo e a exploração dos livros, pranchas e catálogos, configuraram-se como uma intenção de apresentar às crianças alguns contextos de produções artísticas, permitindo-lhes fruir obras também de reconhecido valor histórico. Uma criança me mostrou uma imagem que lhe tocou. Era uma pintura de Gauguin que representava uma mulher negra. Falou-me que achou bonita. A criança também é negra e, naquele momento, notei um processo de reconhecimento, de identificação. Aquela imagem lhe era importante e significativa, por diversas experiências e sentimentos que lhe pertenciam.

Nessa experiência, outros elementos importantes se fizeram notar como a importância do contato com impressos de Arte. Convivi com muitos adultos que desconheciam a existência de livros de Arte, ou menosprezavam livros em que a imagem era predominante. Em uma sociedade em que a escrita é supervalorizada, talvez se apresente inconcebível para alguns o domínio da imagem. Até então as crianças estavam acostumadas apenas com ilustrações em livros literários, revistas, livros didáticos, materiais em que o texto se sobressaía, reforçando a eles a importância da linguagem escrita. Ao estabelecerem uma relação direta com impressos de Arte, atribuíram, a seu modo, valor à imagem, percebida neste contexto não como um conjunto de códigos decifráveis, mas como algo que provoca, toca, que

permite imaginar, ir além da representação, além das palavras. Percebi que algumas crianças deslizavam a mão sobre a imagem, buscando sentir a textura, em uma relação tátil com a imagem, corporal, envolvendo todos os sentidos possíveis.

Experiência #4- Integrando corpo, espaço e objeto

Em algumas das experiências citadas, o corpo era um elemento presente na produção das crianças. Esse corpo que integra o fazer artístico e que também é processo artístico. Mediando esses processos de ensino/aprendizagem em Artes Visuais, percebi que poderia pensar outros fazeres artísticos, através de exercícios de composição e interação com materiais presentes no espaço escolar. Propus às crianças que percorressem o espaço do pátio, se movimentassem e buscassem interagir com os objetos ali presentes, de forma a estruturá-los de uma maneira a que não estavam acostumados.

Figura 4 -Crianças explorando torres de pneus



Fonte: A autora (2015)

Nessa proposição todas as crianças interagiram de alguma forma. Subiram nas mesas, fizeram uma torre de pneus, na qual entraram, arrastaram e deitaram as cadeiras. Uma criança mostrou-me orgulhosa a flor que havia feito com cadeiras. Quis me explicar detalhes “Professora, aqui são as pétalas”.

Figura 5 - Flor: composição com cadeiras



Fonte: A autora (2015)

Em todas experiências descritas esboçava-se uma possibilidade de (inter)invenção, a partir dos interesses das crianças claramente manifestos nas ações comuns do cotidiano. Segundo Machado:

Está na observação detalhada, rica e colorida do momento em que as crianças brincam a chave para compreender o polimorfismo, a entrada na herança cultural, a não representacionalidade, o gesto imitativo criativo. Não são conceitos, são noções fenomenológicas que partem da vivência mesma, e iremos ao encontro delas na vida infantil, a partir do momento em que estivermos atentos ao fenômeno tal como ele se apresenta. Trata-se de adquirir uma espécie de habilidade para enxergar aquilo que normalmente nos seria invisível [...]. Nessa sintonia, podem acontecer mudanças sutis e significativas nas relações entre adultos e crianças. (MACHADO, 2010, p.93)

As observações me conduziram a pensar uma proposta em Arte Contemporânea, uma vez que os interesses das crianças estavam voltados à exploração e investigação de materiais não estruturados e as relações que construíam com esses materiais estavam diretamente relacionadas às suas experiências de vida, manifestas em sua cultura, nas ações próprias da infância, como no faz-de-conta.

A Arte Contemporânea possibilita processos artísticos que extrapolam a representação, e que permitem a exploração de materiais e técnicas diversificadas, em ações de investigação, de experimentação e desconstrução. Temas como identidade, corpo, afeto, memória, política, sociedade e tempo passam a fazer parte da produção artística. Ao contrário da ideia

de originalidade, tão presente na Arte Moderna, o que se busca é o sentir, a aproximação da Arte com a vida. Para Canton (2007), a Arte na contemporaneidade é uma “pele historiada”.

Os artistas contemporâneos não compartilham da atitude moderna, que buscava na arte a ocupação de um espaço suspenso, puro, sintético e abstrato, situado em um plano acima das coisas que formam a complexa tessitura do mundo real. No mundo contemporâneo – demarcado por acontecimentos como a derrocada do comunismo, a queda do Muro de Berlim, o fim da bipolarização, o redimensionamento das geografias mundiais e a institucionalização do terrorismo como grande narrativa global –, a arte não mais redime. Pelo contrário, a prática artística passa a assumir-se como um projeto de negociação incessante com os acontecimentos e as percepções da vida, incorporando-a e comentando-a em suas grandezas e pequenezas, em seus potenciais de estranhamento, em suas banalidades e seus afetos. (CANTON, 2007, p 23).

A Arte Contemporânea é a Arte que dialoga com as crianças deste século, pois remete a temas presentes na vida contemporânea, na sociedade deste tempo. Sarmiento afirma que as práticas sociais das crianças são influenciadas por um contexto histórico-social, mas também “as formas de ser e de agir das crianças “contaminam”, alteram, modificam permanentemente as práticas familiares, escolares, institucionais, e dos territórios e espaços sociais em que se encontram”. (SARMENTO, 2011, p.585)

No nosso contexto de ensino/aprendizagem de Arte, uma intervenção em Arte Contemporânea se apresentaria como uma possibilidade de experiência estética. A experiência de que fala Dewey (2010), a experiência vivida, que não só afeta, como modifica os sujeitos. A arte como experiência “é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo” (DEWEY, 2010, p.93).

Nesses percursos tornou-se claro para mim que a minha concepção de ensino/aprendizagem de Arte estava bem distante da proposta pelo Currículo da Educação Infantil de Contagem. Não se tratava para mim de “saberes e conhecimentos” engessados em tópicos, tabelas ou quadros. Conhecer, para mim, partiria da experiência, um complexo de ações e sensações que passam pelo corpo, um corpo integrado que se transforma à medida que é afetado.

Tendo o olhar, a escuta e a reflexão como elementos indissociáveis em meu processo de investigação, percebi que as crianças tinham muito interesse em conhecer, em construir

experiências significativas, que lhes motivassem a investigar, que estimulassem o seu potencial criativo e sua imaginação. Para Pimentel (2013), o ensino/aprendizagem de Arte envolve a cognição imaginativa, permite à criança experiências imaginativas a partir da qual ela constrói metáforas e, assim, atribui outros significados à realidade, partindo da sua subjetividade e das suas vivências pessoais. Segundo Efland (2002), “a metáfora está presente em todos os domínios do conhecimento, mas é principalmente em Arte que fazemos experiências de ações metafóricas da mente como via de construção de sentidos”. (apud PIMENTEL, 2013, p.100).

(Inter)invenção em Instalação Arte

A partir das reflexões expostas anteriormente, emergiu a necessidade de apresentar às crianças outros contextos de produção artística. A Instalação Arte apontou-se como uma proposição que dialogaria com as reivindicações desse grupo de crianças. Reivindicações essas expressas pelo corpo, corpo que necessita se mover, transitar, sobrepor espaços. Expressas também pelo interesse em experimentar materiais de propriedades diversas, interesse em criar estruturas tridimensionais que pudessem adentrar, interesse em trazer para o fazer artístico o que lhe é próximo, sua própria vida, sua cultura, seu cotidiano.

Apesar de o foco do meu trabalho como artista estar na Performance Arte e em intervenções urbanas, no mesmo período em que eu estava desenvolvendo esta pesquisa fui convidada a participar de um projeto em Contagem: *O inusitado cabe dentro do comum*, da artista Dayane Gomes, financiado pela Lei Municipal de Incentivo à Cultura. Nesse projeto desenvolvi uma Instalação Arte, *Inserções cotidianas no cubo branco*, cuja proposta era (re)significar espaços cotidianos. O esquema apresentado na figura 5 demonstra esse conjunto de elementos que se integraram e confluíram para a Instalação Arte como proposta de (inter)invenção.

Figura 5 - Esquemática a partir das observações



Fonte: Lígia Moraes

No entanto, no momento do planejamento, uma dúvida apontou: como apresentar o conceito de Instalação Arte às crianças, se para mim este campo é tão instável, fluido, que ora flerta com a intervenção urbana, ora com a arquitetura, em outros momentos com a Arte digital (como instalações audiovisuais). Carvalho (2005) traz algumas referências que permitem identificar aspectos presentes na Instalação Arte, como o caráter relacional, a ocupação espacial e a instabilidade. A autora não tem como objetivo definir o que é Instalação Arte, mas analisar algumas obras que se configuram como tal, abordando os elementos presentes que as discernem do *site specific*, da *intervenção* e da *Arte in situ*. Para a autora,

A instalação enfatiza o caráter temporário da disposição e da ocupação do espaço e, além disto, promove um embate com a noção de unicidade. Suas condições de existência estão associadas a uma localização e a uma configuração que privilegia o caráter relacional entre os diversos componentes da obra. (CARVALHO, 2005, p.331)

Compreendendo a complexidade do conceito, primeiramente sondei o que as crianças compreendiam como *instalação*. Uma criança me disse “Instalação de joguinho”; outra complementou “É pra baixar no computador”.

A palavra *instalação* não era algo novo para as crianças, estavam familiarizadas com o termo, embora este estivesse associado ao ambiente virtual. Partindo desse conhecimento

prévio das crianças, foi possível traçar um direcionamento para a compreensão do que poderia ser a Instalação Arte.

Estava claro para as crianças que *instalar* era colocar algo em algum lugar, no entanto o significado da palavra não era suficiente para esclarecer o que seria a Instalação Arte, uma vez que um quadro instalado em uma parede não é necessariamente uma Instalação Arte. Para apresentar essa forma de produção artística de modo compreensível, expliquei às crianças as formas de produções artísticas presentes ao longo da história até chegarmos à Arte Contemporânea. Apresentei-lhes a Instalação Arte como uma produção em Arte Contemporânea e seu caráter tridimensional, porém distinto da escultura. Disse-lhes que a Instalação Arte pode ser um ambiente criado, em que podemos entrar, ou pode integrar e compor um espaço sendo instalada no chão, no teto, nas paredes, de forma que interfira em nossa forma de olhar, percorrer e sentir. Na proposição de instalação apresentei primeiramente imagens dos *Penetráveis* de Hélio Oiticica em meu *notebook*. Ressaltei esses trabalhos como um outro modo de se fazer e pensar Arte, distinto do que eles já conheciam e da possibilidade de se conceber a produção artística não só como um objeto, mas como um sentir.

Propus durante a aula que pensássemos uma instalação dentro do espaço apresentado, a sala de aula. Especifiquei que deveria ser algo que interferisse também no seu deslocamento, no seu modo de ver a sala de aula.

A princípio as crianças utilizaram as cadeiras. Deitaram-nas aleatoriamente. Uma criança criou uma sequência com as cadeiras. Outra criança deitou uma cadeira de frente à outra e entrou dentro. Instaurou-se para mim, neste momento, uma relação espacial. Pensei junto às crianças outras formas espaciais e decidimos juntar as mesas deitadas. Apresentei outros materiais que havia preparado para a aula: tecidos de diferentes cores e texturas, barbante, fita adesiva, tesoura. Durante o processo, as crianças foram significando os seus trabalhos, cientes de que a proposta era uma instalação: “Professora, olha minha instalação de Carnaval”. Outra criança disse: “Professora, vou fazer uma rede. Minha instalação é minha casa”.

Figura 6 -Crianças em processo de criação artística em sala de aula



Fonte: A autora (2015)

Figura 7- Crianças em processo de criação no pátio



Fonte: A autora (2015)

As crianças mostraram-se interessadas e orgulhosas de suas produções. Uma criança quis chamar seu primo para ver. Outra também quis chamar sua amiga da sala ao lado. Percebi o quanto era importante para elas compartilharem essa experiência. Convidamos a turma 4B⁴ para visitar nossa sala. Fiz uma breve apresentação do que havíamos desenvolvido. Algumas crianças da turma quiseram explicar o que era “instalação” e se dispuseram a guiar os

⁴ As crianças da Educação Infantil são enturmadas por faixa etária. A secretaria, assim como a gestão escolar, utiliza a nomenclatura 4 A e 4B para distinguir as turmas de 4 anos. A turma que acompanhei em 2015 era a 4A; a 4B era a turma vizinha.

colegas visitantes. “Pode entrar dentro” “Olha, essa aqui é minha casa” “A gente fez instalação”.

Era visível o contentamento e o interesse as crianças. Além desse momento, tive um retorno satisfatório por parte de algumas mães. No dia 12 de agosto de 2015, tivemos uma reunião com as famílias para apresentação da proposta de trabalho do segundo semestre. Na oportunidade apresentei a proposta de Instalação Arte que estava sendo desenvolvida. Uma mãe disse: “Nossa, ela não parou de pedir: mãe eu quero fazer instalação, faz”. Algumas outras se manifestaram, dizendo que suas crianças chegaram em casa falando sobre instalação.

Quando eu chegava à escola com sacolas ou caixas, algumas crianças já me abordavam “Hoje vai ter instalação?”. Então um dia cheguei à escola com rolos de papelão, desses utilizados na indústria têxtil. Na minha rua há uma fábrica de colchões e eles sempre descartam esse material. Logo que me viram com tantos rolos, começaram a pular e a cochichar entre elas “Oba, hoje vai ter instalação”. Então coloquei os rolos encostados na parede e deixei. Uma criança, não se contendo de ansiedade, disse “Professora, vamos pintar?” Perguntei para quê e por quê? E quase todos disseram “para gente fazer instalação”. Expliquei-lhes que material era aquele e onde havia encontrado. Considero relevante apresentar o contexto de objetos e materiais que utilizo. Em seguida, encontramos alguns potes de tinta no armário e decidimos que seria interessante termos rolos de várias cores.

Esse processo realizou-se em etapas. Aguardamos a secagem dos rolos e em outras aulas experimentamos formas possíveis de montar a Instalação Arte. Após várias tentativas de manter os rolos em pé, uma criança propôs que amarrássemos um rolo ao outro. E após várias amarrações, uma criança disse “Faz igual a letra A”. Pensando o “A” não apenas como uma letra, mas como forma, estrutura, uma espécie de cavalete, conseguimos o equilíbrio de nossa instalação.

Figura 8 - Instalação Arte criada coletivamente



Fonte: A autora (2015)

Refletindo sobre nossos processos

Analisando as experiências vivenciadas em nossos processos de criação, percebi três ações indissociáveis nessa prática que vão de encontro às reflexões de Barbosa (1991) para o ensino/aprendizagem de Artes Visuais: a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra; a fruição da obra de Arte e o fazer artístico. Segundo a autora, “A Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-modernista por articular tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula [...]”. (BARBOSA, 1998, p.41)

Considero a proposta de Ana Mae Barbosa não como uma estrutura fechada em si, mas uma possibilidade de direções, que vão tomando corpo à medida que se reflete sobre estes três pilares fundantes. Segundo a própria autora,

O processo pode tomar diferentes caminhos /contexto\ fazer /contexto\ver ou ver/ contextualizar\ fazer/ contextualizar\ ou ainda fazer/ contextualizar\ ver/contextualizar. O contexto se torna mediador e propositor, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do fruidor, enfim da unidade 'subjétil' (sujeito + objeto). Não só a imagem da Arte, mas a Cultura Visual em geral é importante ser vista criticamente. Além de obras de Arte, toda e qualquer peça gráfica pode ser objeto de análise com os alunos (BARBOSA, 2006, p. 8-9)

No processo construído junto com as crianças, o “fazer” foi se estruturando e aprimorando pelo contexto das obras que lhes foram apresentadas. As crianças naturalmente apresentam interesse em criar estruturas tridimensionais com materiais que lhes estão disponíveis (cadeiras, mesas, copos, pedras etc.). No entanto, o contexto foi essencial para compreender a Instalação Arte como produção artística, relacionada à cultura e à sociedade de um determinado tempo.

Nesse processo estamos -as crianças e eu - em busca também do olhar estético, não se trata apenas de montarmos, ou empilharmos algumas mesas e cadeiras. Essa produção vai sendo moldada pelo conhecimento de mundo, pelo que as crianças veem nas ruas, em suas casas, em seu cotidiano. Uma mãe relatou que seu filho, ao passar em frente a uma UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil) de Belo Horizonte, disse que parecia a Instalação que vira no meu computador. As UMEIs são construções altas, bem coloridas, com formas diferenciadas que de fato se assemelham ao *Penetrável Magic Square #5* de Hélio Oiticica que lhes apresentei. Trata-se de uma percepção visual em que a criança buscou relações a partir das referências visuais que construiu. Uma relação dialógica, pois o entorno influencia sua produção, assim como as experiências estéticas vivenciadas na escola influenciam a sua forma de observar o mundo. Quando uma criança disse que sua instalação era a sua casa, percebi que a casa é simbólica, é o que tem de mais próximo, e pode ter diversos significados como o aconchego, o lugar da família, a proteção. Assim como pensa o cuidado com a casa, cuida de sua produção, escolhe o tecido que mais lhe agrada, experimenta que objeto pode compor sua janela, pensa como se acomodar nesse espaço. As crianças começaram a compreender as propriedades dos materiais trabalhados, suas formas, texturas, densidades, resistências e, assim, buscaram a técnica adequada de acordo com a materialidade. Uma criança quis muito fazer uma rede dentro da estrutura que criou, insistiu para que eu a ajudasse a amarrar as extremidades do tecido às pernas da mesa (que já estava deitada). Assim o fizemos, no entanto ela percebeu que assim que subiu na rede a mesma não resistiu ao peso e cedeu. Tentou mais uma vez, viu que não deu certo, ficou um pouco decepcionada, mas deixou a rede lá, porém alertou aos colegas que ninguém poderia deitar nela. Percebeu a limitação física do material, mas optou por utilizá-lo assim mesmo, devido à sua escolha estética. Outro aspecto observável é que, ao transitarem pelas produções dos colegas, as crianças perceberam outros fazeres, outras formas de estruturar

um objeto partindo dos mesmos materiais, comparando num processo construtivo, a fim de se refletir outros rearranjos e outras possíveis estruturas.

Ressalto que cada criança em seu próprio tempo apropriou-se dos conceitos trabalhados e compreendeu a proposta. Embora todas tenham apresentado interesse e participado, algumas estiveram mais ativamente engajadas nas produções. Percebi que algumas crianças experimentaram mais timidamente, como se estivessem fazendo algo errado. Virar mesas e cadeiras pode ter sido interpretado como bagunça ou indisciplina, o que contraria as regras estabelecidas socialmente (pela família ou pela própria instituição). Para essas crianças, foi necessário mais de um momento para se integrarem e se motivarem a buscarem sua poética pessoal.

Avaliando todo o período da (inter)invenção, foi perceptível que quanto mais ampliado o repertório visual das crianças, mais possibilidades criaram para desenvolverem seu processo criativo. A familiaridade com o material permitiu-lhes escolhas mais adequadas. Por exemplo, perceberam que a cola branca escolar não cola o *musseline* e que a fita adesiva não adere bem a certos materiais como emborrachados e tecidos. Além disso, após várias outras experiências, as crianças começaram a falar de seus processos criativos. Falaram de sua técnica, os materiais utilizados, o porquê do uso de determinado material, suas escolhas, suas intenções.

Percebi que algumas crianças recorreram várias vezes ao mesmo material, porque intencionavam explorar ao máximo a potencialidade do mesmo. A experiência estética não está condicionada somente à qualidade ou à diversidade de materiais; ela passa também pela oportunidade de escolhas. Segundo Ostetto (2010, p.11), “a experiência estética é, também, uma experiência de liberdade, de possibilidades de escolha. Desde a localização/ocupação espacial para a realização de um projeto, até a seleção de materiais, escolhas de cores, formas, tamanho de papéis etc.”.

Com o tempo, as crianças foram desenvolvendo o planejamento de suas ações. Recordo-me que uma criança ficou olhando para o pátio, com um tubo nas mãos, parada por alguns minutos. Ela estava pensando como ocupar o espaço, imaginando o seu objeto. Já veio decidida “Professora, eu vou colocar algumas cadeiras ali”. Contou o número de cadeiras que iria utilizar e a quantidade de rolos que necessitaria. Fez duas fileiras de cadeiras e

atravessou os rolos. Outra criança começou a selecionar as cores que utilizaria em sua produção. Em meio a tecidos estampados, optou por utilizar somente os lisos. Criou critérios de escolha, fazendo uma opção estética.

Apesar da experiência em Instalação Arte ser algo significativo para mim e para as crianças, não posso deixar de mencionar a dificuldade em conquistar o lugar da (inter)invenção no período de fevereiro a novembro. Embora tenha sido para mim e para as crianças um momento de ensino/aprendizagem significativo, a Coordenação Pedagógica da escola nem sempre compreendeu dessa forma. A princípio o nosso espaço foi restringido à sala de aula e, aos poucos, fomos nos apropriando de outros espaços como a quadra do ensino fundamental e o campinho de terra (quando vagos). Como havia afirmado anteriormente, tive um período maior com as crianças (aproximadamente 4 horas), no entanto, essas horas se fragmentaram entre lanche, recreio, ensaios, sala de recursos multifuncionais etc. Surgiram inúmeros projetos e atividades institucionais descontextualizadas, às quais já apresentei críticas inicialmente. Mesmo nesses momentos, busquei *artistar*, (tornar a prática pedagógica uma construção artística) o que, de alguma forma, contribuiu para o desenvolvimento do olhar estético e conseqüentemente para os resultados dessa investigação.

Alguns desdobramentos

Em vários momentos de criação, pude identificar na fala das crianças a importância das produções culturais presentes no núcleo familiar para a construção de significados em Arte. Por exemplo, uma criança citou que a mãe pinta unhas, isso quando falávamos de produção artística. Outra criança mencionou sobre o irmão que está preso e produz pulseiras artesanais na penitenciária (mostrou-me orgulhosa a pulseira bordada com seu nome). Bastos (2006, p.229) ao abordar a arte/educação baseada na comunidade, afirma que na contemporaneidade não há como fazermos distinções ente arte erudita e arte popular, sendo as tradições regionais, o artesanato e a arte local integrantes da cultura. As considerações das crianças demonstravam a valorização de sua cultura e, portanto, me vi no papel de acolher e integrar os saberes e fazeres locais aos nossos processos de criação.

Sempre que apresentava alguma proposta de produção artística, uma criança levantava do seu lugar e vinha até a mim para dizer “ O meu irmão faz um tanto de arte”. Dizia que todas

as vezes que ia visitar o irmão na penitenciária, ele lhe dava um presente que ele mesmo havia confeccionado. Então pedi a ela que levasse essas produções para conhecermos.

Após alguns dias, ao chegar à escola, deparei-me com uma senhora que me aguardava na porta. Ela me entregou uma sacola e falou que sua filha não parava de dizer: “Mãe, deixa eu levar o barco pra minha professora ver”. Conversei com essa mãe por alguns minutos; ela manifestou um grande carinho e cuidado por aquele barco e disse que somente havia deixado sua filha leva-lo à escola porque era para as aulas de Arte da professora Lígia.

A criança mostrou o barco a seus colegas. A maioria das crianças demonstrou admiração e interesse, pudemos ver e conversar sobre o material utilizado, que, por sinal, era semelhante aos materiais que utilizávamos: palitos de picolé, cordão e rolo de papel.

Figura 9 – Barco do irmão



Fonte: A autora (2015)

Depois desse momento, outras mães começaram vir à porta da sala mostrar o que faziam. Uma me mostrou uma boneca toda feita de material E.V.A⁵. Outra me mostrou as pinturas em tecido que fazia. Uma mãe me presenteou com um Papai Noel feito em crochê. Percebiam que a arte era valorizada por mim e pelas crianças.

As crianças comentavam em casa sobre Arte, da mesma forma que comentavam na escola sobre o que os familiares produziam. Fui percebendo nos fazeres de cada criança traços do que vivenciavam em seu contexto familiar. Essas interações e integrações foram essenciais

⁵ Espuma Vinílica Acetinada

para ampliarmos nosso conhecimento em Arte, indo além das limitações curriculares e das práticas conservadoras.

Em Arte, é necessário que questões de estética, imaginação e metáfora sejam tratadas tanto conceitualmente quanto na imersão artística, como dinâmica cognitiva humana. As experiências culturais cotidianas podem levar à descoberta de qualidades estéticas, porém, somente as experiências do dia a dia não são suficientes para garantir a aprendizagem de Arte em sua plenitude. Inserir plenamente a arte no contexto de vida cultural cumulativa, em fluxos constantes, é o que se espera do processo escolar contemporâneo (PIMENTEL, 2015, p.16)

Como eu havia constatado nas conversas com as crianças, as famílias possuíam acesso apenas a bens culturais produzidos em seu meio. A maioria não havia frequentado alguma exposição, ou sequer adentrado uma galeria ou museu. Conheciam sobre artesanato, sobre *graffitti* ou vagamente sobre alguma obra ou artista que viram na televisão. As famílias não tinham ideia do que era uma Instalação Arte, assim como a maioria de minhas colegas docentes. Assim, em novembro de 2015, mesmo diante de todos os empecilhos existentes na escola (afastamento da pedagoga, ausência de profissionais, ausência de *quorum* nas eleições para direção, insegurança etc.) consegui junto às colegas da Educação Infantil realizar uma reunião com os pais, a fim de apresentar-lhes nossos processos e propor uma aula experimental com todos.

Conversei com os familiares presentes sobre a (inter)invenção realizada e mostrei-lhes o vídeo editado de nossos processos. Uma mãe comentou sorrindo “Ah, por isso que a J. gosta tanto dessa professora Lígia. Só bagunça, né?” Expliquei afirmativamente a importância daqueles processos para as crianças e alguns pais concordaram. Além disso, mostrei imagens de algumas Instalações Arte que poderiam ser visitadas no Instituto Inhotim. Entreguei-lhes um folheto contendo informações sobre Arte Contemporânea e sobre o Instituto Inhotim, o dia com entrada gratuita, como chegar (ônibus rodoviário, ônibus coletivo, de carro). Havia em mim uma vontade de levar a turma lá, mas como não dispúnhamos de verbas e não houve apoio da gestão da escola, não tive autorização para ir além. Pensei que talvez nas férias escolares os pais poderiam ir ao local com suas crianças. Ao final da reunião propus que fizéssemos uma experiência em Instalação Arte. A maioria dos presentes ficou tímida, alegou que tinha horário para ir ao trabalho. Então passei-lhes o número do meu *whatsapp* e pedi que fizessem esse “para-casa” com suas crianças e mandassem fotos.

Figura 10- Instalação criada por uma criança com sua família



Fonte: Simone Tadim- 2015 (via *whatsapp*)

O momento que vivenciávamos na escola no período da (inter)invenção era caótico e precário. As famílias estavam preocupadas com a segurança de suas crianças, dado o contexto de violência no espaço escolar, sobretudo no Ensino Fundamental (alunos armados, professores agredidos, ausência de porteiro e depredação do espaço físico). Talvez pudessem questionar: “ O que essa professora está ensinando? Essa escola precisa de ordem”. No entanto, recebi o carinho e afeto de muitas mães porque, segundo a fala de uma delas, “A gente gosta de ver nosso filho feliz”. As crianças tinham prazer em ir à escola, porque nos momentos de criação elas não eram vítimas, nem sentiam-se em risco. Nesses momentos entravam em uma ação lúdica de aprendizagem, em um processo imaginativo. Além disso, sentiam-se motivadas pela surpresa, seja uma imagem nova, um vídeo novo, um objeto diferente.

Das certezas e incertezas encontradas, para Malaguzzi, o se espantar com o mundo é algo fundamental para o crescimento da criança. É isso que nos move em busca de novos conhecimentos, um espanto estético, pois implica em uma emoção que nos impulsiona a compreender e significar tudo o que vemos, que sentimos, que tocamos ou reconhecemos. (FOCHI, 2013, p.61)

Para algumas poucas famílias que acompanharam as construções das crianças, a (inter)invenção foi, de alguma forma, uma surpresa. Acrescentaram essa experiência à sua bagagem cultural, tiveram contato com a Arte Contemporânea. Isso as provocou, levou-as a pensar pelo menos um pouco sobre o tema, provavelmente até então desconhecido. Para as crianças, com certeza ficou a experiência estética, algo que ninguém lhes pode tirar, porque já faz parte delas, está em sua forma de sentir o mundo e perceber-se nele.

Para mim, o desenvolvimento de processos artísticos com crianças da Educação Infantil endossaram a possibilidade de se traçar um novo percurso para essa modalidade de ensino, rompendo com estruturas tão estáticas e retrógradas presentes no currículo da Educação Infantil em Contagem - MG. Propondo ampliar essas reflexões, desenvolvi um blog intitulado *Artistando Infâncias*⁶, como forma de compartilhar processos de criação em Artes Visuais com profissionais da Educação Infantil. No blog há indicações de leitura, vídeos, relatos e um pouco da minha trajetória profissional. Trata-se de uma busca por conquistar o lugar do ensino/aprendizagem de Arte para crianças pequenas, repensando o espaço escolar. Espaço esse que necessita criar um diálogo mais constante com a vida, com a pesquisa, com o conhecimento construído socialmente, criando formas mais fluidas e orgânicas para os processos de ensino/aprendizagem, priorizando a cognição, a imaginação e o pensamento artístico.

⁶ <http://artistandoinfancias.blogspot.com.br/>

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli A.D. A pesquisa no cotidiano escolar. In FAZENDA, Ivani. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempo*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- BARBOSA, A. M. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, A. M, (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BARBOSA, A. M. Zig/Zag. Arte/Educação e mediação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 2006, Montenegro. Anais: Editora da FUNDARTE, 2006.
- BASTOS, F. M. C. O perturbamento do familiar: uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, A. M, (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2006. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=dow
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 03/01/2016
- CANTON, Katia. Os sentidos da arte contemporânea. In: Canton, Katia; Pessoa, Fernando. (Org.). *Sentidos e Arte Contemporânea*. 1 ed. Vitória: Vale, 2007, v. 2, p. 22-27. Disponível em <http://www.seminariosmv.org.br/2007/textos/txt_katia.pdf> Acesso em 16/08/2015.
- CANTON, Kátia. *Do moderno ao contemporâneo*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção Temas da Arte Contemporânea).
- CARVALHO, Ana Maria Albani de. *A instalação como problemática artística contemporânea: os modos de espacialização e a especificidade do sítio*. 2005. 369f. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10864/000602841.pdf?seque>> Acesso em 02/09/2015.
- CAUQUELIN, Anne. *Arte Contemporânea – uma introdução*. Tradução Rejane Janowitz. 1ª Ed. São Paulo: Martins, 2005.

CONTAGEM. Lei Complementar nº187 de 29/12/2014. Cria o cargo de provimento efetivo de Professor de Educação Infantil - PEI, com jornada de quarenta horas, e dá outras providências. *Diário Oficial de Contagem* nº3535. Disponível em <<http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/legislacao/lec001872014.pdf>> Acesso em 02/02/2016.

CORAZZA, Sanda Maria. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais- UFSM*. Rio Grande do Sul- v.8. 2012. Disponível em <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/5298>> Acesso em: 06/06/2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes)

EFLAND, Arthur D. *Art and cognition: interating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College and National Art Education Association, 2002.

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, Arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae. (Orgs.). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005a. p.173-188.

EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005b. p.318-345.

FOCHI, Paulo Sérgio. *Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva*. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2013.

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: Uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1982, nº^s 42/54-62. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/586.pdf>

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.º 19, 2002.

MACHADO, Marina Marcondes. A Criança é Performer. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago. 2010.

MACHADO, M. M. Um cemitério vivo: memória de infância em espiral para reativar a experiência estética. In: X Colóquio sobre Questões Curriculares; VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo, 2012, Belo Horizonte. *ANAIS X Colóquio sobre Questões Curriculares & VI*

Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo / desafios contemporâneos no campo do currículo. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2012. p. 187-187

MACHADO, M. M. *Merleau-Ponty e a Educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'awe-Xavante. In: SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva & NUNES, Ângela (orgs). *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global. 2002.

OSTETTO, L. E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. *Cadernos de Formação da UNIVESP*. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011.

PANIAGO, M. L. F. S.; FERNANDEZ, E. M. F.. O corpo educado: a escola como dispositivo disciplinador na sociedade de controle. *Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo*. v. 2, p. 68-77, 2013. Disponível em <http://periodicos.uesb.br/index.php/redisco/article/viewFile/2122/1797> Acesso em: 02/09/2015.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; ANJOS, Claudia Regina dos. Proposta de Afecção e Linguagem: concepções conceituais. In: *XXII CONFAEB - Arte/Educação: Corpos em Trânsito*. São Paulo: UNESP, 2012. Disponível em: <http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/comunicacoes/204.pdf> Acesso 08/11/2014

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa . Fugindo da escola do passado: Arte na vida .*Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 8, n. 2, p. 5 - 17. – mai./ago. 2015*

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Cognição Imaginativa. *Revista Pós: Belo Horizonte*, v. 3, n. 6, p. 96 - 104, novembro, 2013. Disponível em <http://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/118> Acesso em: 23/11/2014.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto “As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade”. In: M. J. Sarmiento e A B. Cerisara (Org.), *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Revista Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB*, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. *A concepção de criança no enfoque histórico-cultural*. Marília, SP: Universidade Estadual de São Paulo, 2007. Dissertação. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/souza_mubr_dr_mar.pdf> Acesso em: 28/11/2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE - Blog desenvolvido a partir do diário de bordo da pesquisa

<http://artistandoinfancias.blogspot.com.br>

Artistando Infâncias

Relatos e reflexões | Leitura | Vídeos | Quem sou eu

Arquivo do blog

▼ 2016 (3)

▼ Junho (3)

Breve reflexão sobre o aparente caos nas aulas de ...

Descobrimo potencialidades plásticas

Performance Art na Educação Infantil

Arquivo do blog

▼ 2016 (3)

▼ Junho (3)

Breve reflexão sobre o aparente caos nas aulas de ...

Descobrimo potencialidades plásticas

Performance Art na Educação Infantil

terça-feira, 7 de junho de 2016

Breve reflexão sobre o aparente caos nas aulas de Arte

O fazer artístico na Educação Infantil passa pela experiência dos sentidos, as crianças não se satisfazem somente em pintar uma superfície qualquer. Por inúmeras vezes nos deparamos com situações em que as crianças começam utilizando um pincel como instrumento, logo amassam-se a enfiar os dedos no pote de tinta e tão brevemente já estão com as mãos completamente colonias, esfregando-as umas nas outras, imprimindo sua expressão, seu gesto, o seu lato não só sobre o papel, mas sobre o próprio corpo e o do colega. Para muitas docentes essa forma de explorar o material é tratada como indisciplina e logo as ações das crianças são tolhidas, repreendidas com austeridade.

Um dia vivenciei uma situação que me fez refletir sobre o aparente caos nas

Sobre o blog

Este blog foi criado com o intuito de criar diálogos com professores, arte educadores, gestoras educacionais, sobre a importância de práticas significativas nos processos de ensino/aprendizagem de Arte nas Infâncias. Chamo de práticas significativas aquelas que buscam a experiência estética, a fruição estética. Essa fruição que é cognição, que passa por um corpo integrado: que reflete, sente, experimenta. Artista é para mim, tornar artística, trazer artisticidade. Utilizo o termo infâncias, no plural, por considerar que existem diferentes infâncias, que variam conforme as culturas e os períodos.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Arquivo do blog

▼ 2016 (3)

▼ Junho (3)

Breve reflexão sobre o aparente caos nas aulas de ...

Descobrimo potencialidades plásticas

Performance Art na Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são de extrema importância para a elaboração de propostas pedagógicas e construção de projetos políticos pedagógicos de instituições públicas de Educação Infantil. Nestas, consideram-se o brincar e as interações como eixos norteadores para o desenvolvimento das experiências. Todo profissional que ingresse na Educação Infantil, deve conhecer a fundo este material. Conhecendo melhor esta etapa da educação básica, suas especificidades, suas demandas, é possível compreender que lugar é esse e (re)pensar propostas focadas na criança, respeitando as diversas formas de viver a infância.

significativas aquelas que buscam a experiência estética, a fruição estética. Essa fruição que é cognição, que passa por um corpo integrado: que reflete, sente, experimenta. Artista é para mim, tornar artística, trazer artisticidade. Utilizo o termo infâncias, no plural, por considerar que existem diferentes infâncias, que variam conforme as culturas e os períodos. Histórico: 'Artistando Infâncias' é um processo contínuo e inacabado, uma busca por experiências artísticas desenvolvidas junto com as crianças. Este espaço é colaborativo, será um prazer contar com sua opinião e sua experiência. Sejam bem vindos!

Formação, Experiência e Criação : Curso Educação Infantil,

artistandoinfancias.blogspot.com.br/p/guia.html

Arquivo do blog

▼ 2016 (3)

▼ Junho (3)

Breve reflexão sobre o aparente caos nas aulas de ...

Descobrimo potencialidades plásticas

Performance Art na Educação Infantil

Arquivo do blog

▼ 2016 (3)

▼ Junho (3)

Breve reflexão sobre o aparente caos nas aulas de ...

Descobrimo potencialidades plásticas


Performance Art na Educação Infantil

Vídeos

Este espaço contém uma seleção de vídeos sobre Arte , ensino/aprendizagem de Arte, Infância e Educação. Os vídeos são públicos, disponíveis em canais como Youtube e Vimeo e podem conter direitos autorais.

Quem tem medo da Arte Contemporânea ?
Duração : 28'31"


Filme produzido pela Fundação Joaquim Nabuco que relata a visão de vários artistas sobre a arte contemporânea. Com comentários de Fernando Cocchiarale.



Hélio Oiticica - Museu é o Mundo

Duração 31'27"

Video documentário da exposição Hélio Oiticica - Exposição "Museu é o Mundo" que ocorreu no Museu Nacional de Brasília em 2010.



Sobre o blog

Este blog foi criado com o intuito de criar diálogos com professores, arte educadores, gestores educacionais, sobre a importância de práticas significativas nos processos de ensino/aprendizagem de Arte nas Infâncias. Chamo de práticas significativas aquelas que buscam a experiência estética, a fruição artística. Esta fruição que é cognição, que passa por um corpo integrado que reflete, sente, experimenta. Artista é para mim, tornar artístico, trazer artisticidade. Utilizo o termo Infâncias, no plural, por considerar que existem diferentes Infâncias, que variam conforme as culturas e os períodos históricos. "Artistando Infâncias" é um processo contínuo e inacabado, uma busca por experiências artísticas desenvolvidas junto com as crianças. Este espaço é colaborativo, terá um prazer contar com sua opinião e sua experiência. Sejam bem vindos!