

CONTRIBUIÇÕES DE ARTISTAS CONTEMPORÂNEOS/AS PARA O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM VIÉS HISTÓRICO-CULTURAL

CONTRIBUTIONS OF CONTEMPORARY ARTISTS TO ART TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE

CONTRIBUCIONES DE LOS ARTISTAS NEOS CONTEMPORÁNEO A LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: UNA MIRADA HISTÓRICO-CULTURAL

Bruna Thais Rodrigues Furyama¹ 0009-0001-4541-8211

Regina Ridão Ribeiro de Paula² 0000-0001-5098-2004

Heloisa Toshie Irie Saito³ 0000-0003-1061-5933

1 Universidade Estadual de Maringá – Maringá, Paraná, Brasil; bruna.btr23@gmail.com

2 Universidade Estadual de Maringá – Maringá, Paraná, Brasil; reginaridaol@gmail.com.br

3 Universidade Estadual de Maringá – Maringá, Paraná, Brasil; htisaito@uem.br

RESUMO:

Esta pesquisa tem como objetivo identificar, por meio dos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, as contribuições que o ensino de arte e a aproximação de artistas contemporâneos/as acrescentam para o desenvolvimento de crianças da Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter investigativo, que aproxima os estudos de Elkonin (2017) e Leontiev (2004) em uma abordagem que envolve os estágios do desenvolvimento infantil e a atividade principal de cada um deles na primeira infância, com a arte contemporânea. Primeiramente, relaciona-se o contexto da Educação Infantil e do ensino de arte sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Cultural para o desenvolvimento de crianças na primeira infância. Posteriormente, analisa-se as obras de arte contemporâneas e suas contribuições para a Educação Infantil. Ademais, conclui-se que o ensino da arte, em especial da arte contemporânea, na Educação Infantil traz contribuições para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Os resultados alcançados a partir desta pesquisa evidenciam a importância de o(a) professor(a) estruturar e sistematizar um ensino de arte que supere as atividades mecanizadas, naturalizadas e espontaneístas com crianças, porém, sem recair puramente em um tecnicismo. Defende-se um ensino da arte que possibilite o acesso da criança a conhecimentos históricos e culturais que a humanizem, com ênfase no desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

Palavras-chave: arte contemporânea; educação infantil; teoria histórico-cultural.

ABSTRACT:

This work aims to identify, from the theoretical assumptions of Historical-Cultural Theory and Historical-Critical Pedagogy, the contributions that art teaching and the approach of contemporary artists add to the development of children in Early Childhood Education. The bibliographical research, that has a investigative nature, brings together the studies of Elkonin (2017) and Leontiev (2004) in an approach that stages of child development and the main activity of each of them in early childhood with contemporary art. Firstly, the research relate the context of Early Childhood Education and art teaching from a Historical-Cultural Pedagogy perspective for the development of chilrem in early childhood and then analyze contemporary works or art and

list their contributions to Early Childhood Education. It was verified that the teaching of art, especially the contemporary art in Early Childhood Education, makes contributions to the learning and development of children. The results achieved from this work highlight the importance of teachers structuring and systematizing art teaching that goes beyond mechanized, naturalized and spontaneous activities with children, however, without falling into purely technicality. The art teaching allows children access to historical and cultural knowledge that humanizes them, with an emphasis on the development of their higher psychic functions.

Keywords: contemporary art; early childhood education; historical-cultural theory.

RESUMEN:

Esta investigación pretende identificar, los aportes de la enseñanza de las artes y la contribución que los artistas contemporáneos añaden al desarrollo de los niños en la educación infantil, a través de los presupuestos teóricos de la Teoría Histórico-Cultural y la Pedagogía Histórico-Crítica. Se trata de un estudio bibliográfico investigativo que reúne los estudios de Elkonin (2017) y Leontiev (2004) en un enfoque que involucra las etapas del desarrollo infantil y la actividad principal de cada una de ellas en la primera infancia mediada por el arte contemporáneo. En primer lugar, en esta investigación, se relaciona el contexto de la educación infantil con la enseñanza del arte desde la perspectiva de la Pedagogía Histórico-Cultural y el desarrollo de los niños en la primera infancia, para luego analizar las obras de arte contemporáneo seleccionadas y enumerar sus aportes a la educación infantil. A partir del proceso descrito, se procede a concluir que la enseñanza del arte, y especialmente del arte contemporáneo en la Educación Infantil, contribuye al aprendizaje y al desarrollo de los niños. Los resultados de esta investigación demuestran la importancia de que los profesores estructuren y sistematicen una enseñanza del arte que vaya más allá de las actividades mecanizadas (sin caer en el puro tecnicismo), naturalizadas y espontáneas que tradicionalmente se ofertan a los niños. Abogamos por una enseñanza artística que permita a los niños acceder a conocimientos históricos y culturales que los humanicen, con énfasis en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores de los estudiantes durante su primera infancia en el entorno educativo formal.

Palabras clave: arte contemporáneo; educación infantil; teoría histórico-cultural.

Introdução

A reflexão proposta neste trabalho decorre de estudos¹ sobre a Educação Infantil e os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento das crianças que frequentam esses espaços educativos, viabilizados por meio do Grupo de Estudo em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI/CNPq-UEM). A pesquisa parte do pressuposto de que para pensar nas práticas pedagógicas na Educação Infantil é necessária a compreensão de que a criança é um ser que necessita se desenvolver e, por estar inserida no contexto escolar, o(a) professor(a) é o(a) adulto(a) responsável por promover este desenvolvimento, o qual é alcançado por meio da organização e da sistematização de um ensino que promova oportunidades de participação em atividades, de modo a possibilitar para as crianças o acesso aos conhecimentos científicos e historicamente elaborados pela humanidade.

¹ Pesquisa financiada pela CAPES 001.

A Educação Infantil somente se constituiu como um direito da criança a partir da Constituição Federal de 1988, de modo que foi reconhecida como etapa de ensino por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996). Em 1996, finalmente a Educação Infantil passou a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica, sendo este um momento crucial para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos e intelectuais, completando a ação da família e da comunidade. A partir dessa conquista com a LDB de 1996, a Educação Infantil passou a ser constituída sob o ponto de vista do currículo em documentos norteadores, entre eles, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), que foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017, com o objetivo de conduzir o ensino das escolas públicas brasileiras, com orientação aos objetivos de aprendizagem de cada etapa da Educação Básica.

A BNCC está organizada para a Educação Infantil a partir de cinco campos de experiências que se constituem em um arranjo curricular com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017). Quanto aos campos de experiências evidenciados na BNCC, no campo denominado “traços, sons, cores e formas” é enfatizado que a criança precisa “[...] conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar”, pois essas experiências diversificadas possibilitam “[...] 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, 2017). No entanto, todos os campos de experiência da BNCC possuem saberes inerentes ao ensino-aprendizagem com arte, por isso, os modos de trabalhar a arte com as crianças da Educação Infantil precisam alcançar saberes para além dos secundários e que, muitas vezes, são erroneamente definidos por constituírem as chamadas *atividades artísticas*, como, por exemplo, as atividades que resultam em “tarefas baseadas em datas comemorativas, projetos isolados e escolhas espontâneas e aleatórias [...]” (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 40). A arte enquanto atividade essencial é a que perpassa pela apropriação da cultura e proporciona o despertar de um “encanto pelas criações da cultura humana”. De acordo com Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 41), é um encanto que “[...] só pode ser suscitado mediante a socialização, promovida pela escola, do conhecimento científico, artístico e filosófico”.

Os estudos debatidos nesta pesquisa guardam relação com as manifestações de defesa sobre a importância central que assumem a organização e a sistematização dos conteúdos na Educação Infantil, pois o ensino da arte nesses espaços desempenha um papel primordial no desenvolvimento das crianças, ao possibilitar que elas tenham contato com diferentes culturas

e linguagens e com processos criativos oportunizados a partir de explorações com arte e por meio da arte. A arte pode possibilitar que as crianças conheçam e exponham seus pensamentos, expressem emoções e vivências de distintas formas, para além da linguagem verbal. É fulcral que ao construir sua prática pedagógica, o/a professor/a amplie as oportunidades de acesso à riqueza da produção artístico-cultural, promovendo a aproximação das crianças dos diferentes códigos estéticos, expandindo seus repertórios vivenciais e culturais (Ostetto, 2011).

Neste artigo, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, com fundamentação nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. O recorte investigativo se delimita na etapa da Educação Infantil, dando ênfase ao ensino-aprendizagem com crianças da faixa etária de 0 a 3 anos de idade, momento da primeira infância, focando na importância da arte contemporânea para o desenvolvimento da criança que frequenta a creche. Diante do exposto, questiona-se: quais são as contribuições do ensino de arte e da arte contemporânea para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil? Com a intenção de debater sobre esse questionamento principal, este artigo objetiva identificar, por meio dos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, as contribuições que o ensino de arte e a aproximação de artistas contemporâneos/as acrescentam para o desenvolvimento de crianças da Educação Infantil.

É imprescindível ressaltar que a criança desenvolve suas funções psíquicas superiores a partir da apropriação da cultura. Por isso, a ação educativa do(a) professor(a) precisa considerar as particularidades de cada indivíduo aprendiz e de sua etapa de desenvolvimento para que haja proficiência em suas práticas educativas. Defende-se que o conhecimento deve ser fundamentado e baseado em conhecimento teórico, promovendo o ensino a partir de conteúdos escolares com práticas pedagógicas condutoras de aprendizagem e desenvolvimento. O pensamento da criança da Educação Infantil é empírico/concreto, por isso a importância de a ação executada pelo(a) professor(a) levar a criança a refletir sobre aquilo que lhe é apresentado.

Para alcançar o propósito estabelecido, optou-se por estruturar este artigo em quatro momentos distintos. O primeiro reúne a estruturação deste estudo que se encontra compilado na introdução. O segundo momento, intitulado “Desenvolvimento infantil por um viés histórico-cultural e o ensino de arte”, objetiva relacionar o contexto da Educação Infantil e do ensino de arte em uma perspectiva da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento de crianças na primeira infância. O terceiro momento que se denomina “Aproximações da arte contemporânea: para interagir e se desenvolver com arte” e tem como objetivo analisar obras de arte

contemporânea e elencar suas contribuições para a Educação Infantil, pelo viés da Teoria Histórico-Cultural. O último momento expõe as considerações finais relevantes a serem identificadas para compreender pensamentos relacionados ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, aliando-os ao ensino de arte para a Educação Infantil.

Desenvolvimento infantil por um viés histórico-cultural e o ensino de arte

O processo de desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos a partir da Teoria Histórico-Cultural pressupõe descartar que esse desenvolvimento tenha como base puramente as leis biológicas. Isso porque, diferentemente dos animais que precisam se adaptar ao seu habitat, os seres humanos, pelo contrário, conseguem adaptar seu ambiente em favor de sua sobrevivência, por conseguinte, têm seu desenvolvimento regido pelas leis sócio-históricas (Leontiev, 2004). O processo de aquisição das particularidades humanas, do comportamento complexo culturalmente formado, demanda a apropriação de conhecimentos historicamente elaborados. Esses processos ocorrem mediante relações interpessoais (interpsiquicamente) para que, posteriormente, sejam internalizados de forma particular e subjetiva (intrapsoicamente). Portanto, o desenvolvimento integral das crianças é um processo dialético e que não se dá somente pela maturação natural do organismo, já que é adquirido a partir de seu contato social, com os demais seres humanos que as rodeiam, ocorrendo, em um primeiro momento, no âmbito familiar e, posteriormente, no espaço escolar.

Para Facci (2004), a Teoria Histórico-Cultural tem como traço principal estudar o psiquismo humano e considera que o desenvolvimento do sujeito se dá por meio da mediação, ocorrendo entre os indivíduos e seus objetos de atividade, a partir do convívio social. As interações sociais resultam, segundo a autora, no desenvolvimento das funções superiores, que apesar de ter como base a estrutura biológica e só poderão se desenvolver diante do contato e da interação com o mundo, sendo exemplos: a atenção, a fala, a memória, a consciência, a percepção, o pensamento, as emoções etc.

Para que esse processo de desenvolvimento humano ocorra, é necessário pensar sobre sua periodização, já que cada período do desenvolvimento humano possui uma atividade responsável que guia a criança em sua aprendizagem e seu desenvolvimento. As proposições didáticas devem ser constituídas de necessidades e significações, ou seja, precisam ser movidas

por um motivo/desejo para viabilizar uma neoformação², transformando a consciência da criança e sua personalidade, refletindo em sua relação com o social. Elkonin (2017) e Leontiev (2004) afirmam em seus estudos que cada estágio do desenvolvimento da criança possui uma atividade principal que desempenha uma função essencial de relacionamento entre a criança e a realidade em que ela está inserida. Os principais estágios do desenvolvimento pelos quais a criança passa nos primeiros 6 anos de vida são divididos em duas épocas: a primeira infância (0 a 3 anos) e a infância (3 a 10 anos), abrangendo, portanto, três atividades dominantes: a comunicação emocional direta, a atividade objetal manipulatória na primeira infância e os jogos de papéis na infância.

Diante do recorte do artigo, analisa-se somente o período entre 0 a 3 anos, que, de acordo com os estágios de desenvolvimento supracitados, é denominado como a primeira infância. Os estudos aqui empreendidos serão concentrados nas atividades que para a Teoria Histórico-Cultural são consideradas principais para essa etapa do desenvolvimento, sendo elas: a comunicação emocional direta (aproximadamente 0 a 1 ano de idade) e atividade objetal manipulatória (aproximadamente 1 a 3 anos de idade). Durante o primeiro ano de vida, a atividade dominante é a comunicação emocional direta, de modo que o(a) adulto(a) assume um papel primordial na relação com o bebê, pois ele se comunica “[...] por meio de balbucios, choros, gestos, olhares, compreende o tom da voz, sente o toque e o adulto expressa na forma de gestos, olhares e atenção, o tempo que dedica a ele” (Pereira, 2018, p. 148).

Posteriormente, a atividade dominante passa a ser a atividade objetal manipulatória, momento que o(a) adulto(a) já não possui mais a posição primordial, pois a função agora está direcionada aos objetos, que passam a estar em primeiro plano no desenvolvimento da criança bem pequena. No entanto, vale destacar que, nesse momento, o adulto é o responsável por estruturar ambientes dentro dos espaços educativos para que a criança possa explorar estes objetos para socializar, aprender e se desenvolver.

A periodização do desenvolvimento psíquico é um fator determinante para que ocorra o desenvolvimento infantil, portanto, a organização da prática pedagógica é basilar para que a criança tenha acesso ao necessário em seu processo de humanização. Esta prática não pode ser algo natural, voltada simplesmente à repetição, uma vez que o ensino precisa fazer sentido, promovendo vivências em diferentes espaços, de modo a trabalhar a linguagem, a socialização,

² Nas palavras de Vigotski (1998), as neoformações (novas formações) são as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam a consciência da criança e sua relação com o meio e todo curso do seu desenvolvimento em um determinado período.

o movimento etc. Para a Teoria Histórico-Cultural, nem toda ação educativa é de fato desenvolvente, por isso a importância da seleção dos conteúdos e a antecipação da maneira como eles serão organizados para serem compartilhados com as crianças, de modo a corroborar com suas aprendizagens e seu desenvolvimento. Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural considera fulcral a aprendizagem operar a serviço do desenvolvimento de quem está sendo ensinado. Saviani (2008) reitera que é a partir da intencionalidade do planejamento e da forma como ensinar as ações didáticas do(a) professor(a) para o trabalho que os saberes historicamente sistematizados podem implicar em uma ação escolar que emancipa.

Para isso, defende-se a importância de o(a) professor(a) compreender a criança em sua totalidade, de modo que é preciso ensinar considerando a periodização infantil. Para explicar a importância desse processo, recorre-se à sistematização de conteúdo-forma-destinatário, estruturada por Martins (2013), ao enfatizar a importância do que vai ser ensinado e como será esse ensino. Coaduna-se que nem todo trabalho educativo garante o desenvolvimento da criança em suas máximas potencialidades, no entanto, compete à escola, que é a responsável pela atividade educativa, oportunizar acesso aos conhecimentos sistematizados.

Para que este processo de ensino seja qualitativo e proporcione a aprendizagem e o desenvolvimento na criança, o(a) professor(a), conforme enfatiza Martins (2013), precisa saber quais conhecimentos devem ser ensinados, para estudá-los e se apropriar deles em suas máximas representações (conteúdo). Essa apropriação por parte dos(as) professores(as) culmina na organização de uma prática pedagógica que se fundamenta na periodização do desenvolvimento psíquico da criança e considera seu determinado momento de vida, ao transmitir um ensino qualitativo, buscando rever e adequar suas práticas pedagógicas sempre quando necessário (forma). É fulcral que o(a) professor(a) conheça suas crianças (destinatário), suas realidades e como elas se desenvolvem, para que suas práticas pedagógicas não recaiam em atividade espontaneístas e que promovem o cerceamento ao invés do desenvolvimento das crianças, bem como em práticas puramente técnicas, que não desenvolvem a criatividade, mas somente incentivam as crianças a reproduzirem e realizarem cópias sem expressão e sentido.

Segundo Martins (2012), ao estar respaldado(a) pelo conhecimento científico, o(a) professor(a) da infância supera ações espontaneístas no processo de ensino na Educação Infantil, pois tem a consciência de que estes conhecimentos interferem de modo direto e indireto no desenvolvimento das crianças. Os conhecimentos/conteúdos indiretos são denominados “[...] conteúdos de formação operacional que compreendem saberes interdisciplinares que devem estar sob domínio do professor e subjacente às atividades disponibilizadas aos alunos” (Martins,

2012, p. 95). Estes conteúdos contemplam vários saberes, entre eles, o psicológico, o pedagógico, de saúde, e são responsáveis por promover nas crianças a aprendizagem indireta, não sendo ensinados por meio de conceitos. Já os conteúdos/conhecimentos diretos são denominados “[...] conteúdos de formação teórica que compreendem várias áreas dos saberes científicos transpostos sob a forma de saberes escolares” (Martins, 2012, p. 96). Os conteúdos que contemplam os conhecimentos diretos são propostos às crianças via encaminhamento didático, a fim de que sejam efetivados de maneira sistematizada, por isso, precisam ser ensinados.

Diante do exposto, Martins (2012, p. 97) salienta que para a promoção integral dos bebês e das crianças na primeira infância, “as ações educativas devem contemplar os conteúdos de formação operacional e de formação teórica em consonância com os períodos do seu desenvolvimento”. Considerando os pontos abordados, na próxima seção serão elencados os modos de encaminhar a construção do saber elaborado, com base nos estudos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, com a intenção de se apropriar do conhecimento do campo da arte para crianças, em especial da arte contemporânea e suas contribuições para a primeira infância na Educação Infantil.

Aproximações da arte contemporânea: para interagir e se desenvolver com arte

Defender que os espaços de ensino dedicados às crianças precisam trabalhar a inteireza e a omnilateralidade dos infantes, é considerar que esses espaços proporcionam, conhecimento de mundo, do outro, de distintas culturas e de si mesmas. Esses conhecimentos são elaborados por meio do currículo, sendo ele um documento orientador que implica em construções e desconstruções de uma educação de qualidade, pois é nele que se delimitam “[...] além dos critérios de escolha, os elementos da cultura humana a serem selecionados para que deles as crianças se apropriem e assim possam elevar seu desenvolvimento a patamares superiores, de forma omnilateral” (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 36).

As áreas de conhecimento que cientificamente vem sendo construídas e desenvolvidas em suas especificidades precisam ser devidamente exploradas e trabalhadas, inclusive na etapa da Educação Infantil, pois os saberes construídos socialmente ao longo dos anos se encontram aprofundados e elaborados em cada campo de conhecimento, entre eles, o da arte. Diante disso, esta seção se dedica a analisar algumas obras de arte contemporânea e a elencar suas contribuições para a Educação Infantil, por um viés da Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural.

Coaduna-se com a defesa de Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 39) de que os campos de conhecimentos precisam ser explorados inclusive na Educação Infantil, não de modo rígido, canônico, ou dissociado de outros conteúdos, mas de maneira a contemplar a “[...] organização didática do conhecimento científico, artístico, filosófico e da cultura corporal como conteúdo escolar, tendo em vista o sujeito destinatário do ato educativo, isto é, a quem se ensina [...]”, ou seja, não negando as “[...] disciplinas científicas ou áreas de conhecimento como organizadoras do currículo”. Acessar a arte enquanto campo de conhecimento suscita oportunizar que as crianças explorem diferentes referências, materiais, linguagens e expressões. O experienciar em arte será possível por meio de professores(as) que tenham alcançado uma formação significativa em arte, ao realizarem “[...] um mergulho nas áreas de conhecimento, estabelecendo uma relação teórica com os conteúdos de ensino e os sistemas conceituais” (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 42).

Ao perpassar por conhecimentos específicos de arte, pode-se considerar o período da arte contemporânea fundamental para o desenvolvimento das crianças, já que é o período da história da arte vivenciado na atualidade; após a década de 1970, os movimentos vanguardistas que fortaleceram seus marcos por meio de agrupamentos de obras artísticas com linguagens semelhantes passaram a se dissipar, e essa *liberdade* de expressão tomada pelos/as artistas resultou na arte chamada de contemporânea, conferindo a ela um certo *hibridismo* (Santaella, 2012). Sem o intuito de aprofundar nos aspectos teóricos, metodológicos e históricos sobre o movimento propriamente dito da *arte contemporânea*, utiliza-se esse movimento artístico para relacionar o ensino de arte na Educação Infantil, tendo em vista suas visualidades, peculiaridades, diferentes linguagens, a facilidade de acesso e os materiais diversificados, pois sua amplitude artística e suas possibilidades de repertório e de processos criativos podem contribuir para o desenvolvimento das crianças.

Como referência de artistas e obras de arte contemporâneas, selecionou-se, para esta pesquisa, uma artista contemporânea, de modo a identificar por meio da análise de suas obras possibilidades impulsionadoras para o desenvolvimento das crianças. Ao exemplificar modos de explorar as obras da artista selecionada, sugere-se um exercício possível de ser considerado diante de outros(as) artistas, principalmente os(as) contemporâneos(as). Dito isso, segue-se com as observações sobre a artista contemporânea Eva Alves Lacerda (1994), referência para esta discussão. A artista, nascida no Rio de Janeiro e residente na cidade de Maringá/PR, além de pintora, é também pesquisadora e professora. As obras de arte de Eva Lacerda, como pode ser observado na Figura 1, não utilizam a pintura de modo convencional, pois a artista desenvolve

sua poética como sua base expressiva e, ao mesmo tempo, desloca as formas tradicionais da pintura artística ao transbordar as superfícies. As visualidades das obras de Eva Lacerda fogem do modo convencional da pintura bidimensional ao utilizar suportes cilíndricos, compartimentados e movimento de rotação.

Figura 1 – Eva Lacerda. Exposição Temporalidades.



Fonte: Disponível em: Exposições | Eva Lacerda (eva-lacerda.wixsite.com). Acesso em: 26 set. 2023.

O *hibridismo*, típico da arte contemporânea e presente nas obras de Eva Lacerda, possui características que podem ser exploradas com as crianças da Educação Infantil. Considerando os estágios do desenvolvimento em que as crianças da primeira infância se encontram, questiona-se: como trabalhar as visualidades presentes na obra de Eva Lacerda com as crianças da Educação Infantil? É necessário, diante da utilização de artistas e suas obras como referências em sala de aula, seja as de Eva Lacerda ou de qualquer outro(a) artista, pensar em como apresentar tais elementos às crianças. Essa apresentação deve ser feita de maneira consciente pelo(a) professor(a), considerando que as crianças e os bebês se encontram, primeiro na fase da comunicação emocional e, posteriormente, na da atividade objetual manipulatória. Portanto, os recursos e os materiais a serem utilizados para apresentar o(a) artista precisam contemplar as especificidades de cada fase, sendo esses materiais acessíveis às crianças, para que possam manipular, brincar, trocar com os/as colegas, reforçados e com uma composição adequada, de modo reduzir os riscos de as crianças os engolirem ou se machucarem.

Na Internet, costuma-se encontrar fotografias das obras, catálogos das exposições e portfólios dos(as) artistas; o ideal seria apresentar essas obras em formato de objetos, por exemplo, com o uso de móveis, folhas de diversos tamanhos e revestidas para não rasgarem ao serem manipuladas pelas crianças. Caso a apresentação seja realizada por meio de um computador, na televisão ou por projeção, pode ocorrer de modo lúdico, a partir de uma história criativa, criando um ambiente com sombras, elaborando um espaço mágico, entre outras ideias que podem surgir

diante da realidade das crianças.

Nos anos de 2021 e 2022, Eva Lacerda expôs seu trabalho em espaços públicos da cidade de Maringá, ao participar de um projeto³ que incentiva a cultura do município, de forma gratuita e acessível às crianças, com a distribuição de catálogos. Outro material disponível da artista e comum entre vários artistas contemporâneos é o vídeo, que demonstra suas obras em movimento, contemplando dimensões para além do bidimensional em seus efeitos 3D. Portanto, ao explorar artistas e espaços expositivos da cidade, é possível proporcionar acesso à cultura local e aos espaços públicos, de modo a fomentar a participação social das crianças em equipamentos e bens culturais acessíveis na região (Iavelberg, 2013, p. 63).

Sobre o acesso à arte, este precisa cada vez mais ser expandido, inclusive para as classes populares e as crianças da Educação Infantil, pois, ao longo da construção social, muitas pessoas foram impedidas de acessar a cultura, que, em muitos momentos foi estritamente elitista, dita erudita. Leontiev (2002, p. 294) aponta que “só uma ínfima minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar à arte”. Portanto, na atualidade, as tentativas de acesso à arte têm sido cada vez mais viabilizadas, inclusive por iniciativas públicas, que vêm sendo ampliadas. Apesar dos espaços de arte, ditos eruditos, tornarem-se acessíveis, é preciso, por parte da escola, serem mobilizadas ações que façam com que as pessoas desde a infância adquiram o interesse pela arte e entendam a importância desta para a vida.

Ao apresentar obras de arte para as crianças e usar recursos didáticos lúdicos, como a criação e a utilização de óculos criativos, móveis interativos e objetos manipuláveis, essa construção de ferramentas pode mediar e incentivar outros modos de ver e observar as visualidades pretendidas. Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, nas duas fases da primeira infância as crianças e os bebês estão descobrindo o mundo por meio das emoções, do contato físico com seus pares e da exploração dos objetos à sua volta. O experienciar em arte pode favorecer o estímulo das sensações das crianças, contribuindo com a mediação dos(as) professores(as). Esse desenvolvimento pode ser ainda mais profícuo para as crianças e os bebês se nas atividades pedagógicas com arte forem consideradas as atividades principais em que as crianças se encontram, pois o aprendizado que contempla as especificidades da criança contribui para que ela alcance de forma mediada aprendizagens e o desenvolvimento que não alcançaria se estivesse sozinha ou conduzida por professores(as) que não levam em consideração tal cenário.

³ Exposição *Inacabamentos* (2022), produzida com verba de Incentivo à Cultura pela Lei Municipal de Maringá nº 11200/2022, com Prêmio Aniceto Matti (Eva Lacerda, 2022).

Quanto à arte contemporânea, outra preocupação está em pensar sobre o tema a ser explorado na atividade pedagógica, que não necessariamente precisa ser sobre a vida do(a) artista, já que pode abordar assuntos cotidianos da criança. Ao desenvolver temas que partem do cotidiano infantil, as atividades possibilitam às crianças aprenderem de forma gradual, oportunizando que elas façam associações que as levem a alcançar em seu desenvolvimento construções distintas e mais elaboradas do que as já adquiridas por elas em outros momentos. Ao realizar as atividades tomando como ponto de partida o cotidiano das crianças é importante não deixar que ao longo do desenvolvimento delas as ações venham a se distanciar dos(as) artistas ou das obras de arte elencadas, pois ainda que não sejam elas o motivo principal da atividade, são o conteúdo que a atividade propõe abordar.

Neste caso, em especial, com a primeira foto disposta no canto esquerdo da Figura 1, para explorar o autorretrato da artista, por exemplo, pode ser utilizado um espelho, em diferentes posições ou pendurado para fazer com que as crianças comecem a relacionar o autorretrato como uma linguagem da arte, com a correspondência da própria imagem, e se percebam em outro suporte. Para fazer com que o espelho se aproxime da visualidade da obra da artista pode ser utilizado um espelho redondo ou, até mesmo, uma moldura redonda ou outros materiais, que façam com que as crianças associem a linguagem do autorretrato com suas próprias imagens e as visualidades das obras da artista. Assim, as crianças poderão manipular o objeto, pegando nas mãos, dependendo do tamanho do espelho ou desenhando sobre ele. Outra opção seria utilizar papéis refletivos, acetatos espelhados ou espelhos acrílicos que, semelhantemente ao espelho de vidro, fazem com que as crianças se olhem e identifiquem suas expressões faciais, podendo explorar suas emoções.

Em um primeiro momento, as crianças podem fazer desenhos olhando e se inspirando nas obras de arte, pois a reprodução orientada pode apurar o olhar das crianças para a observação de detalhes que poderiam ter passado despercebidos. Iavelberg (2013, p. 18) considera a importância de apresentar artistas e obras como referência para as crianças se inspirarem com/na arte, pois “[...] a criança se alimenta, entre outras fontes, da arte adulta a que tem acesso, que se configura como devir de seu trabalho a partir de um caminho próprio que ela mesma desenvolve”. Um modo de visualização automático pode ser adquirido pelas pessoas, inclusive desde a infância. O modo automático com que o indivíduo olha as imagens sem perceber os detalhes, como texturas, traços e cores, pode ser denominado de visão tácita, um tipo de olhar comum para as pessoas que não são incentivadas e estimuladas a refletirem e questionarem o que vêem, para além daqueles detalhes considerados naturais e automáticos (Martins; Tourinho,

2011).

Para a Teoria Histórico-Cultural, como já abordado anteriormente, existem características peculiares em cada etapa que envolve o desenvolvimento da criança que frequenta a Educação Infantil, com uma atividade guia principal que impulsiona tal processo. Vale destacar que apesar de as fases do desenvolvimento humano serem organizadas por faixa etária, essa organização não é linear, pois depende das condições histórico-sociais. Portanto, o conhecimento elaborado é alcançado de modo progressivo e mediado socialmente, logo, se uma criança tem acesso ao conhecimento, ela poderá adquiri-lo. Contudo, mesmo que com idade avançada o ser humano que ainda não tenha acessado algum conhecimento de modo elaborado, poderá vir a alcançá-lo por meio de seu contato com a cultura e com o mundo. Pensar desta forma implica em saber que o conhecimento é adquirido e não um dom que nasce com a criança, ou seja, o desenvolvimento humano é progressivo e social, portanto, não tem origem em si mesmo. Sobre isso, Leontiev (2004, p. 302) infere que, em casos equivocados, que consideram a arte um dom, “não seria a aquisição dos progressos da ciência a condição da formação das aptidões científicas, mas as aptidões científicas que seriam a condição desta aquisição: não será a apropriação da arte a condição do desenvolvimento do talento artístico”, mas “o talento artístico que condicionará a apropriação da arte”.

A Educação Infantil é um espaço que politicamente foi conquistado enquanto lugar de direito para as crianças, apesar de diferentes perspectivas terem sido destinadas a esses ambientes ao longo dos anos. Por vezes, à Educação Infantil foi atribuído um caráter assistencialista, em outros momentos, compensatório, e na luta para estabelecer a etapa da Educação Infantil enquanto sendo um ambiente educativo foram levantadas polaridades entre as concepções (Pasqualini; Lazaretti, 2022).

Contudo, coaduna-se com Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 28), que são contra a descaracterização dos espaços educativos e dos(as) professores(as) da Educação Infantil, não os considerando como sendo *escolas* e nem professores(as) como sendo os profissionais que devem ensinar nesses espaços, pois, cautelosamente, não se deve assumir “[...] posições extremistas, como se o modelo escolar fosse portador de todos os defeitos e nenhuma qualidade – ou todos os vícios e nenhuma virtude”. Ainda, é possível identificar que considerar a escolarização dos espaços educativos da Educação Infantil não é atribuir a eles a antecipação da etapa escolar seguinte, mas sim pressupor um trabalho “[...] profissional (pautado por teoria e método), sistemático e organizado de modo consciente em busca da concretização de uma intencionalidade pedagógica determinada” (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 31).

Isto posto, Ribeiro, Saito e Francisco (2021, p. 5) complementam que “os/as professores/as e os/as profissionais da educação, os/as quais precisam conhecer o desenvolvimento humano e as características de cada estágio” a fim de “pensar e (re)pensar as ações realizadas com as crianças”. Neste caso, as ações do(a) professor(a) precisam estar descentralizadas da consideração de que ele(ela) é o(a) único(a) detentor(a) do saber. Essa perspectiva considera uma mediação das atividades, nas quais as crianças são convidadas a participarem ativamente do processo educativo. Com base nesses aspectos, o(a) professor(a), ao trabalhar a arte contemporânea na Educação Infantil, considerando a fase do desenvolvimento da criança, pode explorar suas diferentes ações corporais por meio de atividades com materiais diversos, da natureza ou reciclados, como rolos de pintura construídos com rolinhos de papel higiênico ou papel toalha, com pincéis e carimbos de cabos com diferentes formatos e texturas. Ações pedagógicas que contemplem os aspectos específicos de cada fase de desenvolvimento da criança e do ensino com a arte contemporânea podem permitir que as crianças explorem as visualidades das obras dos(as) artistas apresentados(as).

Vigotski (2003, p. 228) destaca a importância da arte para os indivíduos e seus estudos guardam relação com a defesa da relevância do ensino de arte contemporânea na Educação Infantil, ao considerar que a arte é uma linguagem diferente da linguagem escrita e falada, por isso, precisa ser apropriada e experienciada por todos(as), inclusive na infância. Segundo o autor, a arte “[...] nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e em toda a sua verdade; ela representa sempre um produto sumamente complexo elaborado pelos elementos da realidade, ao qual aporta um conjunto de elementos totalmente alheios”. Dito isso, uma última possibilidade a ser apresentada nesta pesquisa como modo de explorar a arte contemporânea são os materiais a serem utilizados no fazer artístico.

Com base na obra de arte da artista Eva, disposta no canto direito da Figura 1, pode ser identificado que os suportes utilizados pela artista para suas pinturas se encontram dispostos de modo unificado com sobreposições. A arte contemporânea permite que diferentes materiais sejam utilizados e, em muitos casos, para além dos modos convencionais. Por isso, a criação artística nos espaços da Educação Infantil pode ser realizada com o uso de distintos materiais, tais como: canetinhas, lápis de cor, giz de cera, tinta, mas também com materiais menos convencionais, como carvão, frutas, plantas, pedras, entre outros, possibilitando acesso aos materiais encontrados no cotidiano e na natureza. Os suportes não precisam ser somente os sulfites brancos em tamanho A4, já que podem ser explorados outros tamanhos e texturas de papéis, objetos reciclados, pedaços de madeiras, chão e até o próprio corpo. A criatividade, a ludicidade

e o profissionalismo do(a) professor(a) regente ao utilizar a arte contemporânea podem permitir o desenvolvimento das crianças, pois é uma linguagem da arte que apresenta “uma postura exploratória, a criatividade no uso de instrumentos e suportes que podem vir de lugares inesperados. Apresenta, ainda, ações e técnicas acessíveis às crianças como o amassar, o riscar, as movimentações corporais variadas” (Rocha; Baliscei; Paula, 2020, p. 170).

Os resultados encontrados a partir deste estudo evidenciam a importância do ensino de arte, em especial da arte contemporânea, que, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, demarcam a relevância da Educação Infantil como um espaço educativo que contempla a omnilateralidade da criança, elencando modos profícuos de contribuir com o desenvolvimento infantil, considerando o direito que as crianças têm de acessar o conhecimento elaborado e construído socialmente.

Considerações finais

Os estudos elencados neste artigo possibilitaram, por meio dos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, identificar possíveis contribuições do ensino com a arte contemporânea para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. As visualidades presentes nas obras de arte da artista contemporânea Eva Lacerda colaboram para uma imersão em distintos modos de explorar a arte contemporânea e contribuir para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil.

As considerações implícitas ao longo do estudo empreendido neste artigo defendem um currículo para a Educação Infantil que viabilize o desenvolvimento integral das crianças, explorando a arte enquanto um campo de conhecimento científico e de direito das crianças. Portanto, os estudos e debates em defesa de uma escola de Educação Infantil de qualidade e em prol do desenvolvimento integral da criança são legítimos e precisam continuar a serem perscrutados com profundidade e seriedade para uma construção individual e social que viabilize aos sujeitos um processo de humanização e uma sociedade mais inclusiva em relação à apropriação dos bens culturais e materiais.

Verifica-se que a mediação do(a) professor(a) com arte nos espaços educativos, ao considerar os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, provocam o desenvolvimento das crianças, de modo a incentivá-las a se expressarem de forma independente e autônoma. Portanto, o trabalho do(a) professor(a) que atua de forma sistematizada e organizada e utiliza o conhecimento científico elaborado e construído socialmente, tende a valorizar o protagonismo das crianças e contribuir para que elas adquiram autonomia em suas ações. As possibilidades com o

uso de arte contemporânea não se esgotam nessa discussão ou nas obras da artista Eva Lacerda, escolhida como exemplo explicativo, ou seja, outros(as) artistas são importantes para as crianças poderem ampliar suas experiências de mundo e se desenvolverem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 4 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 4 jun. 2024.

ELKONIN, Daniil Barisovich. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. *In*: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**: Antologia Livro 1. Uberlândia: Edufu, 2017. p. 149-172.

EVA Lacerda. Disponível em: <https://eva-lacerda.wixsite.com/evalacerdaateliexposicoes>. Acesso em: 5 jun. 2024.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVb-MgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 2024.

IABELBERG, Rosa. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, Alessandra; LÍGIA, Márcia Martins (Orgs.). **Ensinando aos pequenos**: de zero a três anos. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012. p. 1-25.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). Pró-Reitoria de Graduação (org.). **Caderno de formação**: didática dos conteúdos formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 3. p.1-14.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Que educação infantil**

queremos?: um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru: Mi-reveja, 2022.

PEREIRA, Marcelo Campos. O tempo dos bebês na Educação Infantil. *In*: SILVA, José Ricardo; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 143-165.

ROCHA, Thalia Mendes; PAULA, Regina Ridão Ribeiro de; BALISCEI, João Paulo. Arte contemporânea e o uso de recursos didáticos-brinquedos: uma vivência com os (in)utencílios de Hélio Leites no ensino de Artes Visuais. **O Mosaico**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 163-186, 2020.

RIBEIRO, Poliana Hreczynski; SAITO, Heloisa Toshie Irie; FRANCISCO, Marcos Vinicius. Experiências artísticas e estéticas na aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17622/209209215625>. Acesso em: 5 jun. 2024.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. El problema del desarrollo cultural del niño. *In*: BLANCK, G. (Org.). **El problema del desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos**. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998. p. 31-55

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Bruna Thais Rodrigues Furyama. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Bolsista Capes. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1701156478957687>

Regina Ridão Ribeiro de Paula. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente na rede pública de Maringá. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9337254115191656>

Heloisa Toshie Irie Saito. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente na Universidade Estadual de Maringá. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2902881020655837>

Como citar

FURYAMA, Bruna Thais Rodrigues; PAULA, Regina Ridão Ribeiro de; SAITO, Heloisa Toshie Irie. Contribuições de artistas contemporâneos/as para o ensino de arte na Educação Infantil: um viés histórico-cultural. **Revista Espaço Currículo**. V. 18, n. 1, e68469, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i1.68469.