

Qual lugar da Arte na Educação Infantil?

What place of art in early childhood education?

Margarete Sacht Góes¹

Resumo

A partir de diferentes dimensões do ensino da Arte, este artigo reflete sobre “qual o lugar da Arte na Educação Infantil” e “como seu ensino pode ser ressignificado pela perspectiva decolonial e contemporânea da arte” ao desenvolver um projeto local com crianças de 5 anos de idade. Analisa os documentos que orientam o ensino da Arte e fundamenta as reflexões sobre o pensamento decolonial em Moura (2017; 2019), hooks (1989), Kilomba (2019), Santos (2009) e Walsh (2009). Dialoga com Vigotski (2007; 2010) e Bakhtin (2010), no campo da psicologia e da linguagem, respectivamente, e de autoras e autores no campo da arte como Barbosa (1989), Iavelberg (2018), Canton (2009), Martins e Picosque (2012), Derdyk (1989), Larrosa (2002) e Dewey (2010). Finaliza inferindo sobre a necessidade de promoção de um ensino contemporâneo de Arte, defendendo a ideia de decolonialidade e de desconstrução de que a arte se produz fora da vida das crianças.

Palavras-chave: ensino da Arte. educação infantil. Arte contemporânea. decolonialidade.

Abstract

Based on different dimensions of Art teaching, this article reflect on “what is the place of Art in Early Childhood Education” and “how its teaching can be re-signified by the decolonial and contemporary perspective of art” when developing a local project with children of 5 years old. It analyzes the documents that guide the teaching of Art and bases the reflections on decolonial thinking in Moura (2017; 2019), hooks (1989), Kilomba (2019), Santos (2009) and Walsh (2009). Dialogues with Vigotski (2007; 2010) and Bakhtin (2010), in the field of psychology and language, respectively, and with authors in the field of art such as Barbosa (1989), Iavelberg (2018), Canton (2009), Martins and Picosque (2012), Derdyk (1989), Larrosa (2002) and Dewey (2010). It concludes by inferring the need to promote contemporary art education, advocating the idea of decoloniality and deconstruction that art is produced outside the lives of children.

Keywords: Art teaching. child education. contemporary Art. decoloniality.

Introdução

Ao adentrarmos nos espaços que se dedicam a trabalhar com crianças de zero a cinco anos de idade, buscamos observar como eles têm se constituído esteticamente. É comum termos, nas paredes dos centros de Educação Infantil, muitas produções como desenhos livres

¹ Doutora em Educação na linha de pesquisa Educação e Linguagens pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É professora dessa Universidade no Departamento de Linguagens Cultura e Educação (DLCE), do Centro de Educação e no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI) e é tutora do Programa de Educação Tutorial – PET Conexões de Saberes Educação. Atua como Curadora do educativo da Galeria de Arte Espaço Universitário (GAEU/UFES). Contato: margarete.goes@ufes.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7146-6022>

e pinturas, o que nos remete a uma concepção modernista de ensino da Arte, a qual tinha como proposição a livre expressão.

Concomitante a essa concepção, o que se destaca fortemente é a produção dos adultos, pois os murais e as salas de atividades² ainda exibem desenhos estereotipados e modelos prontos extraídos das mídias, como os personagens das histórias em quadrinhos e desenhos animados, que invadem o universo infantil, imprimindo modelos a serem seguidos, mostrando-nos concepções de como são concebidas as ações voltadas para o ensino da Arte, as suas visualidades e as questões estéticas que delas advêm.

Nesses territórios, ainda impera uma visão que caminha da concepção modernista de produção artístico-cultural a uma concepção tradicional do ensino da Arte, com modelos a serem seguidos. Destarte, para análise e compreensão de como as concepções sobre o ensino da Arte foram se constituindo ao longo da recente história dedicada às crianças, é preciso pôr o acento nesses atores que fazem dos espaços dedicados à Educação Infantil um *locus* de aprendizagem. Inferimos que essa história é recente, pois as infâncias começam a ser pensadas, oficialmente, na década de 1980, mais especificamente com a Constituição Federal (1988).

De acordo com Iavelberg (2008, p.1425), “[...] Em meados do século 19, descobre-se o valor da arte da infância como fonte de qualidade para a arte adulta”, ou seja, os modernistas buscam o embrião de uma arte infantil que inspira e contagia os artistas, mas que o contrário não se concebe, pois para eles a arte adulta era nociva para a criatividade e produção artística das crianças.

Essa perspectiva ganha força nos espaços educacionais e se reflete nas ações pedagógicas voltadas para um ensino cujo objetivo era fazer com que as crianças produzissem as atividades de arte a partir da subjetividade, da livre expressão, sem intervenção adulta e de cunho espontaneísta.

Barbosa (1989) infere, a partir da pesquisa que fez em 1983 com 2500 professoras/xs/es³ das escolas de São Paulo, que a formação aligeirada de docentes na área de arte reverberava em ações pedagógicas espontaneístas, pois

² Adotaremos o termo “sala de atividades” a partir do conceito de que o desenvolvimento infantil pode ser compreendido por meio da categoria “Atividade” e ela se configura em um sistema de relações com as outras pessoas, na interação verbal. Para Leontiev (*apud* VIGOTSKII, LURIA, LEONTIEV, 2010, p. 65), a atividade “[...] governa as mudanças mais importantes nos processos e nos traços psicológicos da criança”, nesse contexto, é nas salas de Educação Infantil, por meio das atividades propostas, que os processos de ensino aprendizagem se concretizam, daí nossa opção pelo termo “sala de atividades”.

³ Para Kilomba (2019, p. 21), “[...] não há nada mais urgente do que começarmos a criar uma nova linguagem. Um vocabulário no qual nos possamos todas/xs/os encontrar, na condição humana”. Para a autora, utilizar somente

[...] Todos eles mencionaram o desenvolvimento da criatividade como o primeiro objetivo de seu ensino. Para aqueles que enfatizaram as artes visuais o conceito de criatividade era espontaneidade, autoliberação e originalidade [...] A identificação da criatividade como espontaneidade não é surpreendente porque é uma compreensão de senso comum da criatividade (BARBOSA, 1989, p. 171).

Assim, a/o professor/a se colocava apenas como um/a organizador/a de possibilidades, para que as crianças tivessem acesso aos diferentes materiais e técnicas artísticas e pudessem se expressar livremente, ou seja, o que era proposto transitava entre “[...] o desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação” (BARBOSA, 1989, p. 172). Ademais, havia o preconceito contra a imagem do ensino de Arte para crianças, o que instigou Barbosa (1989) a problematizar em suas formações algumas questões como:

[...] 1º) Que se o artista utiliza imagens de outros artistas, por que sonegar imagens às crianças; 2º) Que se nós preparamos as crianças para lerem imagens produzidas por artistas, estamos preparando-as para ler as imagens que as cercam em seu meio ambiente; 3º) Que a percepção pura da criança sem influência de imagens não existe realmente, uma vez que está provado que 80% de nosso conhecimento informal vem através de imagens (BARBOSA, 1989, p. 179).

Independentemente da recente produção sobre o ensino da arte e as infâncias, o que perdura até hoje, em muitos espaços infantis, é um ensino que continua transitando entre duas concepções (tradicional e modernista), em uma situação ambígua e muitas vezes dicotômica, mas sempre em uma perspectiva eurocêntrica.

Partimos da premissa de que para avançar nas discussões e ações pedagógicas em uma perspectiva contemporânea e decolonial⁴, no contexto da Educação Infantil, é preciso refletirmos sobre os sujeitos, os territórios, as macro e micropolíticas produzidas nesses espaços, e sobre as dimensões da arte na qual as visualidades do nosso tempo aproximem as crianças do contexto histórico-cultural onde estão inseridas.

Nesse sentido, como fortalecer teórico-metodologicamente o ensino da Arte em uma perspectiva contemporânea que parte da pesquisa e da inter-relação das crianças com a vida? Como possibilitar uma prática pedagógica que estimule e enriqueça as produções poéticas delas de maneira que se apropriem do mundo, expandindo suas vivências culturais e decoloniais?

a forma masculina “[...] revela uma dupla dimensão de poder e violência” (p. 15), ambas advindas do colonialismo e patriarcalismo, daí nossa opção pela utilização do termo “professoras/ xs/es”.

⁴ 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 (GÓES; ROSA, 2021, p. 3).

Moura (2019, p. 322), fundamentado em Mignolo (2010), afirma que “[...] o pensar decolonial não implica a deslegitimação de outras formas de pensar. O pensamento colonial é inclusivo”. Por fim, Walsh (2009, p. 15), infere que o termo decolonial “[...] assume um caminho de luta contínua”.

Como pensar a arte como um discurso do corpo da criança? Como fazer com que a arte provoque nelas outras formas de pensar e produzir outras narrativas que não sejam as hegemonicamente transmitidas? Como desenvolver um trabalho com as diferentes linguagens na Educação Infantil? Para refletir sobre essas perguntas, dividimos esse texto em três partes após esta introdução.

Na primeira parte, a discussão abordará as macro e micropolíticas, analisando os documentos orientadores e normatizadores que apontam para o trabalho com as diferentes linguagens nos territórios infantis a partir dos desafios encontrados no cotidiano desses territórios.

Na segunda parte, fundamentados nas diferentes dimensões do ensino da Arte e, por meio de atividades desenvolvidas com crianças de 5 anos de idade, a partir de uma temática da cultura local na qual estavam inseridas, temos como objetivo refletir sobre “qual o lugar da Arte na Educação Infantil?” e “como o ensino da Arte pode ser resignificado em uma perspectiva contemporânea, desterritorializada e decolonial”. Por fim, mas sem o intuito de encerrar a discussão, trazemos nossas considerações finais refletindo que o lugar da arte para as crianças tem que ser o lugar da criação, da brincadeira, dos saberes e das culturas infantis em conexão com a produção histórico-artístico-cultural dos territórios onde elas estão inseridas, potencializando, assim, o pensamento decolonial.

1. Os territórios das infâncias

Partimos da premissa de que, para compreendermos os territórios das infâncias é preciso dialogarmos com os documentos normativos e compulsórios a fim de nos situarmos nos contextos em que eles se materializam e nas relações e tensões que provocam, principalmente, quando se trata do ensino da Arte para crianças.

Buscamos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), dialogar com os objetivos que destacam que a proposta pedagógica das instituições de ensino infantil devem:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...] assegurando condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem [...] a indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança (BRASIL, 2010, p. 18-19).

A proposta contemplada nas DCNEI se apresenta de forma prescritiva, isso há mais de dez anos. Entretanto, ainda consideramos um desafio para as escolas o desenvolvimento de um

trabalho coletivo e contemporâneo voltado para o ensino da Arte que garanta às crianças a apropriação dos diferentes conhecimentos histórico-culturais produzidos pela humanidade em diferentes espaços e tempos.

Esse aspecto torna necessária a realização de um diálogo entre as macro e as micropolíticas nos espaços educacionais, haja vista que a materialização do que se idealiza ao elaborar um documento orientador e compulsório se dará no interior das escolas, nos territórios que se configuram pela ação e interação dos sujeitos com a vida.

Ressaltamos que as micropolíticas são compreendidas aqui, a partir de Canton (2009b, p. 15), como uma “[...] atitude focada em questões mais específicas e cotidianas, como o gênero, a fome, a impunidade, o direito à educação e à moradia, a ecologia, enfim, tudo aquilo que nos diz respeito e nos faz viver em sociedade”. Nesse sentido, começamos a nos aproximar do que nos é mais caro no ensino da Arte contemporânea para as crianças, que é a relação vida e arte.

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) - destaca os Campos de Experiências e, dentre eles, “Traços, sons, cores e formas”, reafirmando que

[...] Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras (BRASIL, 2017, p. 39).

Nesse trecho dedicado a orientar as propostas pedagógicas da/na Educação Infantil, o documento remete a um ensino no qual as linguagens da arte estão imbricadas, hibridizadas. Compreendemos que, na Educação Infantil, as linguagens se apresentam como um todo para a criança, e isso é muito potente, entretanto, defendemos a Arte como área de conhecimento, o que remete à necessidade de professoras/xs/es licenciadas/xs/es na área, e não professoras/xs/es polivalentes, como propugnado na pela Lei n. 5692/71, ou seja, sem formação específica, mas que transite entre as linguagens, sem proselitismo.

Vigotski (2007) infere que, no processo de desenvolvimento da linguagem na infância, existem nexos genéticos entre os gestos, as brincadeiras, os desenhos e a escrita; nesse aspecto, será por meio dessas diferentes linguagens que o trabalho voltado para o ensino da Arte na Educação Infantil poderá ser encetado.

A partir da perspectiva histórico-cultural, Vigotski (2007) nos ajuda a compreender que o sujeito se apropria dos conhecimentos construídos pela humanidade primeiro de maneira interpessoal, na interação verbal, para depois se tornar intrapessoal, o que torna a presença de

professoras/xs/es mediadoras/xs/es ou do outro mais experiente⁵ fundamental no processo de aprendizagem. Ademais, somente a interação sujeito e objeto não promove a aprendizagem, pois, para que haja apropriação dos conhecimentos históricos culturais, é necessário um terceiro elemento, que é o mediador.

De acordo com Vigotski (2007), é por meio da mediação de professoras/xs/es ou do outro mais experiente que a aprendizagem ocorre, destacando o papel mediador da linguagem para a formação da consciência, pois, para ele, é a linguagem que medeia as relações entre as crianças e o mundo. A mediação do outro é fundamental assim como o histórico e social, “[...] nesse processo, o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 67), contribuindo para a constituição dos processos identitários da criança.

Ressaltamos que a linguagem é constitutiva dos sujeitos e, nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil enfatizam que o trabalho pedagógico voltado para a aprendizagem das linguagens deve ser organizado pela necessidade de ampliação das “[...] experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12).

Nesse sentido, as ações pedagógicas acontecem por meio das interações e das brincadeiras, pois elas se constituem como eixos orientadores da ação docente dentre as inúmeras experiências que potencializam a concretização das *práxis* pedagógicas. Mas por que isso ainda é tão distante das práticas que vemos no ensino da Arte? Por que ainda nos deparamos com a insistente prática de permanecer com os grupos sentados em suas carteiras durante as atividades de arte, sem experimentar os espaços externos das salas e da escola como as ruas, praças, parques, espaços expositivos? Por que os territórios de aprendizagens são tão limitados? Em quais momentos é possibilitado verdadeiramente que elas possam interagir e brincar para aprender e experimentar a arte? Em que/quais momentos as produções artístico-culturais locais ganham destaques nas ações pedagógicas? Quando é possibilitado o estudo de culturas que em muitos momentos sofreram e sofrem apagamentos históricos?

⁵ Fundamentadas em Vigotski (2007) utilizaremos o termo “outro mais experiente”, compreendendo que para aprender a criança necessita da mediação desse “outro”, pois é ele que carrega os conhecimentos históricos culturais construídos na história da humanidade. Para Vigotski (2007), “[...] Na ausência do outro, o homem não se constrói homem”.

Proporcionar à criança a convivência com diferentes manifestações artísticas e culturais (locais e universais) é o que nos incita a pensar, em uma perspectiva decolonial, em como romper com o discurso hegemônico (clássico, masculino, branco, europeu e norte-americano) que perdura até hoje nos espaços educacionais e nos processos de produção de conhecimento.

O pensar decolonial para Moura (2017, p. 28)

[...] trata de romper com os uni-versalismos alienantes e coloca em pauta, pela análise crítica, os binarismos modernos que inundam as academias: norte/sul, ocidente/oriente, colonizador/colonizado, rico/pobre, cultura/natureza, branco/negro, homem/mulher, ciência/arte. Por outras vias, trata de pensar co-existências – de mundos, de conhecimentos, de lugares, de povos, de ciências, de artes, de culturas, de pensamentos – problematizando as hierarquias, legitimando processos anti-hegemônicos, imaginando entrelugares e formas outras de produção de conhecimentos.

Nessa direção, ao refletirmos sobre o pensamento decolonial, destacamos o que as DCNEI propõem em relação à interação que ocorre pela convivência entre as crianças de diferentes identidades culturais, pois essa convivência amplia as possibilidades de elas se apropriarem e produzirem arte na diversidade a partir das diferentes manifestações artísticas e culturais em que estão inseridas.

O ensino da Arte tem um papel fundamental na ampliação do repertório artístico-cultural, pois, muitas das vezes, o primeiro contato é viabilizado pela escola, o que a torna uma das grandes responsáveis pela democratização da arte e da cultura e pelos processos cotidianos de decolonizar pensamentos e ações. Isso demanda tempo, estudo, pesquisa, envolvimento, compromisso constante por parte dos sujeitos da educação, pois, nos territórios infantis, as crianças e seus contextos se tornam então uma só realidade.

Nesse aspecto, compreendemos que são os encontros dialógicos (micropolíticas), entre as/xs/os profissionais da educação que produzirão sentimentos e posturas de corresponsabilidade diante dos documentos compulsórios e normativos (macropolíticas) que chegam até os centros de Educação Infantil para pensar a criança, a arte, a cultura e a educação em uma perspectiva decolonial.

A partir de uma visão contemporânea e decolonial, é preciso “[...] colocar a discussão política em um novo paradigma, isto é, no diagrama da nossa atualidade, de acordo com as complexidades que se impõem no cenário atual” (CANTON, 2009b, p. 15). Essa concepção dialoga diretamente com a concepção de arte contemporânea que tem, em seu cerne, o questionamento, a crítica social e a transformação dos sujeitos.

A dialogia entre as micro e macropolíticas, para se pensar os sujeitos que constituem e são constituídos nos territórios infantis, faz-se necessária para podermos compreender a própria

condição humana de incompletude e de sujeitos encarnados, concretos e não idealizados, pois, em uma perspectiva historicizada, a criança é concebida como sujeito histórico de direitos que produz e consome cultura e que se constitui na interação verbal e no social.

Bakhtin (2010, p. 98) nos ajuda a pensar o “outro” a partir da interação verbal, da concepção dialógica quando reitera que é somente nas relações “[...] com a ideia dos outros é que a ideia começa a ter vida” e, nesse sentido, constitui-se o diálogo entre a arte e a vida dos sujeitos. Assim, compreender a criança inserida no contexto histórico-cultural é percebê-la como um ser capaz de transformar e ser transformado pela experiência social acumulada, considerando seus saberes e seus conhecimentos.

Nesse processo de mediar a arte e a cultura relacionadas à vida e aos diferentes contextos, é possível criar propostas de descobertas e experimentações nas quais as crianças possam se expressar, interagir, integrar-se, enfim, serem sujeitos da experiência.

Para Vigotski (2007), a criança é um ser biológico e cultural que, por meio das mediações de qualidade, produz conhecimento e se constitui como sujeito. Portanto, o acesso da criança à cultura - aqui entendida como resultado da vida e da prática social - é um direito.

Essa constituição histórica, social e cultural pode ser percebida nas histórias que trazem consigo e nas experiências com seus pares. Ora, se cada sujeito se constitui na e por meio da sua história de vida, é interessante poder observar como as diferentes crianças se relacionam com a arte. Elas colocam em jogo seus referenciais, suas vivências e experiências, todo o seu conteúdo de significações e, para tanto, o tempo da experiência é fundamental.

O pensamento de Dewey (2010) é fundante ao aproximar a arte com as experiências da vida dos sujeitos. Para ele, é na interação entre o sujeito e o ambiente que a experiência se constitui como um processo: “[...] A experiência, nesse sentido vital, define-se pelas situações e episódios a que nos referimos espontaneamente, como “experiências reais” – aquelas coisas de que dizemos, ao recordá-las: “*isso* é que foi experiência” (DEWEY, 2010, p. 110).

Corroborando com esse pensamento, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 38) propõe os Campos de Experiências que constituem “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”.

A partir de um outro olhar, Larrosa (2002) propõe pensar o tempo da experiência. Para ele, a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca. Mesmo que esses autores e os documentos orientadores tratem a experiência sob diferentes perspectivas, apropriamo-nos dessas concepções nos perguntando: o que impede a vivência de diferentes

experiências na Educação Infantil de uma maneira que sejam respeitadas as linguagens, as culturas e os tempos-espços infantis?

Para Larrosa (2002, p. 24, *grifo nosso*), a conexão da arte com a experiência requer

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, *cultivar a arte do encontro*, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Assim, para vivenciar as linguagens da arte, é preciso “cultivar a arte do encontro”, ou seja, permitir momentos de fruição que demandam tempo, saber ouvir, dialogar, ter paciência, saber ver, interagir e explorar novos espaços. Entretanto, a velocidade com que é vivenciado o cotidiano na/da Educação Infantil impede que se faça uma conexão significativa entre a arte e a vida como propõem os documentos que normatizam o ensino infantil.

Refletindo sobre o tempo da experiência, das relações que estabelecemos com o outro e com as diferentes linguagens para a promoção de um ensino de arte contemporâneo e decolonial, aproximamo-nos de Canton (2009a) ao inferir que

[...] a arte contemporânea que surge na continuidade da era moderna se materializa a partir de uma *negociação constante entre arte e vida, vida e arte*. Nesse campo de forças, artistas contemporâneos buscam um sentido, mas o que finca seus valores e potencializa a arte contemporânea são *as inter-relações entre as diferentes áreas do conhecimento humano* (CANTON, 2009a, p.49, *grifo nosso*).

Ressaltamos que, nos territórios das infâncias, é preciso refletir sobre “as inter-relações entre as diferentes áreas do conhecimento humano” que, em uma perspectiva decolonial, apontam, especificamente, para os conhecimentos que foram invisibilizados.

Ademais, fazer uma “negociação constante entre arte e vida, vida e arte” é disponibilizar tempo para que as crianças falem, se expressem por meio das diferentes linguagens a que têm acesso e com todo o seu corpo, seu repertório artístico-cultural, suas identidades. É possibilitar que as experiências aconteçam de maneira desterritorializada, para além dos espaços físicos e sócio-histórico-culturais demarcados hegemonicamente como oficiais a partir das grandes narrativas modernistas colonialistas que deslegitimam os conhecimentos, a arte e a cultura de determinados povos em detrimento de um poder (político e econômico), saber (epistemológico, filosófico e científico) e ser (subjetividade, sexualidade, raça, gênero) europeu (MOURA, 2017).

2. Qual o lugar da Arte na Educação Infantil?

A Arte na Educação Infantil, como processo vivido, experimentado por meio de todos os sentidos, contribui para ampliar as experiências estéticas, pois “[...] Há diferentes possibilidades de gerar experiência sensível do corpo focalizando na apreensão de algum conhecimento. Mas há uma possibilidade que, potencialmente, traz em si a convocação do corpo para essa experiência: a estética” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 35).

A citação destacada pressupõe a relação com o outro, por meio de experiências sensíveis-estéticas, reafirmando o que temos discutido sobre o ensino da Arte, em uma perspectiva contemporânea, que perpassa por práticas atravessadas pela estética e pela estesia, ou seja, pelas experiências e vivências de todo o corpo em uma relação constante com as diferentes e diversas culturas, a partir do pensamento decolonial.

Indo ao encontro dessas perspectivas e refletindo sobre o lugar da arte na Educação Infantil, destacamos seis dimensões que possibilitam pensar e repensar as ações pedagógicas com o intuito de ampliar os Campos de Experiências e os repertórios artístico-culturais para que as crianças, ao terem contato com os diferentes códigos estéticos, potencializem suas aprendizagens e experiências sociais, afetivas e interculturais.

As dimensões foram elencadas separadamente com o objetivo didático, mas ressaltamos que elas se inter-relacionam, como veremos nas atividades desenvolvidas com as crianças a partir de uma temática voltada para a cultura local, referente às paneleiras de Goiabeiras, da cidade de Vitória - ES. Em diálogo com as atividades desenvolvidas, destacamos, então, as seguintes dimensões: a interação verbal, as narrativas infantis, as experiências estéticas e estésicas, a mediação, a cultura visual e a cultura infantil.

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.

Nessa direção, optamos por escolher o livro de literatura infantil “Que panela esquisita, Vovó Rita!”, da escritora Ercília Simões Braga, que conta a história de como as paneleiras da cidade de Vitória produzem as panelas de barro em que se faz a moqueca capixaba, possibilitando um diálogo profícuo com as crianças que se sentiram próximas à realidade que o livro trazia, haja vista que o Centro de Educação Infantil ficava perto do Galpão das Paneleiras, no bairro Goiabeiras.

Por meio da contação de histórias e das rodas de conversas, as crianças interagem com seus pares e professoras/xs/es de maneira dialógica, responsiva, responsável e com amorosidade. Destacamos aqui conceitos fundantes de Bakhtin (2010) quando pensamos em uma educação emancipatória, pluralista que traz, em seu cerne, o compromisso com o outro, com o diferente, o diverso. A ausculta e o respeito às enunciações do outro se constituem como um princípio ético, um ato responsável, principalmente quando compreendemos a criança como sujeito de direitos.

Na interação verbal que se constitui a partir de um livro de literatura que trata da cultura local, de matriz indígena e africana, é possível desconstruir pensamentos coloniais, principalmente sobre as imagens que foram construídas por meio de “[...] relatos escritos ou visuais, [que] representam os ideais culturais, éticos, estéticos e políticos do colonizador, e compõem a edificação histórica pela lente colonizadora que exclui tudo o que não esteja nos moldes europeus” (MOURA, 2017, p. 26, *grifo nosso*).

Nesse sentido, trazemos a segunda dimensão que são as “Narrativas infantis”. Elas podem ser imaginadas ou vividas, pois é no meio em que vivem que as crianças se apropriam das práticas culturais, da memória, da história de sua família e do seu povo que são transmitidas por meio das narrativas.

Nesses momentos, as crianças reelaboram seus dizeres, suas histórias pessoais, possibilitando que se sintam valorizadas e socialmente representadas, além de perceberem que existem diferentes narrativas ao se contar uma história, como a dos povos africanos e indígenas que sofreram e sofrem apagamentos históricos, quando contadas pelo viés do colonizador.

Kilomba (2019, p.28) nos ajuda a pensar sobre as histórias contadas pela ótica do colonizador que pré-determina o “outro”. Inspirada em bell hooks (1989), ela discute os conceitos de “sujeito” e “objeto”:

[...] *sujeitos* são aqueles que “têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias” (hooks, 1989, p.42). Como *objetos*, no entanto, nossa realidade é definida por outros, nossas identidades são criadas por outros, e nossa “história designada somente de maneiras que definem (nossa) relação com aqueles que são *sujeitos*” (hooks, 1989, p.42) (KILOMBA, 2019, p.28).

Ressaltamos sobre o direito das crianças em se apropriarem de suas histórias e realidades locais, no processo de constituição de suas identidades, entretanto faz-se necessário “[...] a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade

para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente” (WALSH, 2009, p. 25).

Diante das narrativas infantis, é importante que as/xs/os professoras/xs/es reflitam sobre as histórias de lutas dos povos invisibilizados socialmente, adicionando camadas de informações e conhecimentos que provoquem as crianças a compreenderem seus contextos e a valorizarem suas identidades culturais.

Destarte, a partir da leitura do livro, outras informações sobre a temática foram adensadas ao diálogo como, por exemplo, a produção da cerâmica e as diferentes formas de como são utilizadas nas mais diversas regiões do nosso país. De acordo com Marques (2019, p.76)

Quando os europeus chegaram à América, os nativos já fabricavam seus objetos de uso tanto utilitários quanto simbólicos, inclusive cerâmicos. A produção de cerâmica é indissociável do fazer humano, seja qual for a parte do mundo. Assim como nas civilizações europeias, asiáticas e africanas, as civilizações que viviam no continente ainda não denominado, mas que recebeu o nome de “americano” com a chegada de Colombo, também fabricava e fazia amplo uso de objetos cerâmicos, tanto de forma utilitária quanto simbólica.

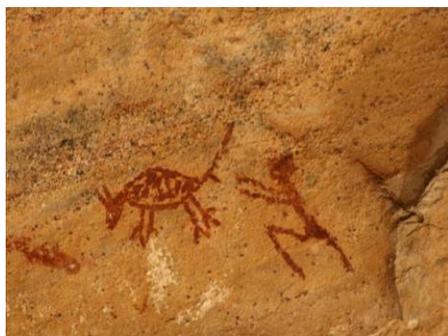
Marques (2019, p.78) ressalta a qualidade e a grande produção de cerâmica na América Latina e, mais especificamente no Brasil, cujo solo é “[...] provedor de solos argilo-cerâmicos” sendo “[...] considerado como o maior celeiro de barro cerâmico do mundo”.

As pinturas rupestres produzidas na Serra da Capivara, no Piauí, que possui a maior concentração de sítios pré-históricos da América, onde é possível verificar os vestígios de humanos e animais pré-históricos, também se constituíram como repertório imagético para as crianças. Posteriormente, passamos o desenho animado “Uhug Na Serra da Capivara”, da *Bravostudio* e, também, trechos do documentário sobre o Parque Nacional da Serra da Capivara (Figura 1).

Para Vigotski (2007), o desenho é a atividade artística principal da criança e Góes (2009, p. 43) complementa ressaltando que “[...] por meio do desenho, a criança fala, comunica-se, por isso devemos olhar, ouvir e observar suas produções e interações, oferecendo oportunidades para se expressarem”. Já para Derdyk (1989 p. 51), “[...] O desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar”.

Assim, uma das possibilidades a fim de que as crianças narrassem suas histórias, para além da conversa sobre a temática, foi a produção de desenhos (Figura 2), os quais compreendemos como enunciados, como dizeres e narrativas que contam histórias, sejam elas reais ou inventadas.

FIGURA 1 – Pintura rupestre Serra da Capivara



Fonte: Frame do documentário da Serra da Capivara

FIGURA 2 – Desenho sobre a pintura rupestre



Fonte: Da autora

A terceira dimensão, que são as “Experiências estéticas e estésicas”, perpassa pela interação das crianças com a produção artístico-cultural (local, regional, nacional ou internacional) produzida pela humanidade e, nesse processo, elas se apropriam dos códigos e símbolos culturais⁶ que estão representados nas obras de arte, reelaborando assim a sua produção, diferentemente da lógica modernista de que isso interferiria na criatividade delas, como vimos no desenho anteriormente apresentado.

Nessa direção, colocamos o acento na formação de professoras/xs/es de Artes Visuais que, segundo Moura (2017, p. 24), são extremamente marcadas por “[...] ações que privilegiam/legitimam conhecimentos da matriz euro/nortecêntrica do saber e encobrem/deslegitimam os conhecimentos de matriz latino-americana”, reverberando nas ações pedagógicas quando adentram os espaços educacionais. Para além da formação inicial, torna-se premente destacar a “intencionalidade docente” ao inserir em seus planejamentos temas que versam sobre a produção artística e cultural latino-americana, asiática e de matriz africana.

Reiteramos o quão necessário se faz um ensino de Arte voltado para as experiências estésicas, mas que elas tragam consigo as experiências estéticas que potencializem as crianças para o pensamento decolonial e crítico-emancipatório. Nesse contexto, é preciso compreender a produção infantil como expressão singular que possui marcas idiossincráticas de sua cultura e de suas histórias, mas que são constituídas na coletividade, na relação com o outro.

A sensibilidade estética possibilita o desenvolvimento dos sentidos para tudo que está no entorno da criança, para além das experiências sensoriais. A estesia, por sua vez, possibilita

⁶ Ressaltamos que os códigos estéticos referenciados como “belo” ainda estão arraigados no modelo europeu e norte-americano, deslegitimando o que é produzido na América Latina, Ásia e África, por isso precisam ser reconfigurados por pensamentos e ações decoloniais.

à criança, em seu processo de interação consigo, com o outro e com a natureza, construir uma complexa rede de produção de sentidos e, para tanto, utiliza todo seu corpo em busca de experimentar e vivenciar diferentes formas de existir no mundo de maneira orgânica e sensível (Figuras 3 a 6).

FIGURA 3 – Experimentação com argila



Fonte: Da autora

FIGURA 4 – Modelagem de objetos



Fonte: Da autora

FIGURA 5 – Modelagem da panela de barro



Fonte: Da autora

FIGURA 6 – Brincadeira com água



Fonte: Da autora

A relação orgânica com a natureza implica numa visão que categoriza as culturas não-modernas, “primitivas” e “pagãs”. Destacamos, a partir de Walsh (p. 15), que “[...] a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, que se relaciona à força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas” trazem em seu bojo uma visão colonialista.

Nesse contexto, as crianças puderam experimentar, fora da sala de arte, em um espaço mais livre e sem a preocupação de “sujar o espaço ou o uniforme”, as diferentes formas de modelar e de utilizar a argila, material que também é utilizado pelas paneleiras ao produzirem suas panelas de barro. Essa atividade, para além da relação orgânica e estética com os materiais, foi permeada por muita conversa e questionamentos que engendraram momentos para pesquisar outras curiosidades sobre a história das paneleiras, seus contextos de vida, como a tradição da confecção das panelas, passou de geração em geração, por que elas não usavam outros

materiais, por que queimar a argila, se a produção deles também passaria pela queima, dentre outros.

A dimensão estética ocorre por meio da sensibilização do corpo, perpassando pelo processo de criação e de imaginação, ambos se interligando a uma prática reflexiva constante. Ao disponibilizarmos espaços e materiais que ampliem o processo criativo, favorecemos a troca de ideias, sensações e sentimentos, estes sim, engendrados nos afetos, nas formas de ouvir e ser ouvido, de sentir e ser sentido, de ver e de agir. Assim, “[...] O corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão” (BRASIL, 2017, p. 39).

O trabalho com o ensino da Arte na Educação Infantil perpassa então pela realização de atividades que envolvem todo o corpo, com tempo disponível para as experimentações e vivências, conforme propõem Dewey (2010) e Larrosa (2002). Outro aspecto importante está voltado para os deslocamentos que fazemos com as crianças, explorando os diferentes espaços de aprendizagem e como mediamos as aprendizagens nesses lugares.

As experiências multissensoriais possibilitam atos de aprender, ou seja, tornam as crianças sensíveis aos signos. Isso perpassa pelos afetos, pela relação que elas estabelecem não somente com os objetos da arte, mas com as diferenças expressivas do outro que está ao seu lado, sensível não somente às questões estéticas, mas à estesia, que nos leva a nos reconhecermos como humanos, demasiadamente humanos.

É deixarmos o corpo afetar e ser afetado pelo que está no nosso entorno por meio de bons encontros, ou seja, dos momentos nos quais nos aproximamos do mundo e de nós mesmos, e por meio das experiências vividas. É considerar a autoria das crianças nos seus processos e a intencionalidade de professoras/xs/es propositoras/xs/es que medeiam as relações, valorizando os diferentes modos de criar e inventar.

Refletir sobre o cotidiano das instituições de Educação Infantil e a realidade dos sujeitos nos remete ao tempo da experiência proposto por Larrosa (2002). Tempo esse que precisa de tempo que traz qualidade para as ações do corpo e abre espaço para as experimentações estéticas, estésicas, para os afetos e os bons encontros. A Arte tem um poder integrador que nos toca, nos afeta, daí a noção de que, diante de uma obra, estamos diante do tempo e ele tem se tornado o grande desafio para o ensino da Arte com crianças, pois compete com a potência da vida dos sujeitos quando não se tem tempo para vivenciá-la por completo.

O ensino e a aprendizagem da Arte desejam tempo para observar, refletir, imaginar, criar, interagir e aprender com o outro, conhecer os processos históricos que fazem parte do

patrimônio histórico-cultural e ampliar os repertórios dos sujeitos, sensibilizando-os para a vida e a condição humana que integra o conceito de Arte Contemporânea.

Para que esse tempo seja de qualidade, é preciso que a “Mediação”, quarta dimensão que nos é muito cara, também seja feita por professoras/xs/es qualificadas/xs/es. Quando nos remetemos ao conceito de mediação no/para o ensino da Arte, ressaltamos o diálogo com a criança desde as suas primeiras experiências com a produção artístico-cultural.

A criança produz sentidos nas experiências compartilhadas e, assim, vai significando o mundo que a rodeia, nas trocas com o outro mais experiente. Para isso, ela precisa de tempo, de um tempo de qualidade e de mediação qualificada, no qual possa ser desconstruída a ideia de que a arte é um dom divino, e considerado que ela pode ser ensinada.

É por meio da mediação e da aprendizagem com os outros que a criança elabora, constantemente, o conhecimento e se constitui como sujeito historicizado. Essa mediação de qualidade torna-se fundamental para garantir o acesso da criança à cultura. Ora se a criança não se desenvolve espontaneamente e necessita de mediadoras/xs/es qualificadas/xs/es, cabe a professoras/xs e professores oferecerem possibilidades para que ela tenha diferentes experiências em espaços culturais, galerias, museus, ruas e também salas de atividades.

Ademais, faz-se necessário criar condições de produção e interação entre os sujeitos com o objetivo de desconstruir as imagens distorcidas criadas pelo olhar do colonizador que contribuíram, de acordo com Santos (2009), para uma história de epistemicídio⁷.

O termo “Mediação” nos remete ao conceito de estar “entre”. Nesse aspecto, chamamos a atenção de professoras/xs/es para as relações e os modos de estar “entre” as diferentes culturas, haja vista que pensar o outro como o diferente de mim implica em alteridade e empatia, sentimentos esses que faltaram ao colonizador ao se relacionar com os povos colonizados, ou melhor, que foram subjugados. Para o colonizador,

[...] tudo que está no outro, que venha do outro – considerado bárbaro, iletrado, despadronizado, cópia imperfeita, não-humano, desalmado, descivilizado – não pode ser legítimo, é inferior, é de segunda categoria. Isso move um desejo de virar o espelho e fazê-lo refletir para o europeu, levando-o a perceber que o problema não reside no outro, mas na visão que ele tem do outro (MOURA, 2019, p. 318).

A quinta dimensão sobre a qual refletiremos é a “Cultura visual”. A cultura visual propõe o ensino da Arte para além dos muros da escola, possibilitando às crianças conhecerem, criticamente, as diferentes manifestações artísticas das diversas culturas e, ainda, que as

⁷ Destruição de algumas formas de saber locais, inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas (2009, p. 183).

atividades ligadas à Arte ultrapassem as linguagens a que têm acesso nas escolas, como a pintura e a escultura, incorporando a publicidade, objetos de uso cotidiano, moda, arquitetura, videocliques e tantas representações visuais quantas o homem é capaz de produzir em diferentes espaços-tempos, promovendo assim um ensino intercultural.

Levar as crianças a experimentarem o fazer artístico e se relacionarem com as obras e imagens de arte perpassa pela compreensão de que a arte está para além dos espaços hegemonicamente institucionalizados como museus, galerias, dentre outros espaços expositivos.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 38), “[...] na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas”.

É preciso então experimentar movimentos que sejam capazes de romper com territórios do saber e ir ao encontro de espaços que sensibilizem para a aprendizagem em arte como ruas, parques, praças, jardins, praias, dentre outros, integrando arte e cultura, arte e natureza e arte como processo vivido.

Nessa perspectiva, vislumbramos a importância de levar as crianças até o Galpão das Paneleiras de Goiabeiras para que pudessem vivenciar *in loco* o processo de produção das painéis, aproximando-as das manifestações artísticas locais.

Isso implica não somente pensar os diferentes espaços da arte, mas também pensar as linguagens da arte de maneira desterritorializada o que, grosso modo, ainda é proposto nas escolas infantis de forma dicotomizada. Faz-se necessário, então, a proposição de experiências híbridas nas quais materiais e linguagens possam transitar em diferentes territórios.

Para além dos espaços de arte hegemonicamente instituídos, trazemos para a reflexão as imagens da cultura visual que atravessam as crianças e que, nos processos cotidianos de decolonizar pensamentos, merecem nossa atenção. Para Moura (2017, p.27):

Há uma construção nos livros e em suas histórias – como primeiras formas de registro dos invasores – e até em exposições museais e espaços de arquivo/documentação hoje que contribui para perpetuar as heranças coloniais, representadas com força pela imagem, que impregnaram os olhares e deram a atrocidades como a escravização de índios e de negros por toda a América Latina aparência natural ou necessária à civilização/modernização. O poder da imagem de fixar nas mentes as ideias e os ideais europeus foi explorado com grande competência pelo velho mundo, de forma que até hoje os referenciais, seja de bom ou de belo, nos remetem ao que é externo e nem sempre ao que é próprio.

A sexta e última dimensão que trazemos é a “Cultura infantil”. Como constituidores dessa cultura, podemos citar os jogos, os brinquedos e as brincadeiras que, também, são apropriados nos contextos onde as crianças vivem, ou seja, a matéria-prima é a realidade cotidiana. A ludicidade, então, é uma faceta da cultura infantil, pois as brincadeiras, assim como os desenhos, são suas atividades preferenciais.

Compondo um diálogo com a cultura infantil, dialogamos com Walsh (2009, p.22) a partir do seu pensamento sobre a interculturalidade crítica que para ela “[...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização”, daí a importância de as crianças se apropriarem dos diferentes materiais artísticos, conteúdos imagéticos, sonoros, corporais a que têm acesso na sua comunidade e que são produzidos historicamente nos diferentes *espaços tempo*. Nesse sentido, precisamos estar atentas/xs/os, pois suas produções artísticas podem revelar traços de uma perspectiva colonializada, atravessada por discursos que invisibilizam suas culturas e tradições.

Ressaltamos, alicerçadas em Moura (2017, p. 22), que aproximar as crianças de temáticas que as levem a pensar sobre como são constituídas suas identidades, perpassando pela cultura local, é fundamental para que no futuro possam questionar “[...] a hegemonia e a universalidade europeia que hierarquizam, encobrem e invisibilizam outras culturas, expressões visuais e produtores/as de Arte”, criando possibilidade de “[...] deixarmos de ser o que não somos” (MOURA, 2017, p.22) e é também uma tentativa de estancar as “[...] feridas ainda abertas pela colonialidade” (MOURA, 2017, p. 30).

Além de mover aspectos da decolonialidade e da interculturalidade, as culturas infantis, em diálogo com as culturas locais, ressaltam a necessidade de aceitação e valorização da multiplicidade de saberes advindos das crianças e dos territórios que elas ocupam.

Destarte as dimensões destacadas (interação verbal, narrativas infantis, experiências estéticas e estésicas, mediação, cultura visual e cultura infantil) rompem com os limites territoriais dos saberes e das linguagens da arte e propõem pensamentos e ações pedagógicas que engendram os modos de se fazer/vivenciar arte a partir de um pensamento decolonial, reafirmando um ensino que rejeita ações colonializadas e valoriza a produção infantil e o contexto sócio-histórico-cultural, o que nos faz repensar, então, qual o lugar da arte na Educação infantil.

Considerações: derrubando paredes (in)visíveis

O ensino da Arte nos espaços infantis reflete como as concepções idealizadas nos documentos oficiais que orientam as propostas pedagógicas e o trabalho das/xs/os professoras/xs/es, efetivamente, não se concretizam por diversas situações, sejam elas estruturais, econômicas, sociais, de formação inicial e continuada e, principalmente, pelo pensamento colonial que supervaloriza o conhecimento eurocêntrico/estadunidense.

A concepção de arte que chega às escolas ainda é permeada por um discurso homogeneizante, colonialista que importa uma concepção de que a arte, para ter valor, precisa ter sua linguagem dentro do padrão neoclássico, estar alocada em equipamentos culturais reconhecidos socialmente e ser produzida por materiais caros, o que gera uma desvalorização e uma invisibilidade da produção artístico-cultural local e da própria produção da criança que é constituída e atravessada por esses saberes.

Partimos da premissa de que derrubar as paredes (in)visíveis nos espaços da Educação Infantil para se promover o ensino da Arte decolonial é desconstruir a ideia de que ela precisa ser produzida em um determinado tempo e espaço para ter seu valor reconhecido socialmente, que precisa ser importada, que é uma produção divina e por isso não pode ser ensinada/aprendida e, ainda, que ela se produz fora da vida das crianças, remetendo-as ao lugar da reprodução, da não inventividade e criatividade.

A inspiração advinda da arte contemporânea nos convida a desenvolver projetos por meio das experiências culturais locais como foi o estudo sobre as Paneleiras (mulheres do bairro Goiabeiras) e a produção das painéis de barro, registrada como Patrimônio Imaterial do Brasil pelo IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Projeto pedagógico que envolveu corpo, memória, afetos, territórios, espaço-lugar, culturas, narrativas e diálogos com as crianças a partir das diferentes linguagens da Arte, como um processo vivido por meio de investigações, de experimentações, da ludicidade e da brincadeira.

Fundamentadas nas diferentes dimensões do ensino da arte, defendemos a ideia de que o lugar da Arte na Educação Infantil tem que ser o lugar da criação, da brincadeira, dos saberes e das culturas infantis em conexão com produção artístico-cultural dos territórios onde elas estão inseridas com o objetivo de romper com a falácia colonial que desconsidera os processos de produção artística e de conhecimentos que não sejam os de matriz eurocêntrica.

Nesse aspecto, defendemos que o ensino da arte pode ser ressignificado pela perspectiva contemporânea, decolonial e desterritorializada em que somos levados a compreender que o lugar da arte está exatamente onde muitas vezes não conseguimos ver, escutar ou sentir: ela

está no dia a dia. Nesse dia a dia que é consumido com o tempo e que, muitas das vezes, nos impede de viver e de viver intensamente todos os momentos de encontros, afetos e fruição, e isso se dá na relação, na interação com o outro, por meio das diferentes linguagens e nos mais diversos territórios culturais que nos convocam a experienciar a Arte por meio da expressão “corpo inteiro”.

Assim, possibilitar uma prática pedagógica que estimule e enriqueça a produção das poéticas visuais das crianças, de maneira que elas se apropriem do mundo, expandindo suas vivências culturais e não coloniais, perpassa pelo corpo, como um fazer que provoque nelas formas de pensar e produzir outras narrativas que não sejam as hegemonicamente transmitidas e perpetuadas nas salas de atividades da Educação infantil.

Referências

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010. 341 p.

BARBOSA, A. M. (1989). Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, 3(7), 170-182. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 20/1/2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 25/7/2018.

CANTON, K. **Do Moderno ao Contemporâneo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009a.

_____. **Da política às micropolíticas**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009b.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GÓES, M. S. **As marcas da cultura nos desenhos das crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2009.

GÓES, M. S; ROSA, T.G. Formação de Professoras (Es): ensino da arte para as relações étnico raciais na Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 11-5, 2021. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.54031>.

hooks, b. **Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black.** Boston: South End Press, 1989.

IABELBERG, R. **Interações entre a arte das crianças e a produção de arte adulta.** Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2008/artigos/129.pdf>> Acesso em 22Jan. 2018, as 16h17.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação.** Episódios de Racismo Cotidiano Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Nº 19

MARQUES, W. R. **A cerâmica no ensino de Artes Visuais:** Um estudo no Centro de Ensino Paulo VI em São Luís (MA). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB (CCSO). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

MARTINS, M.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** São Paulo: Editora Arte por escrito/Rizoma Cultural. Content Stuff, 2012.

MOURA, E. S. Inquietações, decolonialidade e desobediência docente formação inicial de professores/as de artes visuais na América Latina. In: **Revista PAPELES.** Vol. 9(18), pp. 21-33. Julio-diciembre, 2017.

_____. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. In: **Revista GEARTE,** Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 313-325, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.92905> Acesso em 28 Agos. 2020, às 16h37

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** Martins Fontes: São Paulo, 2007.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In.: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: documento eletrônico, 2009.