



## **Arte contemporânea, arquiteturas de jogo e campos de experiências: questões para pensar o currículo**

Contemporary art, game architectures, and fields of experience: issues to think about the curriculum

Nathalia Scheuermann dos Santos<sup>1</sup>  
Rodrigo Saballa de Carvalho<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho resulta de uma pesquisa para o trabalho conclusão de curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O qual, foi realizado em uma Escola de Educação Infantil na cidade de Porto Alegre (RS - Brasil) com crianças de 2 a 5 anos, no primeiro semestre de 2018. A partir do campo dos Estudos Sociais da Infância, este trabalho, tem como objetivo contribuir com as reflexões sobre arte contemporânea e currículo na Educação Infantil, por meio da discussão de possibilidades de práticas pedagógicas envolvendo arte com as crianças pequenas.

**Palavras-chave:** educação infantil, arquiteturas de jogo, arte contemporânea, campos de experiências, currículo.

**Abstract:** The present work results of a research for the work of conclusion of Pedagogy course from the College of Education at Federal University of Rio Grande do Sul ( UFRGS), which it was performed in a kindergarten school in the city of Porto Alegre (RS – Brasil) with children in the ages of 2 to 5 years old, in the first semestre of 2018. From the field of Childhood’s Social Studies, this work, has the main purpose to contribute with the reflections about Contemporary Art and early childhood curriculum, through the discussion of possibilities of pedagogical practices involving art with the small children.

**Keywords:** early childhood education, game architectures, contemporary art, fields of experience, curriculum.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação na linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias, Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; [natyscheuer@gmail.com](mailto:natyscheuer@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Educação - UFRGS, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU/UFRGS e do Curso de Pedagogia da FACED/UFRGS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; [rsaballa@terra.com.br](mailto:rsaballa@terra.com.br)



## 1 - Considerações iniciais

Currículo, arte contemporânea e Educação Infantil? O que essas três áreas, aparentemente, tão distintas teriam em comum? De maneira superficial, poderia se dizer que nada. No entanto, ao nos debruçarmos sobre os documentos normativos que orientam a organização dos currículos na Educação Infantil, sendo eles, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (MEC, 2017), assim como, a estudos que discutem sobre currículo (SACRISTÁN, 2012; ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016; CAMPOS; BARBOSA, 2015) em articulação com o campo da arte contemporânea sendo discutida e tensionada para e com as crianças (CUNHA, 2017a, 2017b; IAVELBERG, 2017; BARBIERI; 2012), e nesse caso em específico, as instalações (DÍAZ-OBREGÓN CRUZADO, 2003) e o conceito de arquiteturas de jogo (ABAD MOLINA, 2008). Pode-se perceber diversas similaridades que envolvem essas três grandes áreas, no que se refere ao desenvolvimento integral das crianças, no trabalho a ser desenvolvido nas escolas infantis abrangendo as diferentes linguagens - o que implica em uma concepção de currículo - e a partir desse ponto, da variedade de linguagens, estabelecemos aqui uma das possibilidades de encadeamento com a arte contemporânea.

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir o acesso às diferentes linguagens, de modo que sejam exploradas de maneira contextualizadas e não isoladas: “agora vamos trabalhar os sons”. Contrário a isso, as propostas devem abarcar os sons, os movimentos, as expressões dos sentimentos envolvidos, os ritmos, a imitação, a repetição (entre outras possibilidades) de maneira contextual, pensando no todo, na inteireza dessas vivências. Afinal, as DCNEI (BRASIL, 2009) não deixam dúvidas: as linguagens se *inter-relacionam*. Com base nisso, destacamos que as diversas linguagens (visual, sonora, motora...) que são contextualizadas nas manifestações artísticas contemporâneas, caracterizam-se como uma aproximação, um dos pontos em comum, entre a arte contemporânea, o currículo e a Educação Infantil.



Uma vez que, a arte contemporânea contesta o clássico pincel, tela e moldura, apresentando um outro olhar para o uso destes. Inaugura o desafio de explorar uma gama incontável de outros materiais, bases e suportes que em diversos momentos fazem parte do nosso dia a dia e por vezes não imaginamos que é possível “fazer arte” com eles. Revistas, balões, papelões, um vaso sanitário, entre tantos outros objetos e materiais que por não serem convencionais, nos passam despercebidos. Bem como os mais diversos sons, luzes e diferentes espaços são capazes de configurar obras. Propiciando uma ideia para além da admiração, mas que contempla o pensar, questionar e refletir acerca das manifestações artísticas para com o contexto no qual estamos inseridos. Isso porque a arte contemporânea desestabiliza nossos preceitos, ideias, despertando novas inquietações, respondendo a outras, criando algo para além da obra, que tem continuidade após o sujeito vivenciar aquela experiência. Caracterizando-se como a arte que faz parte do contexto social, tecnológico e cultural atual (CUNHA, 2017a).

Essas questões iniciais apresentadas, estão intimamente vinculadas a característica das crianças, de por vezes, ressignificarem os objetos e materiais que lhes são oportunizados no cotidiano da escola, questionando e transformando seus usos (CUNHA, 2017a). E estabelecendo mais claramente a relação com a arte contemporânea, nas instalações - manifestação artística privilegiada no contexto deste trabalho - por exemplo, constata-se também a criação de outros significados para o que seria o uso “comum” de determinados objetos ou materiais utilizados em sua constituição, assim como, a característica de ressignificação dos espaços, seus usos e possibilidades.

A metodologia de pesquisa utilizada no trabalho foi pautada pela pesquisa-ação, a qual caracteriza a pesquisa como ação, refletida, participativa, planejada e que vislumbra mudanças no contexto pesquisado junto aos sujeitos envolvidos. Quando percebemos a dimensão da reflexão na pesquisa-ação vamos contra a ideia, conforme complementa David Tripp (2005), do processo de reflexão como reduzido a apenas “planeje, faça, reflita”. Caracterizado mais como uma tríade que separa a



reflexão do todo, a qual fica como outra etapa, independente das demais. Concebemos a reflexão como uma linha tênue que acompanha e tensiona todos momentos da pesquisa, visando assim cada vez mais qualificar o trabalho desenvolvido.

Foram desenvolvidos dois tipos de termos de consentimento, entregue para os pais e responsáveis, lerem, analisarem e assinarem ou não concordando. E de assentimento, apresentado às crianças com a leitura do mesmo e explicação do trabalho, este último foi entregue para que levassem para suas casas, olhassem, lessem com seus familiares e retornassem à escola com uma forma de registro de aceite própria, em maneira de desenho, escrita, representações de concordância a sua escolha. Logo, foram desenvolvidos sete sessões com arquiteturas de jogo, inspirados em um projeto de arte contemporânea e seis artistas, a partir dos quais foi realizada uma seleção das obras - instalações - que serviriam de inspiração para a criação das arquiteturas de jogo apresentadas e analisadas integralmente no TCC intitulado “Arquiteturas efêmeras de jogo na Educação Infantil: Crianças e Arte Contemporânea”<sup>3</sup>.

A partir da discussão destas propostas em articulação com os campos de experiência, busca-se refletir acerca de outras perspectivas para os currículos das escolas infantis no que se diz do trabalho com a arte contemporânea. Uma vez que o que se percebe nas escolas infantis, é uma realidade pautada, por vezes, ainda sob um viés da impossibilidade do fazer e do senso comum, do amassar bolinhas de papel crepom, em conformidade a um viés da arte moderna e não contemporânea (CUNHA, 2017b). Com o intuito então de contribuir com as reflexões sobre arte contemporânea e currículo na Educação Infantil. Para isso, o presente trabalho está organizado em cinco seções, sendo esta a primeira que introduz a temática e apresenta a metodologia; a segunda aborda a mais profundamente as relações entre currículo, arte e educação infantil; a terceira discute sobre os direitos de aprendizagem, os

---

<sup>3</sup> Convidamos a leitura! Disponível online em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181995>>



campos de experiência e a arte contemporânea; a quarta seção trata das contribuições dos artistas, destacando os conceitos de instalação e arquitetura de jogo; e por fim, são apresentadas as considerações finais do trabalho.

## 2 - Educação Infantil, arte e currículo

É sabido que temos uma longa caminhada de lutas e embates com relação ao campo da Educação Infantil no Brasil. Desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988) passaram-se trinta anos de diversos documentos legais e estudos que marcam e ratificam conquistas, bem como promovem avanços no sentido de fortalecer e qualificar mais a área. A BNCC (MEC, 2017) situa-se como um documento de caráter normativo que é referência na elaboração dos currículos da Educação Básica. Esta foi recebida pela comunidade acadêmica com relação a Educação Infantil de maneira dissonante, por um viés questiona-se, por exemplo, o fato da necessidade de uma BNCC para a Educação Infantil tendo em vista documentos legais anteriores e a interesses de quem essa BNCC atenderia (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016). Entretanto, sob outro ponto de vista, Campos e Barbosa (2015) que também apontam para riscos, como o fato da BNCC (MEC, 2017) se tornar um indicador de formas de avaliação na Educação Infantil, as autoras salientam as possibilidades da BNCC (MEC, 2017) para Educação Infantil de operacionalização das DCNEI (BRASIL, 2009) e garantia de educação de qualidade para todas as crianças.

O documento da BNCC (MEC, 2017) para a Educação Infantil reitera os eixos estruturantes do interagir e brincar, e apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos na etapa, sendo eles - conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Diferentemente da organização das demais etapas da Educação Básica, a BNCC (MEC, 2017) no âmbito da Educação Infantil, estabelece cinco campos de experiências, os quais, são discutidos na próxima seção - 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. O que dialoga com as DCNEI (BRASIL,



2009) com relação “aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças” (MEC, 2017, p. 38). Nessa perspectiva, Campos e Barbosa (2015) afirmam que a BNCC (MEC, 2017) apresenta uma defesa de uma concepção específica de educação, de uma função da Educação Infantil e do currículo que deve ser nela privilegiado.

Consideramos que buscar compreender teoricamente o conceito de currículo nos encaminha para uma melhor interlocução com a prática. Uma vez que este conceito - de currículo - está além do campo conceitual e das ideias, relacionando-se diretamente com o contexto educativo e com os sujeitos que nele atuam. Consoante ao que aponta, Sacristán (2012), o currículo não é uma realidade abstrata ou que está paralela, à margem, mas sim encontra-se fundado ao sistema escolar. Afinal é organizado dentro desse contexto específico de escola, professor, e nesse caso, de crianças. Dessa forma, contrário à ideia de um texto estagnado em uma gaveta da escola, a concepção aqui implica um currículo que está em movimento e faz parte de todo o contexto escolar.

Pensar escolas da infância é remeter-se, geralmente, a certo movimento de corpos, a sons, cores, às vezes até objetos específicos, como brinquedos, do mesmo modo que remete a tempos, rotinas, planejamentos... As diferentes práticas que perpassam essas dimensões que são pedagógicas, políticas, administrativas e sociais constituem a realidade escolar. São desenvolvidas na escola, compõem o currículo, afinal, em conformidade ao que aponta Sacristán (2012), o currículo é contexto da prática ao mesmo tempo que é contextualizado por ela. Logo, este é uma constante que se faz presente em todos os processos do cotidiano escolar, da realidade.

Dispondo do conceito que Sacristán (2012) apresenta de currículo como um “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente selecionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 2012, p. 34). Destacamos a ideia de que todo currículo é um *projeto seletivo*, ou seja, advém de uma seleção que não



se justifica ou operacionaliza, a não ser que tenha relação com o contexto, as possibilidades reais, nas quais este currículo se desenvolve.

Por sua vez, em relação ao objetivo deste trabalho, as arquiteturas efêmeras de jogo se apresentam como uma possibilidade de articulação com a arte contemporânea que podem estar presentes nas práticas das escolas. Desde que em consonância ao que foi exposto, tenha relação e considere o contexto dessas escolas, diferentemente de algo que aparece como uma novidade, descontextualizado com as práticas e a cultura daquele local. Logo, como um tipo de prática possível, as arquiteturas de jogo (ABAD MOLINA, 2008) podem estar inseridas no cotidiano de escolas de Educação Infantil de diversas maneiras, como parte de ateliês, projetos, ou mesmo, como desencadeadora destes.

Todavia, ressaltamos a necessidade de reflexão acerca da relação dessas propostas no currículo com a realidade escolar, e ainda, de que maneira pode ser proporcionada uma continuidade das mesmas. De fato, um entrelaçamento com o contexto que possibilite que as arquiteturas de jogo (ABAD MOLINA, 2008) tenham sentido por meio de um desenvolvimento, uma regularidade e não de uma proposta que “surge” a cada determinado tempo.

Há uma necessidade de cuidado para não se cair em um currículo que perpassa apenas pelo o que é novo, o que poderíamos relacionar com um currículo por datas comemorativas, onde determinadas temáticas e conhecimentos são explorados apenas em suas respectivas datas conforme calendário. O que expressa um caráter pedagógico vazio de sentido para aqueles que são os mais interessados e em certa maneira, implicados pela prática escolar - as crianças. Afinal, de que maneira seria possível estabelecer relações e sentido com algo que acontece esporadicamente? Cabe salientar, que não há contrariedade ao que é novo, mas sim que o currículo não seja apenas um conjunto de novidades que não tem relação uma com as outras e, portanto, sem significado. A continuidade do trabalho com arquiteturas de jogo contribui com o sentimento de segurança desenvolvido para com



o cotidiano escolar, no sentido de entender que determinadas coisas acontecem e/ou irão acontecer.

Nesse cenário, é relevante apontar que não há neutralidade em um currículo, o que faz parte dele e inclusive o que não faz, expressa algo a respeito deste próprio (SACRISTÁN, 2012). O trabalho com arquiteturas de jogo (ABAD MOLINA, 2008), inspirado pelas instalações de arte contemporânea, expressa um tipo de concepção de criança como sujeito de direitos, capazes e criadoras - sujeitos ativos que ao acessarem materiais e objetos diversificados, criam, interagem e constroem individualmente e com os pares. Assim como, uma concepção de escola como espaço deflagrador das diversas linguagens (CUNHA, 2017a) e de vivências que provocam e convidam a ir além das folhas xerocadas para pintar.

### **3 - Direitos de aprendizagem, campos de experiências e Arte Contemporânea na Educação Infantil**

Para contribuir com a discussão acerca do trabalho com as arquiteturas de jogo (ABAD MOLINA, 2008) como constituinte do currículo em escolas de Educação Infantil, estabelecemos articulações com os direitos de aprendizagem e os campos de experiência. Os quais, reafirmam o necessário trabalho em torno de propiciar práticas nas escolas de Educação Infantil, onde as diferentes linguagens estejam articuladas, respeitando as especificidades e o protagonismo das crianças pequenas.

Ao desenvolver um estudo acerca dos campos de experiências para Educação Infantil da BNCC (MEC, 2017) é possível estabelecer pontos que encontram aspectos relacionados às possibilidades envolvidas na arte contemporânea e o trabalho com crianças pequenas. O primeiro campo, “Eu, o outro e o nós”, aborda as questões de constituição individual e do reconhecimento de si, do outro, dos fatores coletivos que envolvem a sociedade e a cultura. Então, a medida que as crianças estão em uma escola de Educação Infantil, costumeiramente o primeiro espaço de socialização fora do ambiente familiar, passam a interagir e conhecer com pares comuns e com outros adultos, e assim conhecer mais de si mesmo nesse coletivo que é formado e dos





outros. Entretanto, é necessário investir nessa interação, não podemos considerar como algo espontâneo. É sabido que as interações acontecem no brincar, nas trocas, negociações entre as crianças, contudo, nós educadores precisamos investir na criação de oportunidades que incentivem essas interações e que propiciem estar em contato com aspectos culturais.

O segundo campo de experiência, intitulado “Corpo, gestos e movimentos”, também está relacionado a coletividade e interação, entretanto, aponta para o viés das crianças compreenderem o mundo, o seu entorno, a partir da corporeidade. Ou seja, desse corpo que ganha centralidade, o eu, para então estar e conhecer os outros. A partir das sensações, do explorar gostos, sons, texturas, cores, gestos, movimentos, sentimentos, as crianças pequenas vão conhecendo a si, aos demais e o espaço. Explorar as diferentes linguagens, como exemplificado na BNCC (MEC, 2017), música, dança, teatro, diferentes possibilidades de expressão, de criação e participação de brincadeiras de faz de conta, possibilita a ampliação do repertório das crianças, de outros modos de interação entre elas, bem como de comunicação e expressão tendo em vista as relações entre corpo, emoção e linguagem ali envolvidas. Outro aspecto importante a destacar consiste na oportunidade de por meio dessas vivências, das descobertas do corpo, ampliar as maneiras de ocupação do espaço com ele e as possibilidades de movimento. O que em articulação a arte contemporânea podemos indagar o espaço e seus sentidos... Que espaço é esse apresentado às crianças na educação infantil? É pensado por quem? Possui características que atendem as crianças pequenas?

Como bem apresenta o nome, “Traços, sons, cores e formas”, esse campo estabelece também diversas relações com a arte contemporânea. Não só pelas características mais concretas que imaginamos ao pensar em traços, sons, cores e formas, mas também ao passo que salienta a importância do convívio “com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais” (MEC, 2017, p. 39). A partir da oferta de experiências diversificadas que envolvem as diferentes linguagens e formas de expressão. Assim como na arte contemporânea, as diversas



linguagens e modos de expressão compõem grande importância no processo de criação dos artistas.

Propostas pedagógicas pensadas para as crianças pequenas que consideram suas características e especificidades do grupo, precisam investir e desafiar seu potencial criativo por meios dessas linguagens em experiências diversificadas. No sentido de ampliar e valorizar sua criatividade e autonomia, intervindo em favor que se permitam, acreditando no seu próprio potencial para assim, concordando com Cunha (2017b) e Lavelberg (2017), a partir dos seus conhecimentos prévios e experiências vivenciadas possam dedicar-se a solucionar obstáculos que ela mesma se impõe ao se deparar com outros materiais e possibilidades.

O criar hipóteses de resolução, fazer perguntas, agir a partir do que é proposto, o persistir, conforme indica Lavelberg (2017), consiste no percurso da criação, na constituição da liberdade e de si mesmo. Afinal, “para as crianças, o criar - que está em todo o seu viver e agir - é uma tomada de contato com o mundo, em que a criança muda, principalmente, a si mesma.” (CUNHA, 2017a, p. 21). Através dessas vivências as crianças exercitam a autoria e passam a se expressar de diferentes formas, contribuindo para que desenvolvam seu senso estético, o qual encontra um terreno fértil nas obras e manifestações artísticas contemporâneas, por meio da variedade de materiais e estímulos, da criatividade, sensibilidade e interrogações que compõem seus processos e conseqüentemente, o “final” que nos é exposto nas obras.

Seguindo nessa perspectiva, o terceiro campo de experiência - “Traços, sons, cores e formas” - ainda ressalta outras questões importantes, que no primeiro campo é tratado mais brevemente, como o favorecer a apropriação da cultura, de maneira a potencializar as singularidades e repertórios de suas experiências e vivências artísticas.

Sob esse viés, é relevante destacar a importância, nessas experiências, das crianças terem a oportunidade de falar, conversar, perguntar e ouvir aos demais. Não só como um modo de potencializar a cultura oral e o respeito aos demais, mas também como uma maneira de estabelecer relações entre as crianças e o que será proposto.



# COLBEDUCA

Colóquio Luso-Brasileiro de Educação



Então, realizar perguntas, provocar as memórias e conhecimentos, conversar acerca do material, da origem daquela proposta, do que ela os remete, caracterizam-se como uma maneira de aguçar sua imaginação e saberes envolvidos. Bem como de entender o que as crianças pensam acerca daquilo inicialmente, possibilitar que façam trocas, inferências, e igualmente que expressem suas opiniões e impressões após experienciar o momento proposto.

Essas questões se entrelaçam também com o campo de experiência denominado, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, pelo qual ainda podemos destacar que é no envolvimento com “múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.” (MEC, 2017, p. 40). No que se refere ao “constituir-se” pelo pensar, questionar, imaginar, colocar-se no lugar, esses processos têm muitos pontos de encontro com os modos dos artistas contemporâneos produzirem arte, segundo Cunha (2017). Entre alguns exemplos que a autora nos apresenta estão: a exploração dos materiais no desenvolver do processo de criação, descoberta; as simplificações em detrimento de detalhes realistas; a incorporação de aspectos culturais que lhe estão presentes, como marcas, signos, imagens; a reinvenção no uso de materiais e objetos atribuindo novos usos e significados a estes. Por meio desses pontos de encontro é possível pensar acerca das transformações internas (próprias) e externas - do que manipulam, criam, intervêm, articulam possibilidades, trocam com seus pares, ou seja, as experiências que propiciam de certa maneira esse transformar-se - que acontecem nesse processo de experienciar e constituir-se das crianças pequenas.

O último campo de experiência, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, complementa essas considerações abordando também questões relativas ao mundo físico e sociocultural. Relativo ao mundo físico, aponta para a curiosidade das crianças quanto aos fenômenos da natureza, os animais, as plantas, os diferentes tipos de materiais e suas possibilidades de utilização. E quanto ao mundo sociocultural as relações com os espaços no quais estão inseridas, o tempo



(passagem do tempo), as relações de parentesco e social entre as pessoas, as diferenças entre elas.

A BNCC (MEC, 2017) indica a promoção de experiências nas quais as crianças possam explorar esses aspectos, de maneira a observar, manipular objetos, investigar, criar hipóteses e consultar diferentes referências com informações na busca por respostas a essas curiosidades. Em vista disso, considero que a arte contemporânea apresenta muitas possibilidades de exploração e de referências propositoras para pensar essas curiosidades com as crianças. Uma vez que a arte contemporânea configura-se como a arte do nosso tempo, que faz parte do nosso contexto social atual, portanto assim como as crianças pequenas, por diversas obras e manifestações artísticas, questiona os espaços, os tempos, a natureza, nossas ações para com ela... Entre tantos temas que do mesmo modo fazem parte do nosso contexto atual e por isso cercam as crianças, uma vez que assim como nós adultos, elas também estão imersas nesse contexto.

Visto isso, podemos pensar que o currículo de uma escola organizado por campos de experiências possui muitas possibilidades de estabelecer relações com a arte contemporânea. Salientando que os campos de experiências não estão separados ou isolados um do outro, mas se fazem presentes no dia a dia das crianças e em como as propostas são organizados e pensadas pelos professores. Dessa maneira, os campos de experiências, se fazem presentes e associam-se um ao outro por meio das relações e experiências que vão sendo constituídas pelas crianças cotidianamente.

#### **4 - Contribuições de artistas contemporâneos: instalação e arquiteturas de jogo**

Para compreender o que são arquiteturas de jogo (ABAD MOLINA, 2008) faz necessário, conceituar melhor o que são as instalações de arte contemporânea, uma vez que estas inspiram as arquiteturas. No intuito de definir instalação, Díaz-Obregón Cruzado (2003) nos apresenta a ideia de Ilya Kabalov, a qual aponta que instalações se caracterizam como uma arte muito jovem, e que não possuem regras de construção



definidas. O que conduz os artistas contemporâneos a deslizarem pelas questões sociais, contextos e problemáticas que lhes cercam, sentimentos, intuições, diferentemente do que se tem estruturado em outros tipos de modalidades artísticas. Os processos de construção da maioria dos artistas contemporâneos permeiam uma “postura exploratória, contestatória e crítica dos grandes paradigmas da arte” (CUNHA, 2017b, p. 11) que segundo a autora, vão de encontro justamente às categorias clássicas. Buscando por meio desse propósito diferenciado, a partir da arte contemporânea, questionar ao mesmo tempo que oportuniza abertura.

Assim, as instalações inauguram uma nova maneira de propor arte e não de apenas defini-la, uma vez que em uma só obra é possível observar diversos processos e materiais envolvidos, sem que se tenha necessidade de classificá-los. Logo, em uma instalação, podemos ter presentes o que denominamos como escultura, sons, pinturas, colagens, mas eles irão compor um todo, fazem parte da instalação. Assim como materiais do cotidiano os quais geralmente não utilizamos na “arte” como revistas, papéis, tecidos, bolas, bacias, balões, englobando então certa colaboração entre as diferentes modalidades artísticas, as quais, de acordo com Díaz-Obregón Cruzado (2003), são incorporadas as montagens, ao mesmo tempo que não exclui e nem monopoliza uma ou outra.

Enquanto, as arquiteturas efêmeras de jogo (ABAD MOLINA, 2008), são caracterizadas como propostas que são inspiradas em instalações de arte contemporânea e que consideram o contexto onde serão desenvolvidas. Ou seja, são propostas que se inspiram em uma ou mais instalações de artistas, mas que se diferem destas, por serem pensadas e planejadas pelos professores para o âmbito escolar e especificidades do grupo de crianças.

As instalações que inspiraram as sete arquiteturas de jogo apresentadas no TCC - anteriormente citado, que possibilita este trabalho - são de autoria de seis artistas contemporâneos de diferentes localidades e que trabalham com diferentes perspectivas de materiais e espaços. São eles: Martin Creed, Reiner Ruthenbeck, Kimsooja, Pipilotti Rist, Mitsuo Miura, Bianca Santini. E também constituiu essa



seleção um projeto de arte contemporânea espanhol, denominado, Createctura. As instalações então inspiraram a criação das arquiteturas, intituladas como: “O Mar de Bolas”; “A Festa dos Papéis”; “Caminhos Possíveis”; “Luz, escuro, caixas: ação!”; “Chuva de Arco-íris”; “Possibilidades ao Cubo”; e “Entrelaços, Cordas e Tecidos”.

As quais, podem compreender uma gama diversa de materiais, espaços e sentidos no contexto da Educação Infantil, atuando como uma experiência estética potente de novas possibilidades e de criação. Possibilitando espaços lúdicos, de jogo e interação simbólica, onde as crianças podem estar com os outros, ao passo que estão consigo mesmos também, em virtude de quando se experimenta algo novo, conforme nos indica Barbieri (2012), vivenciamos a nós mesmos em circunstâncias desconhecidas.

As arquiteturas de jogo possibilitam transformar-se no encontro e relação com o outro, por meio das interações com pares comuns e adultos, das brincadeiras e narrativas criadas por estar imerso na proposta. Sob esse ponto de vista, é possível perceber similaridades com o que estabelecem os campos de experiência e a efetivação dessas propostas em um currículo. Como uma maneira também de garantia dos seis direitos de aprendizagem e de valorização dos princípios éticos, políticos e estéticos, fundamentais as DCNEI (BRASIL, 2009). Nesse sentido, as DCNEI (2009) corroboram a esse destacar aspectos em comum, pois quando se referem às práticas pedagógicas, indicam a organização de contextos que articulem as diferentes linguagens, considerando os interesses das crianças, de maneira a favorecer sua imersão e gradual domínio de diversas formas de expressão como gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

## **5 - Considerações finais**

A partir das análises das sessões de arquiteturas de jogo propostas durante a pesquisa, foi possível perceber que as sessões desenvolvidas, relacionadas às discussões acerca do currículo na Educação Infantil, possibilitam o (re)pensar o mesmo e fornecem pistas para a constituição de um olhar que valoriza a arte, como



campo próprio para experimentação, criação, imaginação e ação performática das crianças.

Assim como, a continuidade das sessões com arquiteturas de jogo, possibilita por parte das crianças a criação e desenvolvimento da ideia de tempo, permite a ressignificação de hipóteses e oportuniza a sofisticação de suas ações com relação às propostas, materiais, espaços e objetos ali envolvidos.

Por fim, as reflexões apresentadas no trabalho sobre as possíveis interlocuções entre arte contemporânea e campos de experiências apontam para uma noção de currículo que valoriza as crianças e seus fazeres em seu cerne como protagonistas, sujeitos ativos e capazes.

## Referências

ABAD MOLINA, J. Iniciativas de Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil (3-6 años). Madrid: UCM, 2008. 556. Tese - Departamento de Didáctica de Artes, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2008.

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? Debates em Educação, v.8, n.16, p. 46 - 65, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385> Acessado em: 15 de set. de 2019.

BARBIERI, Stela. Interações: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. BNC e Educação Infantil - Quais possibilidades? Retratos da Escola, v.9, n.17, 2015. p. 353 - 366.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. A importância das artes na infância. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (Org). As Artes no Universo Infantil. Porto Alegre: Mediação. 2017b. p. 11 - 54.

\_\_\_\_\_. Uma arte de nosso tempo para as crianças de hoje. In: \_\_\_\_\_.; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. (Org). A Arte Contemporânea e Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação. 2017a. p. 9 - 26.



# COLBEDUCA

Colóquio Luso-Brasileiro de Educação



DÍAZ-OBREGÓN CRUZADO, Raúl. Arte contemporáneo y educación artística: Los valores potencialmente educativos de la instalación. Madrid: UCM, 2003. 422. Tese (com menção europeia) - Departamento de Didáctica de la Expresión plástica, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2003.

IABELBERG, Rosa. Arte, infância, formação docente e cultura na escola. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da & CARVALHO, Rodrigo Saballa de. (Org). A Arte Contemporânea e Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação. 2017. p. 27 - 36.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso: 2012.

SANTOS, Nathalia Scheuermann dos. Arquiteturas efêmeras de jogo na Educação Infantil: Crianças e Arte Contemporânea. Porto Alegre, 2018. 138p. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

TRIPP. David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.