

Lucas de Oliveira Rodrigues

Graduando em Artes Visuais - UFES
Universidade Federal do Espírito Santo
E-mail: Lucas de Oliveira Rodrigues
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0060-3871>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9731369724705360>

Deyvid Pereira Gomes

Graduando em Artes Visuais – UFES
Universidade Federal do Espírito Santo
E-mail: deyvid9977@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6050-4499>
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2261416639191706>

Aline Mendes Barbosa

Graduanda em Artes Visuais - UFES
Universidade Federal do Espírito Santo
E-mail: aline.mendes1023@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0428-3401>
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1808846723958447>

Resumo

O presente artigo advém da pesquisa participante realizada durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do Ensino de Artes Visuais I, cujo objetivo é refletir sobre os processos e os resultados obtidos durante as intervenções decoloniais para o ensino da Arte, realizadas com uma turma do Grupo 4, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), de Vitória/ES, e pelas discussões realizadas em sala de aula na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Aponta-se as primeiras impressões ao contato com o segmento da Educação Infantil, como essa vivência potencializou as experiências voltadas para a formação inicial contínua para o contexto escolar infantil e ainda, os desafios e soluções encontradas para elas. Buscou-se criar uma bagagem artístico cultural para crianças pequenas em relação à arte decolonial nacional, especificamente negra, utilizando as obras do artista local Beeboy. Fundamenta-se teoricamente em autoras/es como Pillotto, Silva e Mognol (2007), Iavelberg (2008), Paraíso (2011), Chauí (2013), Vago-Soares (2015), Góes e Rosa (2021), Ferdinand (2022) e Góes (2023). Finaliza acenando para a importância da inserção de personagens de origem não colonial no contexto do ensino da Arte brasileiro para um crescimento com mais autoestima, representatividade e validação própria das nossas crianças.

Palavras-chave: Decolonialidade. Arte. Educação. Infâncias.

Abstract:

The present article arises from the participatory research conducted during the Supervised Curricular Internship course in Visual Arts Education I, which aims to reflect on the processes and results obtained during the decolonial interventions for art education, carried out with a Group 4 class at a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI) in Vitória/ES, and through discussions held in the classroom at the Federal University of Espírito Santo (UFES). It points out the first impressions upon contacting the Early Childhood Education segment, how this experience enhanced the continuous initial training experiences for the school context of young children, and the challenges and solutions found for them. The intention was to create an artistic cultural background for young children in relation to national decolonial art, specifically black art, using the works of local artist Beeboy. Theoretically, it is grounded in authors such as Pillotto, Silva and Mognol (2007), Iavelberg (2008), Paraíso (2011), Chauí (2013), Vago-Soares (2015), Góes and Rosa (2021), Ferdinand (2022) and Góes (2023). It concludes by pointing to the importance of including non-colonial origin characters in the context of Brazilian Art education for a growth with more self-esteem, representativeness, and self-validation for our children.

Keywords: Decoloniality. Art. Education. Childhoods.

1 Introdução

Enquanto período de formação e desenvolvimento, a Educação Infantil tem um papel determinante para as crianças, pois é um momento escolar inicial, onde elas começam a entender diversas relações interpessoais e ter autoconhecimento. Portanto, faz-se necessário, a presença de professoras/es qualificadas/os e de um currículo diversificado que atenda às necessidades plurais do contexto escolar brasileiro.

Ainda que existam formas legais de avanço na discussão sobre cultura, tendo em vista a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas de todo o país, percebemos que o assunto é rebaixado para a categoria de currículo turístico, como infere Marlucy Alves Paraíso (2011, p. 16). Para a autora:

[...] O currículo turístico, por sua vez, é constituído por elementos das culturas que não exercem poder e que, embora não sejam completamente silenciadas, são trabalhadas apenas em unidades didáticas isoladas ou em dias letivos específicos nas escolas. Comumente, o currículo turístico trabalha essas culturas, que costumam ser negadas na seleção dos conteúdos, de forma desconectada tanto da própria história e luta daquela cultura quanto do restante do currículo escolar.

Desse modo, este artigo parte da necessidade urgente de repensar os fundamentos para o ensino da Arte para/na Educação Infantil a partir do pensamento decolonial e como esses princípios podem ser utilizados e discutidos nas práticas pedagógicas para, posteriormente, perpassar para os outros níveis de ensino da Educação Básica. Como explicitado por Inês Francisco Passos e Mariana Loureiro Musso Caldas (2025, p. 62), “A decolonialidade, como corrente teórica que se desenvolveu no Brasil na primeira década dos anos 2000, busca questionar e dismantelar as estruturas de poder colonial que ainda persistem na cultura, na política e no conhecimento”.

Ressaltamos que decolonialidade é a prática e estudos que enfrentam e resistem à ideia de superioridade dos povos colonizadores sobre os povos colonizados, e isso precisa abranger tudo que consumimos sem uma visão passiva. Para Margarete Sacht Góes e Tatiana Gomes Rosa (2021, p. 3), “o conceito de decolonialidade propõe que vejamos a produção das narrativas histórico-culturais a contrapelo, ou seja, a partir do ponto de vista dos povos colonizados e que sofreram processos de aculturação de modo violento”.

Compreendendo o que as autoras apontam, na Educação Infantil, o pensamento decolonial revela-se necessário diante das permanências de práticas pedagógicas que ainda reproduzem valores eurocêtricos e desconsideram, ou consideram, mas de forma inferior, a diversidade epistemológica presente na sociedade brasileira.

A abordagem deste tema se justifica pela compreensão de que as infâncias se constituem como um período decisivo na formação de valores, identidades e concepções de mundo, sendo, portanto, imprescindível a promoção de uma educação antirracista, plural e inclusiva desde os primeiros anos de escolarização.

Nesse sentido, refletir sobre práticas decoloniais na Educação Infantil implica não apenas repensar conteúdos, mas também revisar posturas, narrativas e relações pedagógicas que sustentam a estrutura escolar. Pretendemos, portanto, contribuir para essa discussão e oferecer aportes teóricos e práticos para educadoras/es que se veem diante das barreiras históricas, culturais e sociais criadas pelo racismo e colonialismo.

2 Plantando decolonialidade

A arte possui um importante papel de cunho cultural e identitário dos povos, contudo, ao longo da história, as narrativas artísticas se sustentaram em uma corrente eurocêntrica, invisibilizando e, muitas das vezes apagando as formas expressivas visuais das comunidades indígenas, afro-brasileiras e populares. Desse modo, quando voltamos nosso olhar para a arte a partir de um pensamento decolonial visamos não somente reinterpretar, como também tornar vital as diferentes linguagens e expressões que compõem o Brasil ao repensarmos os modelos tradicionais de ensino, retomando e valorizando as manifestações artístico culturais locais, regionais e nacionais.

Na Educação Infantil, a implementação de tais perspectivas torna-se ainda mais necessária para uma identidade educacional plural, inclusiva e democrática. Desse modo, este artigo aborda a pertinência da arte decolonial nacional e regional, sugerindo abordagens para a Educação Infantil e utilizando como nutrição estética as obras do artista Beeboy que, de um modo único, une ciência e arte e se permite criar novos seres e novos mundos através da sua poética.

Beeboy é um pintor residente de Cariacica/ES, que utiliza da pintura representativa para mostrar referências negras em uma composição variada de animais silvestres e flores ou plantas. Com um estudo muito forte em botânica, ele cria imagens de beleza para representar essas pessoas em seu foco. Essa forma de enxergar o mundo, alude ao grafismo infantil, à colagem e toda a sua fruição e criatividade para imaginar um universo inteiro de possibilidades, combinações e histórias.

Em seu livro *Uma ecologia decolonial* (2022), Malcom Ferdinand usa a metáfora da *arca de Noé* para trazer uma reflexão sobre diferentes formas de habitar a Terra, questionando o *habitar colonial* e vindo à tona a ideia de um *navio-mundo*, onde o porão desse navio se torna um lugar de apagamento “trancando no fundo do porão da modernidade os gritos de apelo por um mundo” (Ferdinand, 2022, p. 32). Um grito presente de reafirmação da existência, a fim de chamar atenção para os assuntos não abordados, para as pessoas não vistas e narrativas silenciadas.

Imagem 01. Corrupção, o negro dourado.



Fonte: SELO COLETIVO. BeeBoy. [ilustração]. Disponível em: <https://www.selocoletivo.com/beeboy>. Acesso em: 9 jun. 2025.

Imagem 02. Caçar como caça o felino.



Para além do ponto de vista ambiental e destrinchando a metáfora para aplicá-la em uma análise sobre a arte decolonial no contexto da Educação Infantil, temos no fundo desse porão os gritos de autoras/es, artistas e manifestações culturais apagadas, negligenciadas e desvalorizadas pelo protagonismo branco que transmite a crença na sua supremacia e influência política, econômica e cultural, reforçando essa estrutura de poder.

Para Ferdinand (2022, p. 210), “[...] Dékalé¹ o Antropoceno abre a possibilidade de outro mundo, de outra construção do viver-junto, de um navio sem porão”. Assim, é preciso quebrar esse protagonismo eurocentrado, parar de reproduzir e começar a nutrir as crianças com narrativas contra-hegemônicas, apresentando propostas que buscam valorizar as culturas e manifestações plurais, contribuindo para uma educação antirracista e uma epistemologia decolonial. Compreendemos que assim, mudaríamos o núcleo de produção dos saberes.

¹ “Dékale” significa “destruição” palavra crioula para a francesa “décaler” (Ferdinand, 2022, p. 210).

3 Infâncias não-brancas e seus reflexos

“A arte brasileira apresenta forte influência dos estilos europeus (as igrejas com características barrocas, góticas, renascentistas; pinturas neoclássicas; entre outras). A arte era produzida por sujeitos vindos da Europa [...]” (Vago-Soares, 2015, p. 33).

Há muito tempo a mídia ocidental é monopolizada por conteúdo europeu e norte-americano, algo que passou a ser visto com uma normalidade excedente, principalmente por parte do público sul-americano, que, ao consumir em demasia conteúdos midiáticos, acabam por criar um senso de cultura e padrão distópico ao que é sua realidade.

Os países colonialistas utilizam desse meio para manter sua hegemonia cultural, ação essa que acaba tendo consequências fortes nas subjetividades e identidades de sujeitos que consomem essa produção, principalmente crianças de locais em estado de opressão. Marilena Chauí (2013), infere sobre o estado em que o Brasil se encontrava no quesito da violência em seu conceito:

[...] Legitimada no plano do saber e cristalizada no plano das instituições, a violência é o ar que respiramos, são as ações que praticamos; interiorizada e realizada nas relações pessoais, sociais, econômicas e políticas. Porque somos seus agentes e pacientes não a percebemos, senão quando ultrapassa os limites do costumeiro (Chauí, 2013, p. 242).

Segundo a autora, a violência em que vivemos é o que permeia todo âmbito social, ainda que não seja percebido. Isso vale firmemente para a cultura. Quando consumimos de forma sistemática e sem consciência crítica, estamos chancelando conteúdos que tratam de diminuir as qualidades étnico-raciais ou regionais das quais nos enquadrados, ou seja, estamos sendo expostos e participando dessa violência.

Por muito tempo foi exibido em rede mundial conteúdos que não abrangiam as necessidades representativas dos povos negros, indígenas e periféricos. Após diversas manifestações de carência de espaço e representação para pessoas marginalizadas esse contexto começou a mudar. Entretanto, ainda hoje presenciamos fatos e atos racistas e excludentes.

Nessa perspectiva, atualmente observamos uma nova agitação em meio à Educação Infantil em relação ao autoconhecimento étnico-racial. Existem

discussões importantes no que tange o posicionamento e relacionamento com as crianças, que é uma posição com muito mais amor do que há uma década.

Onde antes havia a tentativa de embranquecimento e disfarce dos fenótipos que não os caucasianos, agora há amor pelos próprios traços. Conseguimos observar penteados variados em cabelos crespos e cacheados. Muito disso vem da atual pluralidade de narrativas com intuito de afirmação e, principalmente, a valorização do amor à própria arte e cultura.

A arte é um meio que abrange grande parcela dessa distribuição de narrativa, essa situação é explicitada em uma música do artista Rincon Sapiência, um cantor e compositor negro que explora as experiências e aceitação das pessoas negras, em que reitera “Quente que nem a chapinha no crespo não, crespos estão se armando, faço questão de ‘botar’ no meu texto que pretos e pretas estão se amando”(Rincon, 2017)², ou seja, os cabelos crespos não se curvam mais para fazer parte de uma estética que não lhes vê como válidos e isso se consegue a partir de resistência e luta dos povos afro-diaspóricos. Reiteramos que a valorização da beleza do crespo afro (como o movimento Black Power da década de 1960) é uma demonstração de resistência política, mas sem desconsiderar a opção das pessoas por outros modos de usar o cabelo.

Ainda sobre a influência da arte nesse novo cenário em torno da visibilidade racial, as crianças são afetadas por uma mutabilidade quando tratamos das relações raciais por conta das mídias e possibilidades imagéticas apresentadas principalmente em filmes e desenhos. Logo, a escolha do material a ser usado para se trabalhar com as crianças parte de um ponto onde se conectam essas novas narrativas e suas experiências próprias.

Durante o estágio, quando foi observado que várias crianças se fantasiavam de Homem-Aranha³ (do Miles Morales) e Moana⁴, as crianças nos mostraram o caminho a seguir, porque elas tiveram experiências de contato com

² Música: Ponta de Lança. Intérprete: Rincon Sapiência. Disponível em: Spotify Acesso em: 25 jun. 2025.

³ SPIDER-MAN: Into the Spider-Verse. Direção: Bob Persichetti, Peter Ramsey, Rodney Rothman. Estados Unidos: Columbia Pictures; Sony Pictures Animation; Marvel Entertainment, 2018.

⁴ MOANA: um mar de aventuras. Direção: Ron Clements; John Musker. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2016.

personagens não brancos e de origem afro-latino-americano, principalmente, se viam nesses personagens. Para Maria Angélica Vago-Soares (2015, p. 49):

Na sociedade atual, encontramos-nos rodeados de imagens e não há como ignorá-las; estão por toda parte. A criança, por sua vez, apropria-se de várias dessas imagens, sejam elas em movimento (filmes, desenhos animados etc.), sejam estáticas (outdoors, revistas, livros, panfletos etc.) e, assim, de leitor passa a se constituir por essas imagens que influenciam a formação de sua identidade.

O que deixa evidente que consumir essas mídias não é apenas uma prática de entretenimento, mas, também, de formação de ser. Em um dos momentos na escola, uma criança negra, disse a seguinte frase:

“Olha, tio! Eu sou o Homem-Aranha preto, o de verdade!”

Nesse momento foi confirmada a mudança de posição narrativa. Agora a criança não só se vê como um ser existente, mas também o protagonista de sua própria história. Entender essa ligação entre personagem fictício e vida real é um ponto essencial para se construir uma didática que faça sentido para as crianças, haja vista que uma poderosa aliada da educação são as brincadeiras. As crianças aprendem a partir desses momentos lúdicos onde deixam de ser elas mesmas por um breve momento para performar. Elas se valem de uma personalidade fantástica e com isso (re)criam seus modos de ser e estar no mundo.

Com todas essas informações em mãos, o objetivo presente nesse contexto é apresentar às crianças possibilidades de ser, de conhecer novas realidades e fontes mais próximas de inspiração artística, bem como criticar as formas de representação eurocentradas já estabelecidas e, uma delas, é o caso do Miles Morales.

Miles Morales é um personagem do filme Homem-Aranha no Aranhaverso (2018). Ele é um jovem afro-latino-americano com ascendência porto-riquenha, mas foi criado nos Estados Unidos, o que o torna um personagem relacionável com vários jovens brasileiros, ainda mais se apresentarmos sua trajetória de vida que conta com movimentos artísticos de rua, luta de classe e raça, tudo com o toque lúdico necessário para envolver os jovens.

4 Vivência escolar e formas de intervenção

Perpassando pelo que articulamos anteriormente, nos aproximamos do contexto escolar. É a partir desse ambiente que observamos a influência das práticas colonizadoras que atingem as crianças. Apontaremos aqui, algumas percepções e vivências ocorridas no ambiente do CMEI onde realizamos a intervenção proposta e faremos uma análise crítica sobre elas.

Ao examinarmos visualmente o cotidiano da escola, foi perceptível que a maioria das crianças que frequentavam o centro municipal eram brancas e um grande número delas, loiras. Ressaltamos que, mesmo não tendo identificado situações explícitas de racismo durante o estágio, a presença majoritária de crianças brancas pode invisibilizar ou atenuar manifestações racistas, não significando sua inexistência na escola.

Por conta do formato da disciplina de estágio obrigatório que nos permitiu frequentar a escola duas vezes por semana, e por frequentarmos durante os dois últimos meses de aula⁵, não pudemos ter uma noção abrangente de como realmente é a situação da escola durante o ano letivo, mas os murais e cartazes nos corredores nos mostraram que houve trabalhos com foco na racialidade em algum momento envolvendo questões como “tipos de cabelos” e “tom de pele”.

Observamos ainda alguns trabalhos com plantas, remetendo à nossa ancestralidade indígena e, pelo relato das duas professoras de Arte, esse fora o último tema trabalhado no momento quando chegamos no mês de novembro, época em que as/os professoras/es já estavam fechando pautas e escrevendo relatórios para a Secretaria Municipal de Educação (SEME). Desse modo, as atividades realizadas com as crianças eram mais livres, pois aguardavam apenas o fim do período letivo.

Além da questão racial, havia também um esforço voltado para a questão do gênero, pois vimos algo que seria inadmissível durante nossa época na Educação Infantil: havia meninos brincando com bonecas de *As Meninas Superpoderosas*, enquanto meninas brincavam com carrinhos; conhecemos meninos que gostavam de rosa e meninas que gostavam de azul.

⁵ Semestre de 2024/2.

Em nossa época, muitas crianças passavam por situações constrangedoras ao gostarem de *As Meninas Superpoderosas* e outros desenhos e brinquedos considerados femininos, como Barbie, Moranguinho, Clube das *Winx*, as princesas da *Disney* e até alguns brinquedos que remetiam à feminilidade apenas por serem delicados, como o coelhinho de pelúcia da Mônica, o boneco Ken da Barbie etc.

Enquanto isso, meninas eram constrangidas ao brincar com bolas, carrinhos, bonecos musculosos ou de super-heróis. Assim, observar as crianças brincando com o que desejavam e falando do que gostavam de forma natural, sem nenhuma repreensão das/os colegas nem das/os professoras/es foi algo extraordinário. Contudo, a professora comentou que isso ainda era um trabalho em andamento, não tanto com as crianças, mas sim com as famílias e responsáveis, pois elas eram o maior desafio.

Aqui nos foi evidenciado a grande diferenciação geracional entre pais e filhos, pois observamos que desde a década passada houve certa alteração nos conteúdos dos filmes, com inclusão de pessoas racializadas, tanto pretos/pardos/indígenas (PPI) quanto asiáticas, de conteúdos feministas, LGBTQIA+, críticas de classe social, questões e padrões de gênero e maior espaço para personagens deficientes e não-neurotípicos, apesar de haver mídias mais antigas que já apresentavam tais pautas.

Esse movimento se intensificou ainda mais no final da década, fazendo com que essas crianças já nascessem imersas nessas questões e desenvolvessem visões diferentes de seus pais, que nasceram antes dessa mudança e que se viram na escolha entre segui-la ou resistir. Esse movimento também era visível na sala de atividades com a inclusão de bonecas negras entre os brinquedos e livros com protagonistas pretas, pretos e indígenas.

Com o aumento de protagonistas femininas em animações de aventura, notamos uma maior independência e coragem das garotas e uma diminuição da delicadeza. O número de meninas que imitavam práticas maternas ao brincar com bonecas também pareceu diminuir. Os meninos se mostraram um pouco mais cooperativos e mais confortáveis em pedir ajuda, além de menos constrangidos ao escolher brinquedos e brincar com meninas. Porém essas características podem ser alteradas de acordo com as influências do meio externo, e aqui se inclui família, colegas, professoras/es e mídias.

As relações extraescolares que se formam do ponto de vista da interseccionalidade étnico-racial e de gênero são extremamente fortes e indispensáveis no momento de se pensar o convívio com as crianças. Essa ligação entre mídia por via de filmes e desenhos se mostrou durante uma das atividades na sala, quando uma criança, enquanto contava o que havia desenhado, disse o seguinte:

“Tia, esse aqui sou eu de Homem-Aranha e esse é o meu cachorro. Aqui ele tem uma coleira de teia. Pra ele não fugir mais, eu tô segurando bem forte! Sabia que o meu cachorro fugiu e ainda não voltou pra casa? Eu gosto muito dele”.

A saudade era algo que o inquietava tanto ao ponto dele se representar como um herói que ele admira, utilizando o poder do mesmo para manter o seu animal de estimação junto a si. Desse modo, foi possível entender melhor o que estava sentindo e acolhê-lo.

Os desenhos são essenciais para o entendimento das crianças, considerando que antes mesmo da alfabetização, o grafismo infantil permite que tomemos conhecimento do que se passa com as crianças, pois “Ao rabiscar, a criança desenvolve seus processos criativos, ampliando suas potencialidades de expressão” (Pilloto; Silva; Mognol, 2007, p. 3). Desse modo, as crianças abrem a janela da criatividade e da imaginação e nos dão acesso ao mundo subjetivo de cada uma delas.

Em contextos de vulnerabilidade, muitas vezes o olhar sensível para o grafismo infantil se torna um meio fundamental, ou até mesmo o único, de escuta ativa da/o educador/a para identificar possíveis problemas cognitivos, emocionais ou sociais. Ainda sobre a intervenção, outra frase dita nos chamou bastante atenção:

“Eu amo desenhar a Moana, ela tem o cabelo igual ao meu e tem a minha cor.”

Essa e outras situações observadas deixam evidente a importância da inserção de personagens não coloniais no contexto do ensino da Arte brasileiro. Para Rosa Iavelberg (2008):

Além do conhecimento de si mesma, que a criança tem ao desenhar, ganha compreensão do mundo. Ela desenha porque existe desenho no mundo. Aprende a ver e a executar o que vê. Tende a assimilar níveis de conhecimento e produção artística e estética cada vez mais complexos, agindo sobre os objetos de conhecimento (desenhos) de diversas culturas, tempos e lugares (Iavelberg, 2008, p. 24).

Coadunando com o pensamento da autora, compreendemos que o ensino da Arte possui um poderoso potencial de resgate da autoestima e fortalecimento da identidade das crianças. Ao engajar-se na criação e apreciação artística, elas podem explorar e expressar sua individualidade, contribuindo para um senso de autoconfiança e valorização de si mesmas.

Assim, chegando o momento de planejarmos o tema e a metodologia da sequência didática que vivenciariamos nas atividades com as crianças, enquanto analisamos o que foi mostrado anteriormente, prezamos por apresentar um artista da nossa região, que expressasse de alguma forma representatividade e temas que poderiam abrir discussões sobre decolonialidade. Assim, acabamos optando por utilizar as obras e a poética do artista Beeboy.

A proposta foi pensada através da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2010), sustentada na contextualização, apreciação e produção artística (não necessariamente nesta ordem). Enquanto refletíamos sobre aproximar as produções às suas realidades, decidimos trabalhar com algo que elas já estavam habituadas a ver e usar de representação durante os momentos escolares, que eram as fantasias de Homem-Aranha e da Moana. Decidimos por inserir as duas personagens no momento da produção artística, assim elas usariam com mais propriedade essas figuras do seu cotidiano, que agora possuem um caráter subjetivo em suas percepções de representação.

Tendo isso em mente, optamos também por criar uma exposição artística com elas, para que tivessem a experiência de ser o público-alvo de uma galeria expositiva. O material da exposição começou a ser selecionado pensando em quais obras poderiam gerar mais discussões e proximidade com a realidade, além de ter grande diversidade compositória.

Após escolhermos as imagens, em um momento anterior à aula, imprimimos e colamos elas na parede, cuidando para que estivessem na altura dos olhos das crianças. Com tudo pronto, trouxemos então, as apreciadoras para a sala e deixamos que caminhassem livremente para observar e analisar as obras que quisessem (Imagens 03 e 04).

Imagem 03. Exposição.



Fonte: dos autores

Imagem 04. Exposição.



A escolha da expografia parte da premissa de que, como qualquer outro corpo, as crianças também merecem estar em posição privilegiada no momento de observar obras de arte. Por muitas vezes, em exposições, esses corpos não são pensados, resultando em obras que estão muito acima de seus campos de visão, negligência de mediação adequada considerando suas faixas etárias e, de forma geral, falta de acessibilidade e recorrência a esses espaços. Como apontam Cristina Carvalho e Thamiris Lopes (2016, p.7-8):

Diante dessa especificidade, deparamo-nos com a necessidade de se pensar espaços de inclusão para o público da Educação Infantil que visem ao estímulo de seu desenvolvimento, considerando sua capacidade de observação, cognição e criação em todos os aspectos, inclusive os culturais, que ocorre de modo mais enfático em locais onde acontecem os processos de educação não formal. Nesse sentido, temos os museus como locus privilegiado de educação não formal que podem possibilitar dimensões distintas da experiência humana, como: a cognitiva, afetiva e psicomotora. Contudo, os estudos e as pesquisas que discutem a inserção das crianças nos museus - principalmente na faixa etária de 0 a 6 anos - ainda são escassos, bem como é reduzido o número de museus que oferecem atendimento para esse segmento.

Nessa perspectiva, considerar as crianças como público-alvo, não apenas lhes confere um sentimento de existência e validação, mas também oferece possibilidades de desenvolvimento em diversos âmbitos cognitivos.

Durante esse momento, ficamos circulando pela sala e observando quem observava, instigando que expressassem o que viam e sentiam sobre aquelas obras. Foi nesse momento que obtivemos algumas frases marcantes para nossa experiência como:

“Gosto do personagem porque ele é da minha cor” (Ravi)⁶
“Gosto da Moana porque ela fica de barriga de fora e ela é corajosa” (Sofia).
“Moana tem o cabelo igual ao meu” (Iara).

Porém, também foi momento em que ouvimos frases preocupantes, ainda mais por virem de crianças pretas, por vezes retintas, como:

“Eu não gostei... por que ele está preto?” (Caio).
“Não gostei... está ridículo porque parece que está pintado de preto” (Miguel).

Ao ouvirmos essas declarações, perguntamos as motivações para pensarem assim, mas a unânime falta de resposta para o porquê de pensarem assim nos chocou. Foram respostas quase que automatizadas, sem um viés que elas tenham conhecimento, mas que chegou a elas e, além de chegar, tomou conta e virou discurso.

Terminado o momento da apreciação, dispomos de imagens das personagens que elas utilizavam como representação no dia a dia, “Homem-Aranha” e “Moana”, deixando que elas escolhessem com qual queriam explorar a criação. Dividimos entre elas também imagens recortadas de flores e animais que aparecem recorrentemente nas obras de Beeboy, além de uma folha em branco e cola. Explicamos o objetivo, que era realizar uma composição de escolha pessoal para circundar a personagem escolhida, utilizando de referência as obras que haviam acabado de observar.

Dado início às produções, acompanhamos enquanto andávamos pela sala, sempre perguntando o que achavam da proposta e como estavam pensando o que faziam. Acabado o momento de produção, reunimos todos os papéis e fizemos uma segunda exposição, mas agora com os trabalhos delas para que sentissem e percebessem que essas produções também são válidas e merecem ser vistas (Imagem 05).

⁶ Por motivos éticos, utilizaremos nomes fictícios.

Imagem 05. Momento de produção.



Fonte: dos autores

Agora em um momento de reflexão, elas estavam livres para dizer o que pensavam sobre a proposta, suas produções e as produções de suas/eus colegas. O contentamento foi unânime, ao menos segundo o que disseram, gostaram tanto de seus trabalhos quanto os dos outros. Teceram elogios e análises sobre as composições, e assim, finalizamos a proposta pedagógica.

Góes (2023), ao discorrer sobre as seis dimensões para o ensino da Arte com crianças pequenas, enfatiza que:

A primeira dimensão que destacamos é a “Interação verbal”. Nela, a qualidade das relações dialógicas que a criança vivencia influenciará em sua constituição, em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento. Esse processo de socialização acontece por meio de um diálogo constante entre os sujeitos e a sociedade, sendo criado e recriado constantemente, portanto, as conversas, as trocas e os diálogos durante a realização das atividades artísticas são fundamentais (Góes, 2023, p. 10).

Assim, reiteramos a importância do diálogo durante o processo de aprendizado das crianças. Ademais, é imprescindível que levemos em conta que todo ambiente e momento de interlocução pode se tornar solo de aprendizado, o que se apresenta ainda mais significativo na infância.

Para além da interação verbal por meio de relações dialógicas, outra dimensão importante apontada por Góes (2023), são as “Experiências estéticas e estésicas”. Nelas é preciso disponibilizar materiais para ampliar o processo criativo. Nesse sentido, o material educativo é um dispositivo essencial durante uma intervenção ou exposição artística, principalmente se pensada para crianças. Contendo uma síntese de forma divertida, pode-se intensificar o

conteúdo apresentado para os pequenos, de forma que eles se interessem e adequem o material no brincar do dia a dia.

Para Mirian Celeste Martins (2006, p. 9) “As imagens definitivamente frequentam as salas de aula, mesmo que apenas como convidadas tímidas sentadas ao lado de textos ou conteúdos, esses sim considerados os principais visitantes”. No documento “Curadoria educativa inventando conversas”, a autora discute sobre a curadoria de materiais apresentados para crianças e a forma como eles influenciam na percepção delas, reiterando o pouco espaço que é dedicado ao aprendizado através da imagem. Tendo isso em mente, optamos pela visualização como modo primordial de interação com o material educativo, onde as crianças observariam as imagens estabelecendo relações e analisando-as.

Pensando nisso, foi realizada uma pesquisa sobre a poética do artista Beeboy, utilizado como referência para a sequência didática e analisado como poderia ser feita uma dinâmica de fácil manuseio e realização. Começando pelo ponto de interesse do artista, foi escolhida sua pesquisa sobre a botânica e a variedade de flores e plantas existentes no cotidiano brasileiro para a produção do material educativo intitulado “Detetives do jardim: caça às flores” (Imagens 06 e 07).

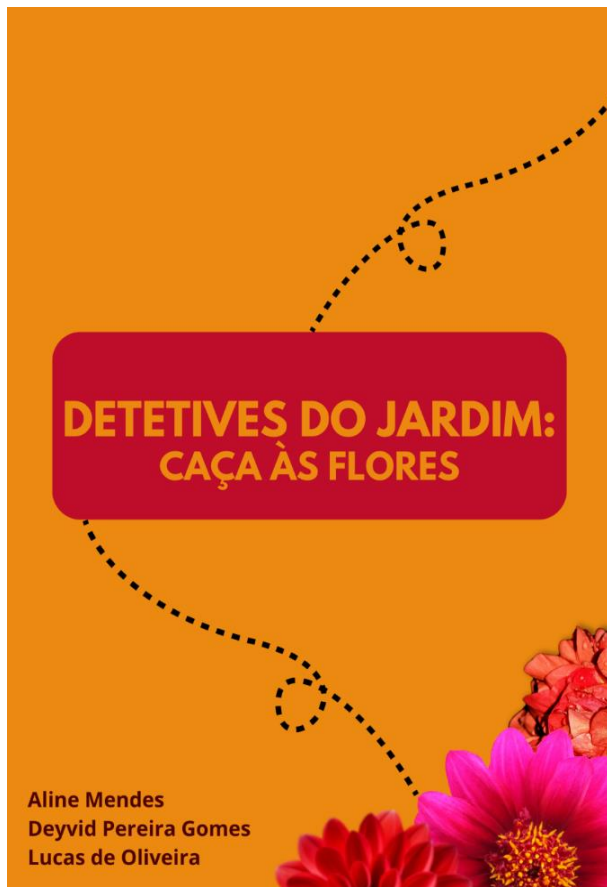
Após a escolha do tema principal, veio a seguinte questão: como fazer um desafio interessante utilizando esse tema? Em uma sequência de conversas e orientações com a professora Margarete (orientadora do estágio), foi idealizado em primeiro instante um mapa único com uma caça às flores inspirado pela sequência de livros-jogos de *Where's Wally?*, mas que contaria com possibilidade de pontuação. Ideia essa que passou por modificações pensando em como seria sua produção, acesso pelas crianças e mapas diferentes para que não se tornasse uma imagem facilmente desinteressante.

As crianças estão inseridas em um ambiente natural e social e buscam, o tempo todo, explorar, descobrir e significar o mundo em que vivem e isso deve ser valorizado e incentivado. A aprendizagem acontece em momentos da rotina, através das vivências e das interações (Venerado, 2021. p. 2).

A passagem acima, pensada no contexto da botânica, demonstra a necessidade de apresentar o ambiente de fauna e flora para as crianças,

considerando que também são parte do seu arcabouço de conhecimento adquirido nas vivências do dia a dia.

Imagem 06. *Capa do material educativo.*



Fonte: dos autores

Imagem 07. *Página do material educativo.*



Flores recorrentes nos trabalhos de Beeboy foram selecionadas para preencherem o papel de objeto a ser procurado. Após isso, criamos uma imagem com diversas flores e plantas para que se tornasse uma tarefa mais difícil. Definimos que em cada imagem de fundo teria 5 das flores que precisam ser encontradas em 5 páginas/mapas diferentes. Cada página com a flor requisitada vem acompanhada de informações científicas e curiosidades de cada uma das plantas representadas, para que, além de um jogo que fosse divertido, tornasse a atividade uma possibilidade de apropriação de conhecimentos interdisciplinares.

O material foi pensado em um estilo de revista. Finalizado o momento de *design* e produção digital da revista-jogo, foi feita a impressão em papel couchê, escolhido por ser um papel de gramatura e resistência maior do que a média.

Tendo sido impressa e encadernada, já estava pronta para ser utilizada. Considerando que as crianças bem pequenas não são leitoras verbais, orientamos que, ao começo da brincadeira, haja a medição do/a professor/a, para ler o objetivo da brincadeira e explicar a dinâmica para elas.

O material educativo ainda não foi experienciado com as crianças, se mantendo apenas na avaliação dentro do contexto universitário, mas vislumbramos um forte potencial para o mesmo. Esperamos que seja uma boa forma de exercitar o trabalho coletivo, contando com a união, seja da sala toda ou divisões em grupos, para alcançar o objetivo do material que é aprender sobre arte brincando. Para além da esfera da atividade de socialização, propomos uma forma divertida de exercer a interdisciplinaridade, contando com a união da arte e da biologia/botânica, para aumentar a bagagem de conhecimento sobre a flora regional e a valorização do contexto brasileiro da mesma.

5 Considerações finais

Reiteramos a necessidade de uma educação baseada em currículos que ampliem os horizontes culturais, de forma que abranjam as necessidades pardas, pretas e indígenas (PPI), periféricas e não eurocêntricas de forma geral. Necessidade essa que surge de uma desigualdade social fomentada historicamente e sustentada pelos pilares do racismo e da xenofobia. Tendo em vista esse cenário, propomos uma intervenção que, além de utilizar o conteúdo e gosto que é próprio das crianças com quem trabalhamos, também se baseasse em uma didática artística de valorização de culturas não-brancas, da apresentação de um artista contemporâneo preto, regional e da valorização da liberdade criativa das crianças.

Reconhecendo os momentos de troca verbal com elas, foi possível compreender seus contextos e formas de se reconhecer nas personagens escolhidas para a proposta. O que entendiam das relações de proximidade com as figuras representadas na produção artística de Beeboy, no Homem-Aranha e na Moana mostra a falta de representação da raça na Educação Infantil e como é importante a escuta nesse momento inicial da formação de um ser.

Concluimos que os resultados obtidos pela sequência didática foram extremamente satisfatórios e rico em aprendizados, não só pelas crianças, mas

por nós da mesma forma. Entendemos que, apesar da importância de nossa intervenção, essas ações pedagógicas não podem ser esporádicas no ensino da Arte com crianças. Faz-se necessário apresentar possibilidades de um ensino não-hegemônico, propostas que pedem presença urgente na educação. Não cabe mais a construção de didáticas e currículos que não abranjam a diversidade cultural ao observarmos o contexto social brasileiro.

Referências

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, Cristina; LOPES, Thamiris. O público infantil nos museus. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 911–930, jul./set. 2016.

CASA DO SABER. **O PENSAMENTO DECOLONIAL para superar a Colonialidade e o Racismo Epistêmico** | Suze Piza. YouTube, 17 maio 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8qs9uXf0IOY>. Acesso em: 19 mar. 2025

CHAUÍ, Marilena. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro: 2**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

DRAG, T. **FERIDA COLONIAL**. YouTube, 17 mar. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EErd3sPhzm4>. Acesso em: 19 mar. 2025.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. São Paulo: Ubu Editora, 2022. 320 p.

GÓES, Margarete Sacht; ROSA, Tatiana Gomes. Formação de Professoras (Es): ensino da arte para as relações étnico raciais na Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 115, 2021. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.54031>

GÓES, Margarete Sacht. (2023). Qual lugar da Arte na Educação Infantil?. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, 13(39). <https://doi.org/10.26514/inter.v13i39.5079>

IABELBERG, Rosa. **O Desenho Cultivado da Criança – Prática e Formação de Educadores**, 2º ed. RS: Zouk, 2008

MARTINS, Mirian Celeste (coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. **Reflexão e Ação – Revista do Departamento de Educação/UNISC** - Universidade de Santa Cruz do Sul, vol. 14, n.1, jan/jun 2006, p.9-27.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo: teorias e políticas**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PASSOS, Inês Francisco; CALDAS, Mariana Loureiro Musso. Ações pedagógicas decoloniais. *In*: GÓES, Margarete sacht (org.). **Arte, infância e decolonialidade**. Vitória, ES: 2025. p. 62.

PILLOTTO, S. S. D.; SILVA, M. K.; MOGNOL, L. T. **Grafismo infantil: linguagem do desenho**. UDESC, 2007.

VAGO-SOARES, M. Angélica. **Infância, Arte e Cultura: experiências em (com)textos educativos**. 1. ed. Campinas: Pedro & João Editores, 2015. v. 1100. 155p.