

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA



Mariana Cardoso Prette

**POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
crianças, docência e arte contemporânea de mulheres latino-americanas



Porto Alegre  
2º semestre  
2020

## **CIP - Catalogação na Publicação**

**Prette, Mariana Cardoso**

**Por uma educação antirracista na Educação Infantil: crianças, docência e arte contemporânea de mulheres latino-americanas / Mariana Cardoso Prette. -- 2020. 103 f.**

**Orientador: Rodrigo Saballa de Carvalho.**

**Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de  
Educação, Licenciatura em Pedagogia, Porto Alegre, BR-RS,  
2020.**

**1. Educação Infantil. 2. Arte Contemporânea. 3. Educação Antirracista. 4. Educação Decolonial. I. Carvalho, Rodrigo Saballa de, orient. II. Título.**

**Imagem da capa: Mitti Mendonça**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA**

Mariana Cardoso Prette

**POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
crianças, docência e arte contemporânea de mulheres latino-americanas**

Porto Alegre  
2º semestre  
2020

Mariana Cardoso Prette

**POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
crianças, docência e arte contemporânea de mulheres latino-americanas**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho.

Porto Alegre  
2º Semestre  
2020

Dedico esse trabalho a todas as mulheres negras que possibilitaram estar aqui hoje. Agradeço a Andréia Formigheri (*in memoriam*) por acolher as minhas angústias, e me ajudar na realização deste trabalho

## AGRADECIMENTOS

Escrever o trabalho de conclusão de curso durante o período de pandemia foi realmente desafiador. Sou grata a tantas pessoas incríveis que fazem parte da minha vida, que me ajudam, incentivam meu trabalho, acolhem as minhas angústias e celebram minhas alegrias.

Agradeço ao Tiago, meu companheiro, por tanto. Obrigada por acreditar em mim, muitas vezes quando eu mesma não acreditava, por me ajudar a alcançar os meus sonhos. Não há palavras para expressar como você é importante na minha vida.

A minha família, mas, principalmente, às mulheres da minha família, referências para mim em luta. A minha mãe Maria dos Anjos, por ter nos criado, Krishina, Pedro e eu, passando por inúmeras dificuldades devido a essa escolha. Eu te amo muito, Ia.

Ao meu amigo Cainã, obrigada por me ajudar nessa longa estrada de autoconhecimento e autocompaixão. Você também é responsável por eu ter concluído esse trabalho. Seguimos sempre juntos, obrigada pelo carinho e pela escuta atenta.

À Andréia, por ser mãe, amiga, professora e colega. Sou grata por você sempre ter me ajudado, cuidado de mim. Aprendo tanto com você, minha amiga. Obrigada por ser a minha maior inspiração no trabalho com as crianças pequenas.

Ao meu orientador, Rodrigo Saballa de Carvalho, pela acolhida e compreensão. Obrigada pelas orientações, por acreditar em mim e no meu trabalho, por ter me dado ânimo para continuar essa escrita em um momento tão difícil. Você é uma grande referência para mim, esse trabalho não teria sido o mesmo sem a sua orientação.

Ao meu amigo Gabriel, obrigada por ter topado tantas comigo. É lindo crescer e amadurecer ao teu lado.

Aos meus amigos Bruno, Giovanna e Beatriz, por estarem sempre ao meu lado. Vocês com certeza fizeram meus momentos mais difíceis desses últimos anos serem mais suportáveis. Obrigada por me amarem tanto.

E por último, mas não menos importante, queria agradecer às crianças, que tantas vezes me salvaram. Trabalhar na Educação Infantil mudou a minha vida.

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso parte das contribuições do campo de estudos da Educação Infantil, Arte Contemporânea e relações étnico-raciais. Tem como objetivos: 1) discutir sobre arte contemporânea e pedagogia decolonial e antirracista na pré-escola; 2) analisar a documentação pedagógica produzida no estágio de docência na Educação Infantil, no qual são evidenciadas as propostas pautadas em uma pedagogia decolonial e antirracista e 3) compartilhar indicadores de ação pedagógica para construção de uma pedagogia decolonial e antirracista. Com inspiração metodológica em Fischer (2019), foi definido como *corpus* de análise os registros resultantes das vivências do estágio obrigatório curricular do curso de pedagogia ocorrido no segundo semestre de 2019, realizado em uma escola pública da rede municipal da prefeitura de Porto Alegre. Foram escolhidas três propostas para o estudo: a) *Memória, imagem e afeto*; b) *Costurança: tecendo relações de pertencimento*; c) *Crianças no museu*. A partir dessas propostas, foram definidas três unidades de análise. A primeira consiste na apresentação das inspirações específicas das propostas e a preparação do espaço e dos materiais utilizados. A segunda constitui o relato de um pequeno episódio vivido no momento da proposta que serviu como base para as articulações teóricas. Por fim, a exposição de imagens das crianças nos momentos descritos. A partir do trabalho, foi possível evidenciar a importância de se promover uma educação decolonial e antirracista na Educação Infantil. Além disso, apontou-se como a arte contemporânea pode ser utilizada para essa finalidade, no trabalho com crianças pequenas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Arte Contemporânea. Educação Antirracista. Educação Decolonial.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Marilyn Diptchy, de Andy Warhol .....	15
Figura 2 – Untitled (Stack), de Donald Judd .....	16
Figura 3 – Série bichos Lygia Clark (1960 a 1964) / Caetano Veloso veste Parangolé de Hélio Oiticica (1968).....	17
Figura 4 – Guerrilla Girls em Nova York, 1985.....	19
Figura 5 – “As mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu de Arte de São Paulo?” .	19
Figura 6 – Réplica, de Daniela Ortiz .....	21
Figura 7 – Bombril, de Priscila Rezende .....	22
Figura 8 – Território Kehinde.....	24
Figura 9 – Mosaico de artistas.....	37
Figura 10 – Ana Mendieta .....	38
Figura 11 – Criações de Ana Mendieta .....	39
Figura 12 – Cecília Vicuña.....	40
Figura 13 – Precário/Precarious, de Cecília Vicuña.....	41
Figura 14 – Beach Ritual .....	42
Figura 15 – Forty Years, de Liliana Porter .....	43
Figura 16 – Mickey Mouse III, de Liliana Porter.....	45
Figura 17 – Too See Gold, de Liliana Porter.....	46
Figura 18 – Man with Axe, de Liliana Porter.....	46
Figura 20 – Mitti Mendonça.....	47
Figura 21 – Arte Salva, de Mitti Mendonça .....	49
Figura 22 – Mãe, de Mitti Mendonça .....	50
Figura 23 – Tia Nilva, de Mitti Mendonça.....	51
Figura 24 – Rosana Paulino.....	52
Figura 25 – Imagem no bastidor, Rosana Paulino.....	53
Figura 26 – Imagens em tecidos, Rosana Paulino .....	54
Figura 27 – página do livro história natural?, de Rosana Paulino.....	54
Figura 28 – Sônia Gomes .....	55
Figura 29 – Por Que?, de Sônia Gomes.....	57
Figura 30 – Maria dos Anjos, de Sônia Gomes.....	57
Figura 31 – Correnteza, de Sônia Gomes .....	58
Figura 32 – Teresa Burga .....	59



Figura 33 – Sin Titulo, Teresa Burga .....	60
Figura 34 - Works that Disappears when the Viewer Tries to Approach It, de Teresa Burga .	61
Figura 35 – Perfil de la mujer peruana, de Teresa Burga .....	62
Figura 37 – A proposta do ateliê .....	68
Figura 38 – Pinacoteca Rubem Berta .....	69
Figura 39 – Folders da exposição “Artistas Mulheres” .....	69
Figura 40 – Organização do ateliê .....	71
Figura 41 – As semanas do ateliê .....	72
Figura 42 – Fluxo de trabalho.....	74
Figura 43 – Obras inspiradoras.....	77
Figura 44 – A princesa .....	79
Figura 45 – Fotoensaio nº 1, Memória, imagem e afeto.....	81
Figura 46 – Deslocar, de Sônia Gomes .....	82
Figura 47 – Fotoensaio nº 2, costura.....	84
Figura 48 – Crianças no museu (1).....	85
Figura 49 – Crianças no museu (2).....	86
Figura 50 – Fotoensaio nº 3, visita à exposição “Artistas mulheres: tensões e reminiscências”, com a participação da artista Mitti Mendonça.....	89
Figura 51 – Deus é mãe .....	95

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>ESCREVIVÊNCIA</b> .....	8
<b>2</b>	<b>TORÇÕES E COSTURAS</b> .....	14
2.1	NOTAS SOBRE ARTE CONTEMPORÂNEA.....	14
2.2	ARTE CONTEMPORÂNEA, GÊNERO, RAÇA: ARTISTAS MULHERES LATINO-AMERICANAS.....	18
2.3	ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
2.4	ARTES VISUAIS E IDENTIDADE NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	27
2.5	PEDAGOGIA DECOLONIAL E ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - O QUE A ARTE TEM A VER COM ISSO?.....	32
<b>3</b>	<b>CONHECER E RECONHECER</b> .....	37
3.1	ANA MENDIETA.....	38
3.2	CECÍLIA VICUÑA .....	40
3.3	LILIANA PORTER.....	43
3.4	MITTI MENDONÇA .....	47
3.5	ROSANA PAULINO .....	52
3.6	SÔNIA GOMES .....	55
3.7	TERESA BURGA .....	59
<b>4</b>	<b>A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO</b> .....	64
<b>5</b>	<b>PROPOSTAS, PROPÓSITOS E FUNDAMENTOS</b> .....	76
5.1	MEMÓRIA IMAGEM E AFETO .....	76
5.2	COSTURANÇA: TECENDO RELAÇÕES DE PERTENCIMENTO.....	82
5.3	CRIANÇAS NO MUSEU .....	85
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS – POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA COM CRIANÇAS PEQUENAS</b> .....	92
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	97
	<b>APÊNDICE</b> .....	103

## 1 ESCRIVIVÊNCIA

O que importa é que a gente miúda  
Me trouxe ajuda, quando eu precisei  
E o que prego nas minhas andanças  
Que só as crianças me ditam a lei

(Falange do erê – Arlindo Cruz, Mart'nália e Sombrinha)<sup>1</sup>

A escritora Conceição Evaristo conceitua “escrevivência” como a escrita da vivência de mulher negra na sociedade brasileira. Assim como a autora, também acredito que toda a minha escrita está contaminada por essa condição. A escrevivência é a minha ferramenta para contar as alegrias, dores, superações e vitórias do meu caminho.

Minha trajetória foi construída com muita ajuda, muitas mãos e histórias, principalmente das conexões com outras mulheres. Sou fruto de um universo feminino. Minha mãe, Maria dos Anjos, minhas avós, Maura e Aglayr (sempre presente através das lembranças de tia Cleide), minhas tias Rosangela e Liege, minha prima Andréia, minha tia Cleidelucia e minha irmã Krishina.

Minha mãe demonstrava seu amor principalmente através da nossa sobrevivência. Essa forma de demonstração é similar à de muitas outras mulheres negras, que não costumam verbalizar as palavras “eu te amo”, mas as traduzem em ações, como fazer a comida preferida e esforçar-se para comprar o melhor material escolar possível, dentro das limitações financeiras.

A escola sempre foi um espaço muito apreciado por mim na infância. Embora tenha estudado em escolas públicas, meus espaços escolares e sociais eram ambientes predominantemente brancos. Mesmo com esse contato contínuo, só fui assimilar minimamente os efeitos prejudiciais da branquitude na minha adolescência.

As intensas mudanças biológicas e psicológicas fazem da adolescência uma fase difícil de ser vivida. Além de ter minha autoestima influenciada pelas mudanças hormonais e emocionais, tive minha autoimagem fragilizada pelo racismo que vivi. Eu era a amiga engraçada das garotas brancas padrões, eu era aquela que se esforçava para chamar atenção, já que não tinha a chance de atrair interesses para vivências afetivo-sexuais não fetichistas. Perdi-me em um ideal de beleza branco que nunca seria minha realidade. Esse desejo de ser branca não era nominado, mas estava traduzido nos meus atos de alisar o cabelo e esconder meu corpo atrás de roupas extremamente grandes, para não ser enquadrada no estereótipo desumano da

---

<sup>1</sup> A música *Falange de êre* foi composta por Arlindo Cruz, Jorge Carioca e Aluísio Machado, e está presente no disco “Casa de samba 4”.

mulher negra sexual. Eu invisibilizava essas dores, sem perceber as marcas profundas que esse auto-ódio estava deixando em mim.

Poucos anos depois de sair do ensino médio, minhas percepções começaram a se expandir e acreditei ser capaz de estudar em uma universidade federal. A maioria das pessoas universitárias que eu conhecia estudavam em instituições privadas com bolsas de estudos. Apesar disso, acabei descobrindo a existência de cursinhos pré-vestibulares populares e pude, de fato, me imaginar em um espaço público de ensino superior. Meus dias eram exaustivos, pois trabalhava o dia inteiro e fazia o cursinho pré-vestibular à noite. Porém, esse período me possibilitou contato com um novo universo de pessoas e pensamentos. Dentro desse contexto, me aproximei das questões étnico-raciais.

A minha identidade de mulher negra foi redescoberta a partir da relação com o meu cabelo. Busquei na internet formas de fazer com que minhas madeixas retornassem para a textura natural e tive, nesse processo de transição capilar, um marco para minha aceitação enquanto mulher negra. Essa mudança foi o início de um novo posicionamento político e de empoderamento que eu estava adotando para minha vida.

Ao fazer pesquisas sobre cabelos crespos e cacheados, tive contato com inúmeras literaturas sobre identidade negra e, entre essas leituras, destaco o livro que mudou a minha vida: *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, da psiquiatra, psicanalista e escritora Neusa Santos Souza (1983). A autora expõe que, para ter autonomia individual e afirmar nossa identidade através de um discurso sobre si mesmo, é preciso ter conhecimento da realidade concreta. Foi a partir do entendimento da experiência sensível que comecei a compreender todo o racismo da sociedade brasileira, intuindo como esse fenômeno tinha sido determinante na construção da minha subjetividade até aquele momento. Essa leitura me ensinou que, para construir minha identidade negra, eu precisaria romper com esse desejo irreal da brancura. Ser uma mulher negra era uma afirmação política que eu precisaria fazer diariamente.

Comecei então a estudar na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mais do que dividir corredores, salas e elevadores com professores e colegas, compartilhei viver a universidade coletivamente através da luta. Durante 53 dias, ao lado de outros estudantes da Pedagogia (presencial e EAD), da Licenciatura em Educação do Campo e da pós-graduação em Educação, ocupei o prédio da Faculdade de Educação da UFRGS, em mobilização contra uma série de ataques que a educação pública estava enfrentando. Considero esse o momento mais importante na FACED para mim, pois

vivenciei debates, diálogos, resistências e inúmeras aprendizagens que não cabem em um Currículo Lattes.

O espaço acadêmico, na maioria das vezes, é um ambiente hostil, mas também foi o local que me viabilizou os estudos étnico-raciais. Logo no início da graduação, ao lado de outros estudantes e do movimento negro, ocupei a Reitoria da UFRGS contra o Parecer 239/2016, que restringiria o acesso de cotistas à Universidade. Outros movimentos fora da sala de aula, como atividades de extensão e grupos de estudos, me possibilitaram acessar diversos autores, em especial autoras negras que escrevem sobre negritude. bell hooks, Angela Davis, Audre Lorde, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez e Ana Maria Gonçalves são algumas das mulheres que, através de suas produções, me autorizaram a ser e são, até hoje, referências do meu pensar e fazer político.

Trabalhar na Educação Infantil, em um primeiro momento, não foi uma escolha autônoma. A necessidade financeira me levou a realizar estágio remunerado. Sendo assim, no terceiro semestre da graduação, comecei um estágio em uma escola da rede municipal de Porto Alegre, atuando com uma turma de crianças de três anos. Esse período foi primordial na minha vida profissional, pois a vivência diária com as crianças me despertou o interesse em ser professora da Educação Infantil. Foi aí, também, que trabalhei com a minha maior referência até hoje em docência com crianças pequenas: minha amiga, colega, mãe e professora Andréia Navarro Moreira. Déia me mostrou, através das suas ações docentes, que era possível sim existir uma Educação Infantil pública de qualidade.

Com a certeza de querer trabalhar na Educação Infantil, e a fim de ampliar meus conhecimentos sobre a história africana e afro-brasileira, decidi me dedicar aos estudos e foi então que tomei uma das decisões mais importantes da minha vida: realizar uma mobilidade acadêmica. Afastei-me temporariamente da UFRGS para realizar parte dos meus estudos em Salvador, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), de modo a ampliar as oportunidades para pensar práticas pedagógicas relativas à educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil.

Estar na cidade de Salvador foi reconhecer que a ação educativa está presente em outros setores da nossa sociedade, para além do ambiente formal de ensino. Viver a cidade e seus espaços me proporcionou uma formação cultural, política e cidadã. Percebi como meus conhecimentos da área de Educação Infantil poderiam se somar não só à experiência de profissionais de outras áreas, mas a pessoas com outros conhecimentos adquiridos fora do ensino formal. Comecei a conhecer diversos projetos sociais e a frequentar espaços culturais da cidade, percebendo, assim, como esses locais são indispensáveis para o reconhecimento

identitário negro, pois apresentam modelos de representação positivos da cultura afro-brasileira.

Meu contato com as artes em Salvador foi imediato, principalmente porque uma das maiores amizades que fiz na Bahia, Iasmin Alice, é atriz e estava estudando dança na UFBA. Estar com ela e seus amigos, também das artes, me abriu um novo universo. Ao conviver com artistas negros, pude ver as relações que eles estabelecem entre ativismo, arte e militância antirracista. A partir disso, comecei a compreender o papel que o ensino de artes poderia ter para o combate ao racismo, debatendo a identidade racial de forma afirmativa e dando sustentação para projetos e atividades pedagógicas. Entusiasmada com todo esse conhecimento, passei a refletir sobre como desenvolver um trabalho que difundisse a arte afro-brasileira com as crianças pequenas.

Voltei a Porto Alegre diferente, com muitas vivências e aprendizagens, mas também com uma importante resolução: iria me dedicar ao trabalho intelectual. Essa não foi uma decisão fácil. Além de vivermos em uma sociedade que desvaloriza o trabalho intelectual, as pessoas que estão nos espaços acadêmicos, se dedicando a pesquisas e à construção de conhecimento, são, em sua grande maioria, pessoas brancas. É uma luta até hoje me afirmar neste âmbito, reiterar que o trabalho que faço é importante. Foi preciso ter constante vigilância e convicção nos meus estudos, somadas aos imprescindíveis apoios que tive – tanto da instituição UFRGS, com auxílios estudantis, quanto da base emocional dos meus familiares e amigos, além do suporte científico de professores e do apoio incondicional do meu companheiro.

Ao me dedicar aos estudos do que é compreendido como arte afro-brasileira, adentrei em um mundo desconhecido. Neste primeiro momento, pude contar com ajudas significativas, como a dissertação de mestrado *Entre o visível e o oculto: a construção do conceito de arte afro-brasileira*, de Hélio Santos Menezes Neto (2018); o curso *Histórias Insubmissas: onde estão os negros?*, ministrado pelo professor doutor Igor Simões; e a preciosa troca de conhecimentos que tive com Izis Abreu, coordenadora do Núcleo de Curadoria do Museu de Arte do Rio Grande do Sul – Ado Malagoli, e que, entre outros trabalhos, pesquisa artistas afrodescendentes no sistema da arte gaúcho. Em um segundo momento, me dediquei a conhecer as produções artísticas afro-brasileiras contemporâneas, para unir aos meus conhecimentos sobre o trabalho da arte contemporânea com as crianças pequenas.

Vivenciei a prática de utilizar a arte contemporânea como ferramenta de trabalho com as crianças pequenas ao lado da amiga Andreia Moreira. Ao observar o seu ofício, pude ver como o fazer do artista plástico é muito próximo à natureza sensitiva e exploratória das crianças pequenas. Outras pessoas também foram importantes no processo de estudos sobre Educação

Infantil e Arte Contemporânea, como o carinho e auxílio de Nathalia Scheuermann dos Santos, os escritos da professora Susana Rangel Vieira da Cunha e o suporte do meu professor orientador, Rodrigo Saballa de Carvalho.

Com a chegada do meu estágio docente, que é um período rico de ações e aprendizagem, mas também árduo e exaustivo, percebi que não teria condições de expandir meus conhecimentos sobre produções afro-brasileiras contemporâneas. Compreendi, então, a necessidade de ampliar minhas referências, não privilegiando conhecimentos de matriz eurocêntrica/estadunidense. Meu estágio obrigatório, sensível a questões de gênero e raça, teve suas propostas inspiradas nos trabalhos de artistas mulheres latino-americanas.

O ateliê “O eu o outro e o nós: expandindo saberes, construindo identidade” foi orientado e supervisionado pelo professor Rodrigo Saballa de Carvalho, que desde o começo acolheu meus princípios e, com sua experiência, me auxiliou a realizar esse trabalho da melhor forma possível. Busquei proporcionar experiências significativas, principalmente para os desenhos das crianças, ampliando suas referências culturais e criando identificação com a América Latina nas suas dimensões históricas, sociais e artísticas.

O estágio docente na Educação Infantil foi um período muito importante e significativo para o meu ser docente. O dia a dia com as crianças, como professora, requer muita afetividade, escuta, atenção e diálogo. Pude aprender, com cada criança, seus modos de se expressar, interagir, brincar e como estabelecem as relações com as outras crianças e os adultos. Ao longo do semestre, percebi meu crescimento como professora, entendendo o que poderia ser feito em cada ocasião, contando também com o suporte de Monique, a professora titular da turma, que muitas vezes ofereceu sugestões e me ajudou a lidar com situações difíceis.

Criança negra, mulher negra, professora negra, pesquisadora negra. Hoje, olhando minha trajetória pessoal e acadêmica, entendo o que já antes me dizia bell hooks (1995): *para as mulheres negras, lecionar é um ato essencialmente político contra hegemônico*. Sou completamente ciente de que me dedicar ao trabalho intelectual também é lutar por uma mudança social. Quero existir e resistir através da fala, da memória, mas também através dos meus escritos, e esta pesquisa é um grande exemplo disso.

A temática do presente trabalho de conclusão do curso surge da necessidade de compartilhar as experiências registradas da vivência de crianças de 4 e 5 anos, em propostas de ateliê, planejado a partir da inspiração em artistas mulheres latino-americanas da arte contemporânea. Os registros aqui analisados resultam das experiências do ateliê *O eu o outro e o nós: expandindo saberes, construindo identidade*, realizado ao longo do estágio curricular de pedagogia, no segundo semestre de 2019, em uma escola pública de Educação Infantil, no

município de Porto Alegre. Para realização das análises, parto da seguinte questão: de que modo a docência na Educação Infantil, a partir de uma ação pedagógica pautada na arte contemporânea produzida por mulheres latino-americanas, pode contribuir para uma pedagogia decolonial e antirracista?

Assim, foram estabelecidos três objetivos: 1) discutir sobre arte contemporânea e uma pedagogia decolonial e antirracista na pré-escola; 2) analisar a documentação pedagógica produzida no estágio de docência na Educação Infantil, no qual são evidenciadas as propostas pautadas em uma pedagogia decolonial e antirracista e 3) compartilhar indicadores de ação pedagógica para a construção de uma pedagogia decolonial e antirracista.

Nesse sentido, considero importante destacar que a arte contemporânea permite ampliar **visões através de tensões artísticas...** Na presente pesquisa, busco defender e legitimar, através do estudo teórico e prático, que a arte pode ser utilizada como ferramenta para a construção de uma educação decolonial e antirracista a partir da infância – portanto, poderá auxiliar na construção da identidade pessoal, social e cultural das crianças.

Diante disso, este trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro é a presente introdução. No segundo capítulo, intitulado *torções e costuras*, apresento a base teórica que respalda meus argumentos. O capítulo se subdivide nas seguintes seções: Arte contemporânea, gênero, raça: artistas mulheres latino-americanas; Arte Contemporânea e Educação Infantil; Arte e Identidade nos documentos curriculares da Educação Infantil; Educação Decolonial e Antirracista na Educação Infantil - O que a arte tem a ver com isso?

No terceiro capítulo, exponho os repertórios artísticos para pensar uma educação decolonial e antirracista na Educação Infantil, apresentando sete artistas e suas respectivas produções, evidenciando suas potencialidades. No quarto capítulo, abordo a metodologia utilizada, apresentando o ateliê e o modo como o mesmo foi organizado. No quinto capítulo, apresento as análises de três propostas desenvolvidas no ateliê, *Memória, imagem e afeto*; *Costurança: tecendo relações de pertencimento* e *Crianças no museu*. No tópico posterior elaboro as considerações finais do trabalho, retomando o percurso realizado e destacando as potencialidades de se trabalhar com a arte contemporânea na direção de uma educação decolonial e antirracista com crianças pequenas.



## 2 TORÇÕES E COSTURAS

### 2.1 NOTAS SOBRE ARTE CONTEMPORÂNEA

A Arte Contemporânea é normalmente compreendida como a arte atual ou a arte do nosso tempo. Mas, para além do adjetivo contemporâneo, que de fato nos apresenta a dimensão cronológica da atualidade, o que é Arte Contemporânea? Para começar a falar sobre o tema é preciso contextualizá-lo historicamente, compreendendo como o movimento artístico recente ultrapassa e rompe com os princípios artísticos presentes nas artes clássicas e modernas.

A Arte Moderna foi um período artístico iniciado no final do século XIX que, como salienta Canton (2009), foi marcado por muitas escolas artísticas conhecidas pelos *ismos* (dadaísmo, surrealismo, expressionismo). A Arte Moderna buscava um rompimento com o sistema acadêmico de belas artes do século XIX. Para os artistas desse período, a arte não precisava simular a realidade, mas sim uma percepção sobre a realidade.

Em tal perspectiva, Canton (2009) destaca que as motivações dos artistas modernos, “independentemente de suas singularidades, estão ligadas às noções de *novo* e *ruptura*” (CANTON, 2009, p. 18, grifo meu). Embora a Arte Moderna procurasse romper com o que era feito anteriormente, ainda havia uma preocupação técnica com cores, traços e formas nas pinturas e esculturas. Na Arte Contemporânea isso não é necessariamente uma preocupação, pois o que mais importa não é a representação em si, mas a ideia que se quer passar com o trabalho. Na Arte Moderna as produções visuais eram feitas com materiais específicos: papel, tela, gesso, aquarela, óleo, argila, madeira.... Já na Arte Contemporânea, muitas obras são apresentadas como instalações, performances, vídeos e fotografias, e utilizam materiais mais comuns do dia a dia das pessoas, como eletroeletrônicos, roupas e elementos da natureza.

A década de 1960 foi um período extremamente importante para a Arte Contemporânea. Esse foi o período da contracultura, do fortalecimento dos movimentos civis negros, homossexuais e feministas. Nas artes, as estabelecidas categorias pintura e escultura eram desafiadas através de colagens, performances e fotografia – técnicas até então pouco reconhecidas como arte. Muitos desses trabalhos traziam temas do mundo cotidiano e dialogavam com as culturas de massa.

Outras duas tendências artísticas nos anos 1960 que nos ajudam a entender a Arte Contemporânea são a Pop Art e o Minimalismo. O movimento Pop Art surgiu na Inglaterra, nos anos 1950, mas teve seu auge de produção nos anos 60 nos Estados Unidos. Os artistas

reproduziam suas interpretações sobre temas como consumo, publicidade e estilo de vida estadunidense, além de utilizar imagens de atores, cantores e outros elementos famosos da cultura da época. Essa arte influenciou muito o grafismo e a moda. Já o Minimalismo, comumente identificado em produções escultóricas, fazia uma renúncia à complexidade artística. A maioria dos artistas desejavam livres interpretações para suas obras, tanto que muitas não tinham título para não interferir na interpretação do espectador. Nesse ínterim, o observador era convidado a interagir com algumas obras, caminhando sobre elas ou vendo de perto as superfícies e demais características das produções.

Figura 1 – Marilyn Diptych, de Andy Warhol



Fonte: Warhol (1962 *apud* TATE, 2021).

Figura 2 – Untitled (Stack), de Donald Judd



Fonte: Donald Judd (1967 *apud* MUSEUM OF MODERN ART, 2021).

Os movimentos artísticos da década de 1960 apontavam não só uma transformação nas obras, mas também na forma do público se relacionar com elas. Antes, havia um distanciamento: o espectador apenas observava. Já nas produções contemporâneas, o apreciador começa a ser diretamente afetado pela obra e/ou a participar da mesma. Os espaços nos quais os trabalhos artísticos estavam inseridos não eram apenas cenários, mas também constituíam possibilidades para vivenciar as criações artísticas.

No contexto brasileiro, dois artistas utilizavam a participação do espectador como parte essencial das suas propostas: Lygia Clark (1920-1988) e Hélio Oiticica (1937-1980). Este acreditava que a participação tornava a arte um processo coletivo, similar ao trabalho de Lygia Clark, que geralmente provocava o observador a participar com seu corpo. Na criação de *Parangolés*, Oiticica associou alguns materiais como panos, estandartes e bandeiras ao seu envolvimento com o samba. Então, propôs ao espectador vestir esses materiais e se movimentar ao som de música, o que acabava tornando parte da obra o outrora observador. Na série *Bichos*,

de Clark, as esculturas, feitas de alumínio e articuladas através de dobradiças, convidam a participação do espectador para que o mesmo, ao manusear a estrutura, veja suas possibilidades. Essa obra posicionou Lygia Clark como uma das pioneiras na arte participativa. Tanto os *Parangolés* de Hélio Oiticica, como os *Bichos*, de Lygia Clark, só se tornam possíveis através da participação do espectador.

Figura 3 – Série bichos Lygia Clark (1960 a 1964) / Caetano Veloso veste Parangolé de Hélio Oiticica (1968)



A interação do espectador com as criações dos artistas se tornou usual na arte contemporânea: ver, tocar e sentir eram experiências correlacionadas. As produções artísticas a partir dos anos 1990 dialogavam com elementos existentes na sociedade e, principalmente, com as tecnologias. A Arte Contemporânea consegue causar uma ruptura radical, não havendo limites de temas, práticas e processos. As obras e os artistas ganham o mundo, circulando por diferentes países – não só de forma presencial, com os trabalhos expostos em museus e espaços tradicionais da arte, mas também através da internet. A esfera artística se internacionaliza e muitas obras evidenciam os conflitos sociais.

A Arte Contemporânea é uma área que engloba muitos artistas e linguagens artísticas. Como citado anteriormente, ela busca provocar e desacomodar o espectador, convidando-o a uma reflexão sobre si mesmo, sua relação com o outro e o com tempo em que estamos vivendo. Devido a essa grande abrangência, julgo necessário delimitar *o que*, especificamente, desse tema interessa para o presente trabalho. Na próxima seção, compartilho aspectos importantes para se pensar a arte contemporânea produzida na América Latina, mais precisamente dando destaque para gênero, raça e as questões que transbordam das vivências das artistas mulheres latino-americanas.

## 2.2 ARTE CONTEMPORÂNEA, GÊNERO, RAÇA: ARTISTAS MULHERES LATINO-AMERICANAS

A história da arte foi construída com critérios exclusivos que invisibilizam questões de gênero<sup>2</sup> e raça<sup>3</sup>. As artes, assim como inúmeras outras áreas, são opressivas e legitimam artistas brancos, europeus, de classe média e, acima de tudo, homens. O movimento impulsionado pelas artistas mulheres dos anos 1960 e 1970 segue se desdobrando nos dias atuais, em que ainda é preciso reivindicar e valorizar as expressões artísticas femininas.

Um exemplo de luta pela visibilidade de mulheres artistas é o grupo feminista *Guerrilla Girls*. Em 1984, um grupo de sete mulheres protestou na frente do Museum of Modern Art (MoMA), em Nova York, pela falta de reconhecimento dos trabalhos de artistas mulheres. Após serem ignoradas, as manifestantes começaram a disseminar cartazes questionadores pela cidade, usando máscaras de gorila. Nenhuma integrante do grupo divulga sua identidade real. Elas se camuflam tanto através da máscara quanto utilizando pseudônimos de importantes artistas mulheres, como Frida Kahlo, Zubeida Agha e Käthe Kollwitz. O grupo manifesta em seu website que o anonimato serve para dar mais visibilidade a suas pautas, fazendo com que elas possam ser “qualquer um” e estar “em toda parte” (GUERRILLA GIRLS, 2020).

---

<sup>2</sup> Neste trabalho entendo gênero em uma perspectiva decolonial, contrariando a ideia biológica universalizante de feminino e masculino. Vou ao encontro de Lugones (2008), que afirma a necessidade de se categorizar gênero de forma histórica e geográfica, visibilizando dinâmicas relacionais, compreendendo gênero não como uma categoria essencialista e apartada, mas que necessita ser pensada junto com outros marcadores como raça e classe.

<sup>3</sup> A categoria raça presente nesse trabalho não diz respeito à concepção biológica (cientificamente comprovada como falsa) que visava atribuir inferioridade a determinados grupos humanos em relação a outros, justificando, assim, os processos de escravização. Utilizo o termo raça conforme os apontamentos de Gomes (2005), como uma construção social e política, que faz referência a um conjunto de características fenotípicas e/ou culturais de determinados grupos humanos.

Figura 4 – Guerrilla Girls em Nova York, 1985



Foto: George Land / Divulgação

Figura 5 – “As mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu de Arte de São Paulo?”



Fonte: Guerrilla Girls (2017 apud MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO, 2017).

O cartaz foi produzido pelo grupo *Guerrilla Girls* para a exposição *GUERRILLA GIRLS: GRÁFICA, 1985-2017*, que ficou em exibição no Museu de 29 de setembro de 2017 a 14 de fevereiro de 2018. No trabalho, o coletivo informa que apenas 6% dos artistas das coleções do MASP eram mulheres e que 60% das obras representavam nus femininos. Essa produção foi baseada em uma das obras mais conhecidas do coletivo, intitulada *As mulheres precisam estar nuas para entrar no Met. Museum?*, de 1989.

Nessa perspectiva, Nochlin (2016), no texto intitulado *Por que não houve grandes artistas mulheres?*, questiona as opressões estruturais na arte. Publicado em 1971, o escrito é considerado um marco no enfrentamento à hegemonia masculina nas artes. O ponto chave no discurso de Nochlin (2016) é a falta de análise na arte sobre as estruturas sociais e as condições que cercam o artista. Tais aspectos são frequentemente desconsiderados em comparação ao reconhecimento do talento e dos “gênios”.

A história da arte, por muito tempo, considerou a habilidade inata e a genialidade como fatores inerentes nas produções artísticas, sem nunca contextualizar que muitos desses artistas geniais possuíam privilégios de acesso a cursos ou somente dispunham de mais tempo para se dedicarem aos estudos artísticos. Nesse sentido, Loponte (2005) salienta a importância dessa discussão para o ensino de arte. Em sua tese de doutorado, a pesquisadora convidou suas alunas a explicarem quais referências utilizavam em suas aulas de artes. O resultado da pesquisa apontou que muitas de suas alunas validam a ideia de que existe um “dom” para a arte. Várias dessas docentes recorrem apenas aos trabalhos de artistas homens conceituados em suas aulas.

Os “modismos” logo são incorporados por um mercado editorial voltado aos docentes (endereço didáticos preferencialmente aos mais despreparados), que investe pesado em livros com receitas práticas e fáceis para salvar qualquer professora em apuros (vale lembrar o grande número de docentes sem formação atuando na área de arte). Os artistas escolhidos para reforçar o discurso predominante sobre arte, nesses livros, geralmente são aqueles já iluminados pela glória e fama, os chamados “gênios”. Nas listas preferidas, constam quase invariavelmente Leonardo da Vinci, Michelangelo, Van Gogh, Monet, Picasso. (LOPONTE, 2005, p. 45).

Por muito tempo, as questões de gênero foram invisibilizadas na arte e, mais ainda, as discussões sobre raça e gênero. Das mulheres reconhecidas na história das artes visuais, poucas são negras. Durante boa parte da história os homens faziam as representações que queriam das mulheres em suas obras. Para as mulheres negras, essa era uma realidade ainda mais factual pois, além de serem representadas por homens brancos, também eram objeto de representação para artistas mulheres brancas.

Como pontuado anteriormente, as produções femininas contemporâneas regularmente apresentam em seus trabalhos questões relacionadas ao corpo, a padrões estéticos e aos lugares destinados às mulheres na sociedade moderna. Essas artistas, muitas vezes, exteriorizam em suas produções suas vivências e subjetividades. Lugones (2014) vai nomear essas ações de “subjetividade ativa”. Para a autora, a subjetividade ativa seria o modo com que as pessoas, conscientes das diversas formas de opressão que sofrem, tomam atitudes de resistência e enfrentamento perante a essas opressões.

Figura 6 – Réplica, de Daniela Ortiz



Nessa performance, intitulada "Réplica", a artista peruana Daniela Ortiz reproduz a posição de uma pessoa indígena que aparece aos pés do frade espanhol Berardo Boyl, em um monumento em homenagem a Cristóvão Colombo, em Barcelona. A artista reproduz essa posição diante de alguns espanhóis que estavam celebrando a Festa Nacional da Espanha, em 12 de Outubro de 2014. Fonte: Daniela Ortiz (2014 apud ÀNGELS BARCELONA, 2014. Frame do registro em vídeo).

Ao tratar sobre subjetividades e sensibilidades manifestadas através do fazer artístico, é extremamente importante para esse trabalho versar sobre como as desigualdades e opressões sofridas pelas pessoas negras no Brasil aparecem nas produções afro-brasileiras na contemporaneidade. Santos (2016) destaca que, a partir de 1990, artistas negros e mestiços começaram não só a produzir, mas também a ganhar mais destaque realizando trabalhos que iam além das temáticas religiosas de matriz afro-brasileira. Esses artistas negros utilizam como referência conhecimentos de "si e dos seus, pautando-se nas questões que envolvem a história social, psicológica e afetiva desta população" (SANTOS, 2016, p. 153).



Figura 7 – Bombril, de Priscila Rezende



Na performance intitulada “Bombril”, realizada pela primeira vez em 2010, a artista Priscila Rezende esfrega objetos metálicos comumente de origem doméstica (panelas) com seus próprios cabelos. Bombril é uma famosa marca de produtos de limpeza, mas também é popularmente conhecido como um apelido pejorativo utilizado para se referir ao cabelo crespo de pessoas negras. Fonte: Priscilla Rezende (2018).

Consoante com essas ideias sobre as produções artísticas afro-brasileiras contemporâneas, Menezes Neto (2018) aponta alguns traços comuns entre a maioria dessas produções: as representações dos negros na história; a busca pela alteração dos estereótipos que representam corpos negros como objetos, em situações de trabalhos servis e a autorrepresentação. Sobre este último ponto, o autor ressalta: “por se tratar de corpos negros, a reincidência dessa autorrepresentação nos trabalhos é também, quase inescapavelmente, um convite à reflexão sobre a presença rarefeita da representação desses corpos na história da arte” (MENEZES NETO, 2018, p. 204).

Os movimentos vistos nas últimas décadas assinalam uma maior presença de artistas mulheres latino-americanas ocupando espaços em exposições e nos acervos de importantes museus. Esse crescente interesse pelos trabalhos artísticos de povos colonizados responde a uma demanda mercadológica, mas também é uma conquista de muitos artistas, curadores e pesquisadores que se debruçam sobre conhecimentos e vivências não hegemônicas no campo das Artes Visuais. Brulon (2020) declara que tais ações possuem um cunho de valorização da

diferença, na medida em que sustentam uma ordem de resistência que se preocupa com a sobrevivência das minorias.

Para ampliar a conversa, trago a presença intencional de mulheres artistas latino-americanas e formas pelas quais a educação pode atuar afirmando diferentes conhecimentos e identidades. Desse modo, apresento um pouco do trabalho do Programa Educativo da última exposição da Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, a Bienal 12.

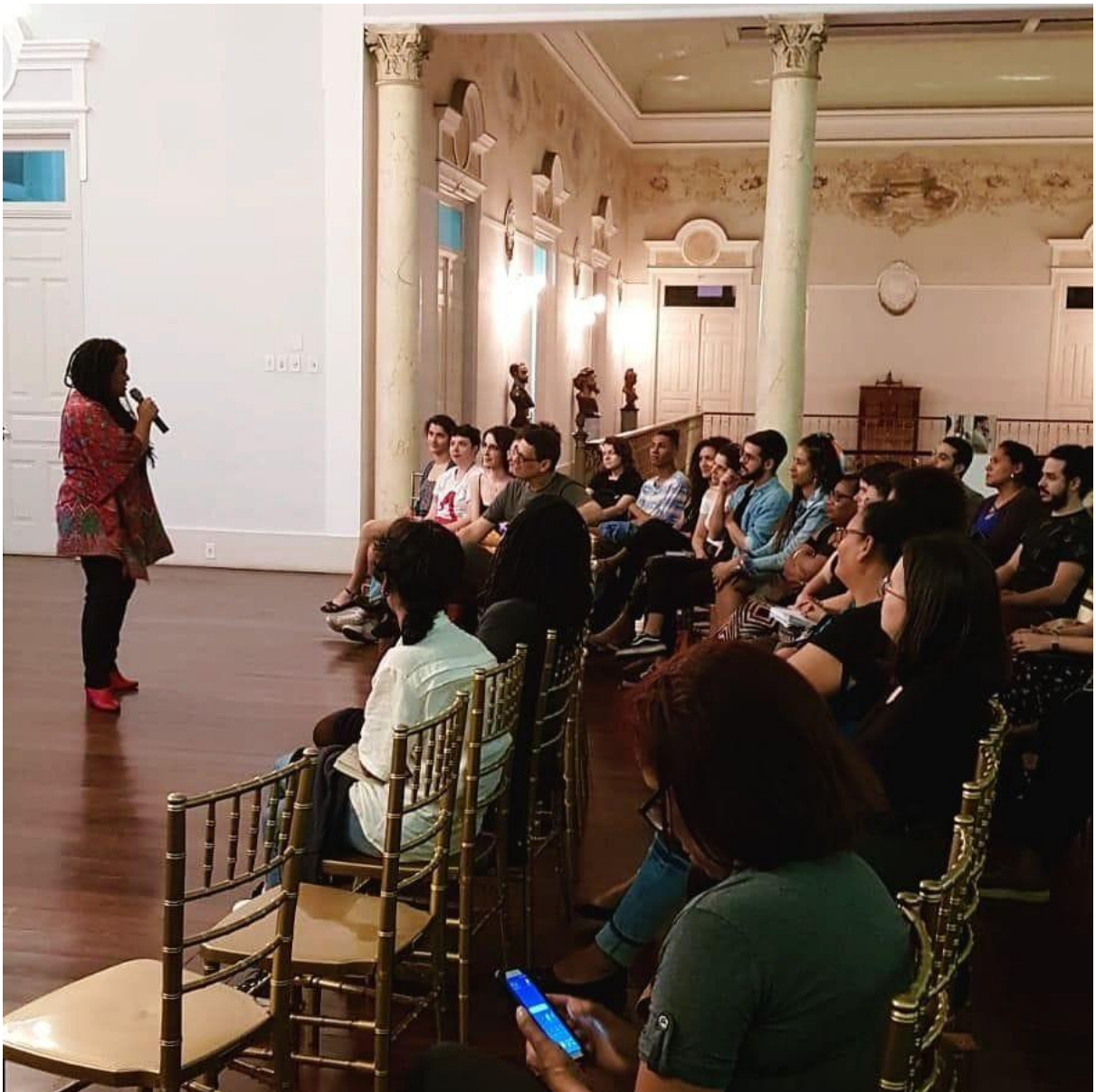
O curador Igor Simões, ao falar em entrevista sobre o referido programa, salienta que a educação é essencial nas mostras. Outrossim, esses trabalhos formativos reverberaram para além dos espaços institucionais de arte. Ao falar especificamente da 12ª edição da Bienal do Mercosul, o curador pontuou que essa última edição atribui “uma maior ênfase no valor da educação como agente de transformação social importante” (SIMÕES, 2020).

A 12ª edição da Bienal do Mercosul, intitulada *Feminino(s): visualidades, ações e afetos*, reuniu, em grande maioria, artistas mulheres latino-americanas. Entre elas, houve uma grande presença de brasileiras, em especial mulheres negras. Gostaria de destacar uma fala do curador Igor Simões referente a essas características. Simões se refere a um “olhar”, um “olhar” que também tive ao utilizar artistas mulheres latino-americanas no trabalho que realizei:

É importante frisar que esta Bienal olha principalmente para a produção de mulheres latino-americanas, sem procurar reduzi-las a uma única noção totalizante. Ao contrário, essas mulheres estão atravessadas por diferentes questões de gênero, raça, território e classe (SIMÕES, 2020).

Um acontecimento interessante a ser destacado, que ilustra o olhar sensível da equipe educativa da 12ª Bienal do Mercosul para as questões de gênero e raça, foram os encontros formativos que fizeram parte do projeto *Território Kehinde*. Essas conferências foram realizadas anteriormente ao início oficial da Bienal 12, em cinco encontros realizados nas cidades de Porto Alegre, Caxias e Pelotas (ambas localizadas no Rio Grande do Sul). Esses espaços buscaram criar um ambiente propício para troca de conhecimento sobre arte, educação, femininos e cultura. Temas como “Mediações e mediadores, professoras e professores”; “Território de Mulheres negras e a Arte” e “Artes, Femininos e pensamentos contemporâneos” foram alguns temas de mesas organizadas pela curadoria educativa.

Figura 8 – Território Kehinde



Território Kehinde na cidade de Pelotas, debate sobre o espaço destinado às mulheres negras na Arte, com a presença de Isis Abreu, Dedy Ricardo e mediação do Curador adjunto da Bienal do Mercosul Igor Simões. Fonte: Facebook da Bienal do Mercosul (2019).

Outra ação do programa educativo que gostaria de ressaltar é o *Laboratório Coletivo Bienal 12: material educativo em tempos de isolamento*. Esse programa dedicou-se a criar um material pedagógico, em consultoria com outras instituições, professoras e estudantes, que contemplasse as diferentes provocações ofertadas pelas artistas de uma forma diferente do habitual, já que não haveria atividades presenciais por conta da pandemia causada pela Covid-19.

Esse cuidado da criação coletiva demonstra que o programa educativo não estava apenas interessado em produzir um material *para* a sociedade, mas também *com* a sua ajuda. O material foi destinado a professores e, a partir de eixos temáticos, trabalhou diferentes assuntos presentes nas produções e nas vidas das artistas convidadas. Apresento uma das atividades ofertadas pelo programa educativo: a promoção de 12 proposições educativas que dialogaram com as obras e os pensamentos presentes na mostra. A primeira foi um convite para listar o nome de cinco artistas mulheres e, na sequência, após o preenchimento desses nomes, a proposição lançou algumas perguntas provocadoras: Quantas delas são indígenas? Quantas delas são negras? Quantas delas são mulheres trans? Quantas delas são latino-americanas?

De forma totalmente inédita, devido à pandemia gerada pela Covid-19, a exposição da Bienal 12 aconteceu no ambiente online, disponível no site da fundação. Provocações e construção coletiva de saberes marcaram o programa educativo da Bienal 12, que trouxe em suas atividades a arte e educação como agentes de transformações sociais. A participação docente também foi extremamente importante nesse processo, pois o Programa Educativo da Bienal 12 convidou professores e professoras das redes públicas e privadas, de diferentes níveis de ensino, para integrarem uma “Câmara de Professores” para atuação conjunta nas atividades educativas.

Essa relação de aproximação entre arte e educação deveria estar mais presente nas instituições escolares. No entanto, é possível que as produções contemporâneas e suas inquietações dialoguem com o trabalho na Educação Infantil? A Arte Contemporânea, apropriada e contextualizada, possui potencial para fundamentar propostas educativas com crianças pequenas? Para discorrer sobre essa temática, dedico-me, na próxima sessão, a expor pontos de contato entre crianças e arte contemporânea.

### 2.3 ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se pensa em currículo na Educação Infantil, comumente vemos as mesmas práticas legitimadas. Segundo Barbosa (2009), alguns currículos são organizados a partir de “datas comemorativas”, “áreas de desenvolvimento”, “áreas de conhecimento” ou, ainda, por “temas”. Muitas instituições assumem também um currículo que visa a um controle social, no qual as práticas realizadas buscam apenas preencher o tempo em que as crianças estão na escola, baseado em uma lógica de disciplinarização de corpos, controle mental, corporal e emocional. Nessas concepções de currículo, normalmente a arte é compreendida como algo secundário.

Nessa perspectiva, Bertasi (2019) destaca que, normalmente, o desenho é utilizado ou para “ocupar” a criança ou com a finalidade de desenvolver coordenação motora fina. Na visão da autora, os professores precisam ofertar vivências que coloquem as crianças como protagonistas de suas ações. Essa ideia é ampliada por Bertasi e Carvalho (2017), que também atribuem à escola a necessidade de viabilizar, de forma intencional, momentos para que cada desenho das crianças seja compreendido como uma produção única, cheia de história e significado.

Não anseio, neste trabalho, apontar práticas docentes que considero obsoletas. Entretanto, é importante comunicar que práticas mecânicas não promovem as potencialidades das crianças. Busco, então, reconhecer e legitimar um trabalho com a arte, em específico com a arte contemporânea, como potência para auxiliar no desenvolvimento das crianças. Através da arte contemporânea, é possível desencadear propostas que abordem diversas linguagens expressivas, além de incentivar a curiosidade, as brincadeiras e a autonomia das crianças.

Ao refletir sobre as maneiras como os pequenos se apropriam e interpretam o mundo a sua volta, é possível traçar conexões com o fazer artístico dos artistas contemporâneos. As crianças atribuem sentido ao mundo a partir da curiosidade em explorar gostos, cheiros, texturas, materiais e sons, tudo de forma simultânea. Muitos artistas contemporâneos também criam sentido por formas diversas, explorando sentidos e materiais em variados tipos de trabalhos como: *performance*, pintura, desenho, escultura ou instalação, mobilizando as questões do seu entorno, criando e ressignificando tempo e espaço.

Consoante a este pensamento, Cunha (2017, p. 17) aponta que as ações das crianças são exploratórias e argumenta a importância de elas aprenderem “com a arte do seu tempo e não apenas com a do passado”. A autora também especifica pontos de encontro entre as produções artísticas contemporâneas e as façanhas infantis:

- a exploração das materialidades durante a feitura;
- a exaltação de aspectos formais, colorísticos e espaciais em detrimento das proporções visíveis das formas;
- as simplificações formais em vez dos detalhes realistas;
- a incorporação de imagens, signos e logomarcas;
- a ressignificação de objetos, dando outro sentido a eles;
- a inventividade nos usos das ferramentas e suportes. (CUNHA, 2017, p.13).

Alinhado aos pontos destacados, defendo que a experimentação e a criação presentes nas obras artísticas contemporâneas podem servir de inspiração para práticas pedagógicas na Educação Infantil, mediante leitura e contextualização. Em concordância com Cunha (2017), a

proposta não é uma reprodução das criações dos artistas e sim “entender como eles buscaram soluções, explorando materiais, como os ressignificam e como os apresentam para os apreciadores dessas obras.” (CUNHA, 2017, p. 16). Ao trabalhar com propostas artísticas contemporâneas, o educador precisa articular as potencialidades desse trabalho com as múltiplas linguagens das crianças.

Nos últimos anos, a Educação Infantil vem buscando questionar e refletir sobre o trabalho realizado com as crianças, a fim de qualificar essa etapa educativa e não se submeter a ser apenas uma “fase preparatória” para o Ensino Fundamental. O currículo da Educação Infantil (BRASIL, 2009) reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos que possui e constrói culturas. Respeitando essas indicações, o trabalho pedagógico referenciado na arte contemporânea possui competência para desenvolver vivências significativas com e para as crianças.

Aliada a esse raciocínio, Cunha (2017) defende que as práticas nas instituições de Educação Infantil deveriam ser o primeiro espaço para se explorar as diferentes linguagens expressivas. Proporcionar acesso a diferentes linguagens na Educação Infantil, através da arte contemporânea, além de dialogar com as características das crianças, também provoca estranhamento, inquietações, dúvidas e reconhecimentos, elementos importantes para construir ações que ampliem o entendimento de si, do outro e do mundo.

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), ao se referirem às práticas pedagógicas, apontam a necessidade da articulação de diferentes linguagens que pensem nas realidades das crianças da Educação Infantil e que possibilitem a aproximação de variadas formas de expressão, como verbal, plástica, dramática e musical. Outro ponto importante defendido pelos documentos norteadores das práticas na Educação Infantil é a consideração do contexto sociocultural, visando a construção da identidade das crianças. Na próxima seção, busco apresentar como a arte e a identidade estão assegurados nos documentos legais que orientam as práticas na educação infantil.

#### 2.4 ARTES VISUAIS E IDENTIDADE NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil passa a ter reconhecimento legal de direito da criança na Constituição Federal de 1988, que as reconhece como sujeitos de direitos sociais. Essa foi uma

conquista com ampla participação dos movimentos sociais, movimento de mulheres e também dos profissionais da educação. No artigo 227 da nossa Carta Magna consta o seguinte:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Todavia, foi a partir da Lei nº 9.394/1996, que a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. Para Rehem e Faleiros (2013), esse reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica desloca as instituições que atendem as crianças do sistema assistencial para o sistema educativo. “Essa mudança significa uma ruptura com a concepção de que esse nível é apenas um espaço de assistência, de guarda e tutela, colocando em evidência a necessidade de atendimento educacional à parcela da população que a utiliza.” (REHEM; FALEIROS, 2013, p. 706).

Após essa contextualização inicial, busco nessa seção analisar os documentos mais recentes direcionados à primeira etapa da Educação Básica: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). As DCNEI estabelecem orientações no que se refere à organização das propostas pedagógicas na Educação Infantil, enquanto a BNCC é um documento que visa a orientar os currículos de toda Educação Básica. Examinarei brevemente os dois documentos, enfatizando como a identidade e as artes visuais são contemplados nesses textos legais. Em seguida, aponto como o trabalho que realizei contempla essas indicações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), homologada através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, tem por objetivo orientar a elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares na Educação Infantil. O documento apresenta alguns princípios que os projetos pedagógicos devem respeitar. Dentre os norteadores, estão aspectos éticos – “autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às **diferentes culturas, identidades e singularidades**”; políticos – “dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” – e estéticos, “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes **manifestações artísticas e culturais**” (BRASIL, 2009).

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem garantir condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que, entre outras coisas, devem assegurar, segundo as DCNEI:

A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. (BRASIL, 2009, p. 19)

Também é importante sublinhar que as instituições de Educação Infantil devem prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que reconheçam e valorizem o **respeito** e a **interação** das crianças, com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2009).

As DCNEI também salientam a importância da promoção de vivências que “promovam **o conhecimento de si e do mundo** por meio da ampliação de **experiências sensoriais, expressivas, corporais**”; que “favoreçam a imersão das crianças nas **diferentes linguagens** e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, **plástica**, dramática e musical”; que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita”; permitindo “**vivências éticas e estéticas** com outras crianças e **grupos culturais**”; que “incentivem a curiosidade, a **exploração**, o encantamento, o questionamento”; que “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, **artes plásticas e gráficas**, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2009). Como podemos perceber, as DCNEI apresentam de forma explícita a necessidade de prover, junto às crianças da Educação Infantil, práticas educativas que atendam às múltiplas culturas presentes no espaço escolar e a importância de promover encontros com diferentes manifestações artísticas.

Na sequência, trago apontamentos do documento mais atual da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular. A parte que aborda a etapa da Educação Infantil utiliza as DCNEI como referência para estruturar seu texto. Nesse sentido, Campos e Barbosa (2015) especificam que o documento serve como orientação para os professores desenvolverem práticas educativas, indicando “princípios éticos, políticos e estéticos na configuração dos projetos político-pedagógicos das instituições” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 360). A BNCC (BRASIL, 2017) organiza seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil:



1) *conviver* com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;

2) *brincar* cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;

3) *participar* ativamente, com adultos e outras crianças, tanto no planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização de atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando;

4) *explorar* movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia;

5) *expressar*, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens;

6) *conhecer-se* e construir sua identidade pessoal, social e cultural, traçando uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar em seu contexto familiar e comunitário

Conjuntamente, são estabelecidos por este documento cinco campos de experiência que acolhem as situações e vivências do cotidiano das crianças e seus saberes, aproximando-os dos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Os cinco campos são: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação e 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. As diferentes áreas do conhecimento e linguagens são articuladas através desses campos de experiências, a fim de propiciar práticas potentes de cuidado e educação nas escolas de Educação Infantil. Para essa análise, irei me deter nos três campos de experiência que melhor explicitam os itens que busco observar.

O primeiro campo de experiência, “Eu, o outro e o nós”, trata sobre a constituição individual e coletiva das crianças ao interagir com a sociedade e a cultura. É enfatizado que na Educação Infantil é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com

outros costumes, narrativas e celebrações e que essas experiências podem auxiliar a reconhecer, respeitar e valorizar as diferentes identidades presentes na sociedade.

O segundo campo, “Corpo, gestos e movimentos”, assim como o primeiro, aborda a interação com o outro. Porém, traz uma ênfase maior na corporeidade e nas possíveis formas de exploração dos espaços e dos objetos. Destaca a importância de se utilizar múltiplas abordagens, como a música, a dança, o teatro e as brincadeiras de faz de conta para criar vínculo entre corpo, emoção e linguagem. A criança precisa testar seus limites, vivenciando as mais variadas formas de ocupar um espaço com seu corpo, a partir das sensações, gostos, sons, texturas, gestos e cores.

Nomeado “Traços, sons, cores e formas”, o terceiro campo de experiência tem como objetivo destacar a importância da arte na Educação Infantil. Evidencia que diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, no cotidiano escolar, possibilitam vivências múltiplas que ajudarão a desenvolver sensibilidade, o senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. O texto é específico ao balizar expressões e linguagens como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual como experiências importantes para as crianças apropriarem-se da cultura.

Com base nesses aportes legais, penso que a presente pesquisa, utilizando como referência os trabalhos artísticos de mulheres latino-americanas, oportuniza interações positivas sobre identidades utilizando as artes visuais como instrumento. Buscando proporcionar vivências diferenciadas, baseadas na arte contemporânea, pude também, de forma consciente e propositiva, trabalhar diferentes identidades e realidades com as crianças, indo além das práticas tradicionalmente realizadas na Educação Infantil.

Contudo, a efetivação do que é determinado pela legislação necessita de uma sensibilização dos gestores, dos municípios e profissionais da educação. A Educação Infantil precisa cuidar das crianças e educá-las, proporcionando práticas pedagógicas que promovam arte, ciência e tecnologia, respeitando e valorizando as diversidades raciais e culturais. Mas, como proporcionar interações que valorizem e respeitem diversos aspectos culturais? Como as artes visuais podem ser usadas como ferramenta em prol da valorização da diversidade? Abordarei, a seguir, como a arte contemporânea pode contribuir com uma educação decolonial e antirracista na Educação Infantil.

## 2.5 PEDAGOGIA DECOLONIAL E ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - O QUE A ARTE TEM A VER COM ISSO?

Em princípio, nessa parte do trabalho tentarei explicar o que é uma pedagogia decolonial, conceito criado pela linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh (2006), partindo das contribuições que o grupo de intelectuais latino-americanos Modernidade/Colonialidade forneceram para a formulação desse conceito. Na sequência, trago alguns apontamentos sobre as questões étnico-raciais na educação e a necessidade de promover uma prática educativa antirracista na Educação Infantil. Por fim, evidencio como esses estudos e a pedagogia decolonial e antirracista podem ser relacionados com a arte, especificamente na infância.

Formado em 1998, o grupo latino-americano Modernidade/Colonialidade, composto por intelectuais de diferentes áreas do conhecimento, buscou construir um projeto epistemológico, ético e político, tecendo uma crítica à modernidade eurocêntrica, resgatando saberes latino-americanos. A maioria dos membros são pensadores da América Latina que defendem posturas heterogêneas e transdisciplinares. O ponto de partida do grupo era a defesa de que modernidade e colonialidade existem uma por causa da outra. Através da colonialidade, a Europa foi capaz de produzir suas ciências humanas e colocá-las como modelo único e ideal.

Quijano (2007) salienta que colonialismo e colonialidade são dois conceitos relacionados, porém diferentes. O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração dos recursos de produção e do trabalho de uma determinada população. Já a colonialidade é mais profunda e mais durável, pois, mesmo após a independência dos territórios colonizados, a estrutura de poder e subordinação são reproduzidas pelo sistema capitalista. O conceito cunhado por Quijano (2005), *colonialidade do poder*, define esse tipo de relação. O termo faz referência à dominação do imaginário do outro, à forma como o colonizador impõe seu ideal sobre o colonizado, inferiorizando seus conhecimentos. Essa prática se efetivou de várias formas, como, por exemplo, por meio da sedução pela cultura dos povos colonizadores.

Catherine Walsh (2006), também membro do grupo Modernidade/Colonialidade, vai refletir sobre os processos educativos a partir da decolonialidade. Ela tem como orientação a luta anticolonial a partir das pessoas e das práticas políticas, como os movimentos sociais indígenas equatorianos e afro-equatorianos. Movimentos que interseccionam cultura, educação política e epistemologia, rumo à descolonização. Consequentemente, Walsh (2006) elabora a

ideia de uma pedagogia decolonial, uma práxis baseada em uma educação propositiva, uma visão pedagógica que vai além da transmissão de saber, atuando como política social-cultural.

De acordo com Candau e Oliveira (2010) Walsh, na construção do conceito de pedagogia decolonial, pontua que essa perspectiva educativa está em construção, tanto de forma teórica como de forma prática na realidade dos sistemas escolares. Em seus escritos, a intelectual referenciou, como exemplo de prática, as ações do educador Paulo Freire; ao mesmo tempo, como exemplo teórico, citou a produção intelectual de Frantz Fanon. Diante disso, buscarei delinear possíveis relações e aproximações entre os aportes da pedagogia decolonial em diálogo com as especificidades dos trabalhos com as questões raciais na educação brasileira.

Ao focalizar a temática étnico-racial no contexto escolar, se torna essencial abordar a Lei nº 10.639/2003, uma conquista importantíssima do Movimento Negro Brasileiro. Esse instrumento jurídico torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares de educação. A norma foi alterada posteriormente para Lei nº 11.645/2008, tornando-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena. Mesmo após quase duas décadas da promulgação dessas leis, existe um abismo entre o que a legislação impõe e o que de fato acontece dentro das escolas.

Os trabalhos acadêmicos, desde os anos 1980, discursam sobre como o silêncio acerca das questões étnico-raciais dentro da Educação Infantil operam como um ritual pedagógico em favor da discriminação racial. Numa estrutura racista como a que vivemos, esse silêncio dá um acúmulo de vantagens às pessoas brancas desde a mais tenra idade. Nesse panorama, em importante pesquisa sobre infância e raça, Cavalleiro (1998) versa sobre a socialização das crianças em ambientes educativos e como esses espaços possibilitam a compreensão do mundo através das experiências vividas. A autora aponta que, no início da vida, a família e a escola são os principais mediadores que apresentam os significados do mundo social para as crianças, cujas perspectivas, quando ampliadas pelos adultos responsáveis, elevam suas chances de desenvolver referências positivas da negritude.

Os bens materiais e simbólicos operam apenas (ou de forma mais expressiva) para as pessoas brancas. Um grande exemplo disso são os repertórios visuais disponibilizados nas escolas (cartazes, por exemplo). Silenciosamente, eles constroem os gostos, funcionando como modelos de ser e agir – principalmente porque quem os colocou ali foi a autoridade responsável, no caso os educadores. Dessa forma, concordo com Trinidad (2015) em seu destaque do papel do professor que trabalha com crianças pequenas. Suas práticas pedagógicas podem

garantir a diferença no processo de construção da identidade étnico-racial das crianças pequenas, em particular, na construção da identidade daquelas crianças que sofrem com os impactos do racismo perverso em seus corpos e em suas trajetórias de vidas (TRINIDAD, 2015 p 380).

O trabalho com as Artes Visuais, como parte importante do currículo, pode abordar a identidade racial negra de forma afirmativa. Como salienta Mattos (2017), essa prática pode ser uma “eficiente ferramenta para o combate ao racismo, pois a arte instiga o pensamento crítico e o protagonismo do sujeito em contextos sociais.” (MATTOS, 2017, p. 95).

A falta de entendimento sobre colonialidade e relações étnico-raciais afeta a organização das práticas, tornando a branquitude<sup>4</sup> e o eurocentrismo os padrões orientadores dos trabalhos realizados no contexto da Educação Infantil. Em sua pesquisa, Kaercher (2006) busca questionar a identidade branca, ressaltando o modo pelo qual a mesma é legitimada como universal. Ao refletir sobre a grande representatividade de pessoas brancas, denomina esse fenômeno de “branquitude retificada”, descrita como “aquela que parece ocupar a centralidade, estar desde sempre assegurada, mas que, diariamente, pela sua esmagadora presença, imposta exacerbadamente através das mais diversas representações, precisa ser afirmada, reforçada.” (KAERCHER, 2006, p. 115).

Viver em um país multiétnico como o Brasil não significa que todas as culturas coexistentes nesse mesmo território são respeitadas e trabalhadas de forma afirmativa nas escolas. Mattos (2017) ressalta que é preciso desenvolver novas propostas educativas a partir de trabalhos muitas vezes invisibilizados, e que “a escola pode se tornar um polo de sistematização dessas novas referências artísticas” (MATTOS, 2017, p. 94). É preciso intencionalidade para que essa diversidade esteja inserida no currículo das instituições escolares.

Em artigo recente, Silva e Carvalho (2020), refletem sobre Pedagogia da Infância e currículo da Educação Infantil. Ao analisar narrativas de professoras das redes públicas e privadas de Porto Alegre e Região Metropolitana, os autores indicam que as professoras entrevistadas apresentam uma visão muito abrangente de currículo, trazendo em suas falas uma valorização da escuta atenta dos interesses das crianças. Contudo, elas não demonstram uma

---

<sup>4</sup> Branquitude é a identidade racial atribuída a pessoas brancas. De acordo com Schucman (2014), a branquitude, no Brasil, é muito determinada pelas posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam. Esses sujeitos sistematicamente foram privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, fazendo com que suas características sociais e fenotípicas fossem entendidas e aceitas como o padrão ideal.

intencionalidade educativa nítida ao fazer isso, acabando por se distanciar das orientações dos documentos legais da Educação Infantil.

São os educadores que precisam articular as experiências das crianças com os demais conhecimentos. Como aponta a BNCC (BRASIL, 2017, p. 38), existe “a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche como na pré-escola”. De modo análogo, o educador deve promover “experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica” (BRASIL, 2017, p. 39).

Torna-se insuficiente defender uma Educação Infantil sensível à escuta e ao protagonismo infantil se esse trabalho não está vinculado à superação de todas as formas de separação e hierarquização presentes na sociedade (machismo, racismo, sexismo, homofobia), pois esses elementos também estão presentes nos espaços escolares. O professor precisa ver o cenário da escolar da Educação Infantil como um local onde ocorre a construção identitária dele e das crianças, sempre fazendo uma reflexão sobre as suas falas e práticas.

Discutindo sobre referências, Silva e Carvalho (2020) enfatizam a influência colonizadora das narrativas eurocêntricas italianas nas ações docentes na Educação Infantil, destacando “a subalternização da produção teórica brasileira na definição dos rumos da educação das crianças e a apropriação dessa abordagem pelos professores sem a devida reflexão” (SILVA; CARVALHO, 2020, p. 6). Os autores também defendem a expressiva existência de pesquisas e práticas latino-americanas na área da Educação Infantil, o que torna possível utilizar referências mais próximas à nossa realidade brasileira.

Ampliar o currículo da Educação Infantil, sob uma perspectiva decolonial e antirracista, é trabalhar com estratégias pedagógicas que, em sua base, valorizam a diferença. No momento em que as crianças passam a conhecer outras culturas através do respeito e da valorização, elas aprendem a elaborar significados sobre si e também a respeitar seus pares.

Associando-me ao pensamento de Moura (2018), não considero que voltar meus olhos para produções artísticas latino-americanas implique negar as contribuições produzidas por educadores, artistas e arte-educadores europeus e norte-americanos. Considero essa uma escolha, uma intencionalidade educativa da minha prática docente que “há de legitimar as formas de produção de conhecimentos desde epistemes latino-americanas” (MOURA, 2018, p. 124). Para tanto, busco referência na potencialidade da arte contemporânea, com a produção artística contemporânea produzida por mulheres no território latino-americano.

No próximo capítulo, busco compartilhar os repertórios artísticos que utilizei no meu estágio de docência, apresentando cada uma das artistas e suas obras, evidenciando a

potencialidade do trabalho delas para uma educação decolonial e antirracista na Educação Infantil.

### 3 CONHECER E RECONHECER

Para ampliar as propostas pedagógicas que envolvem arte, buscando ultrapassar práticas convencionalmente vistas na Educação Infantil, é preciso intenção e estudo consciente. Nessa perspectiva, busquei inspiração em artistas e trabalhos não hegemônicos para apoiar as propostas do ateliê que desenvolvi. A escolha por trabalhar com as produções de artistas mulheres latino-americanas foi feita de modo intencional, com o propósito de afirmar esses trabalhos como valorosos e inspiradores. Por mais que exista um grande número de artistas mulheres, elas ainda não são reconhecidas da mesma forma que os artistas homens.

Para a realização do trabalho que desenvolvi no estágio obrigatório tive que estudar as biografias e produções artísticas dessas mulheres. Esse movimento me desafiou, pois não estava acostumada a fazer esse tipo de pesquisa. Dessa forma, compartilho nesse capítulo um pouco das pesquisas que realizei para referenciar as propostas desenvolvidas com e para as crianças.

Figura 9 – Mosaico de artistas





### 3.1 ANA MENDIETA

Figura 10 – Ana Mendieta

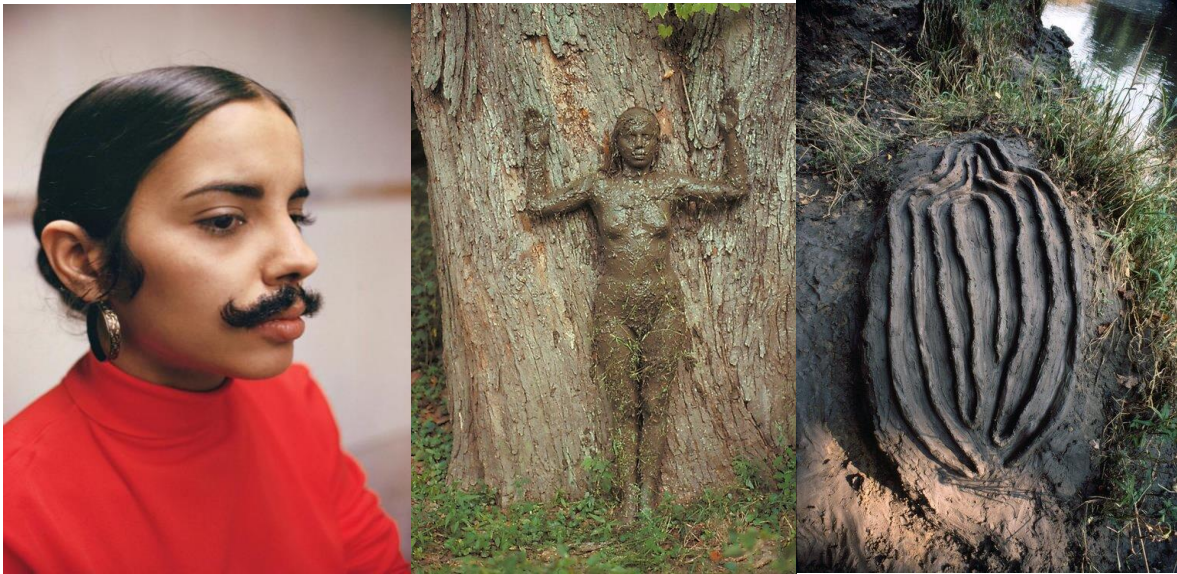


Fonte: Ana Mendieta (2021)

Ana Mendieta (Havana, Cuba 1948 - Nova Iorque, EUA 1985) foi uma artista que trabalhou com fotografia, performance, filme, vídeo, desenho, escultura e instalações. Em 1961, quando tinha 11 anos, Ana e sua irmã mais velha foram exiladas nos Estados Unidos e esse exílio marcou sua vida e seus trabalhos. A territorialidade foi muito importante no seu fazer artístico, criando conexão com diferentes tempos, locais e culturas. Em sua carreira, criou trabalhos em Cuba, México, Itália e Estados Unidos.

Entre suas obras destaca-se a série intitulada “Silhuetas”, a mais longa e expressiva da artista, iniciada no começo dos anos 1970 e estendendo-se até sua morte, em 1985. Nesse trabalho, Mendieta criou diversas silhuetas, unindo corpo, terra e outros elementos naturais. Essas obras eram efêmeras, por isso, foram registradas através de fotografias e filmes. Outra temática presente em muitos dos seus trabalhos envolvia performances abordando a violência exercida sobre os corpos femininos. Por meio de performances incômodas e distorção da sua imagem, a artista abordava violências sofridas pelas mulheres – uma denúncia que continua necessária nos dias atuais (SILVA; BONILHA, 2018).

Figura 11 – Criações de Ana Mendieta



Ana Mendieta *Untitled (Facial Hair Transplants)*, 1972. Courtesy of the Estate of Ana Mendieta Collection, LLC and Galerie Lelong & Co., New York/ Ana Mendieta, *Sem título, (Árbol de la Vida)*, fotografia, 1977. Fonte: The Estate of Ana Mendieta Collection, cortesia da Galerie Lelong, Nova Iorque/ Ana Mendieta. *a Vivificación de la Carne: El Laberinto de Venus Series [The Vivification of the Flesh: Labyrinth of Venus Series]*, 1982 (todas as imagens foram retiradas do site oficial da artista).

Ana Mendieta teve uma morte prematura, aos 36 anos, após cair do 34º andar do apartamento em que vivia com o marido, o escultor minimalista, Carl Andre. Andre foi julgado e absolvido da acusação de assassinato, o que causou indignação de muitas pessoas que acreditam que Andre foi beneficiado pela sua posição social e por Ana Mendieta ter sido rotulada como uma latina feminista agressiva. Mesmo com uma curta carreira de 13 anos, a produção de Mendieta se mantém viva através do trabalho de curadores, pesquisadores, ativistas e artistas que constantemente a referenciam. Ela é reconhecida como uma artista importante da arte contemporânea e serve de inspiração para muitas outras artistas. Silva (2018) aponta que, além de serem referenciados, os trabalhos de Mendieta são “recriados e homenageados por artistas pelo mundo inteiro e sua ausência em determinados espaços expositivos é reivindicada constantemente, mantendo sua memória viva. (SILVA, 2018, p. 38).

Além de inspirar artistas e estudiosos, o trabalho de Ana Mendieta também serve como ferramenta pedagógica educativa. Um exemplo foi a homenagem que Mendieta recebeu em 2018 com uma exposição no Museu de Arte e Contação de Histórias Infantis de Sugar Hill (Sugar Hill Children’s Museum of Art & Storytelling), em Nova Iorque. A exposição *Ana Mendieta: Thinking About Children’s Thinking 5* apresentou quatro obras da artista para o

<sup>5</sup> Ana Mendieta Gets a Tribute at a Harlem Children’s Museum. Disponível em: <https://news.artnet.com/exhibitions/ana-mendieta-sugar-hill-childrens-museum-1119071>.

público infantil e a curadoria buscou aproximar as obras selecionadas a experiências concretas com as crianças, bem como a promoção de várias atividades inspiradas na arte de Mendieta<sup>6</sup>.

### 3.2 CECÍLIA VICUÑA

Figura 12 – Cecília Vicuña



Cecilia Vicuña no Museum of Contemporary Art in North Miami.  
Fonte: Angel Valentin (The New York Times).

Cecília Vicuña (Santiago, Chile, 1948) é uma artista, poeta, cineasta e ativista que, em seus trabalhos, aborda temas como direitos humanos, política e a devastação do meio ambiente. Em 1967, no Chile, a artista fundou, ao lado de colegas, a *Tribu No*, um grupo que realizava ações e manifestações políticas através da poesia. No início dos anos 1970, fez suas primeiras exposições em Santiago e foi contemplada com uma bolsa de estudos em Londres. Nesse período se instaurou a ditadura de Pinochet no Chile, forçando Cecília a continuar na Inglaterra. Em 1974, exilada em Londres, auxiliou na criação do *Artists for Democracy*, um grupo que movimentou artistas contra as ditaduras nos países latinos.

<sup>6</sup> Para mais informações sobre a obra de Mendieta, conferir o site da artista, disponível em: <https://www.anamendietaartist.com/>.

Suas obras articulam artes visuais, performance e poesia, muitas vezes começando de uma forma e se transformando ao longo da execução. Como salienta Oliveira (2019), as obras de Vicuña se organizam de forma fluida entre a materialidade e significação (OLIVEIRA, 2019 p. 2) e isso faz com que suas criações muitas vezes assumam um caráter ritualístico. A artista nomeia “lo precario” a esses trabalhos participativos, em que alinha uma memória ancestral à ação coletiva do presente. Outro padrão recorrente em suas produções desde os anos 1960 são os *Quipoemas* (quipu + poema). Quipus são instrumentos usados pelos povos Incas para comunicação e que foram proibidos pelos espanhóis durante a colonização da América do Sul. Cecília confecciona quipus de lã, fazendo um processo de resgate e valorização desses saberes subjugados.

Figura 13 – Precário/Precarious, de Cecília Vicuña



Fonte: Cecília Vicuña (1990). Art Gallery New York, NY.



Figura 14 – Beach Ritual



Beach Ritual (near Athens) documenta 14, 2017. CV Kassel Quipu Gut, photo Jane England.jpg. Screen Shot 2017-08-05 at 7.15.05 PM.png. legget Kassel.jpg.

Cecília Vicuña é uma artista internacionalmente conhecida e prestigiada. Seus trabalhos inspiram a produção de outros artistas e são referenciados em protestos e ações contra o neoliberalismo no Chile (AMARANTE; MEDEIROS, 2020). A chilena produziu também mais de vinte livros de arte e poesia. Suas obras já foram exibidas em importantes instituições, como o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, o Museu Nacional de Belas Artes de Santiago,

Chile; o Instituto de Arte Contemporânea (ICA) de Londres; The Whitney Museum e Museu de Arte Moderna (MoMA), em Nova York<sup>7</sup>.

### 3.3 LILIANA PORTER

Figura 15 – Forty Years, de Liliana Porter



Forty Years (self portrait with square 1973) (2013) chromogenic print 14 x 11 ¼" edition of 5 plus 2 APS. Liliana Porter (2021).

Liliana Porter (Buenos Aires, Argentina, 1941) é uma artista que trabalha com mídias de gravura, pintura, desenho, fotografia, vídeo, instalação, teatro e arte pública. Começou a estudar artes aos doze anos de idade. Oriunda de uma família de artistas, sempre teve incentivo familiar para ampliar e qualificar seus estudos. Participou da sua primeira exposição no México

<sup>7</sup> Para mais informações sobre a obra de Vicuña, conferir o site oficial da artista, disponível em: <http://www.ceciliavicuna.com/>; seu *Instagram*, <https://www.instagram.com/ceciliavicuna/>, e uma conversa com a artista, disponível em: <https://www.instagram.com/ceciliavicuna/>

em 1959, mas estabeleceu residência em Nova York, onde vive, praticamente, desde 1964. A artista destacou em entrevista que, mesmo morando há muitos anos em Nova York, ter nascido e crescido na Argentina e ser uma mulher latino-americana é um aspecto importante da sua identidade (ENCUENTRO, 2017).

De acordo com Zacharías (ENCUENTRO, 2017), os temas mais presentes nas produções de Lilita Porter são a representação da realidade, do tempo e da natureza. Em muitas de suas obras são vistas miniaturas de objetos, elementos esses que a artista encontra em antiquários, feiras ou até mesmo recebe de presente. Essas miniaturas se tornam uma marca do trabalho de Porter, aparecendo em muitas de suas criações: colagens, fotografias, instalações e vídeos.

Outro elemento importante nas produções da artista é o “espaço vazio”, no qual acontecem as coisas. Porter acentua que suas produções não acontecem em um lugar determinado, em um tempo ou espaço geográfico específico. Isso é importante porque, para a artista, como não existe um contexto, a obra está mais livre para interpretação.

Figura 16 – Mickey Mouse III, de Liliana Porter



Mickey Mouse III (1992) Mix media collage on paper Paper size: 42 x 30.  
Fonte: Liliana Porter (2021).



Figura 17 – Too See Gold, de Liliانا Porter



To See Gold (2004) Resin figurine on wooden base and golden sphere on wall 2 x 3 x 2 ¼ in.  
Fonte: Liliانا Porter (2021).

Figura 18 – Man with Axe, de Liliانا Porter



Man with Axe (2017) Site-specific installation dimensions variable Created for "Viva Arte Viva",  
La Biennale di Venezia, 57th International Art Exhibition, Giardini Arsenale, Venice, Italy, May 13  
– November 26, 2017. Fonte: Liliانا Porter (2021).

Porter foi co-fundadora do The New York Graphic Workshop, um estúdio de trabalhos com gravura que teve relevante importância para a história do conceitualismo latino-americano. Outro destaque a ser feito foi a realização de trabalhos de arte pública para estações de metrô da cidade de Nova York. Nessa mesma cidade Liliana Porter atuou como professora, lecionando no Queens College, City University of New York.

De amplo reconhecimento, seus trabalhos artísticos já estiveram presentes em mais de 450 exposições em 40 países. Alguns lugares como o museu Tamayo no México, Museo de Arte Latinoamericano, na Argentina, Museum of Modern Art em New York e Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía na Espanha<sup>8</sup>.

### 3.4 MITTI MENDONÇA

Figura 20 – Mitti Mendonça



Fonte: Mitti Mendonça (2021).

---

<sup>8</sup> Para mais informações sobre a obra de Porter, conferir o site oficial da artista, disponível em: <http://lilianaporter.com/>, e a entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j2uNcXxdZfE>.

Mitti Mendonça (São Leopoldo, Brasil, 1990) é uma artista multimídia que trabalha com gravura, bordado, colagem, desenho e publicações independentes, como fanzines. Em 2017 Mitti criou o selo *Mão Negra Resiste*, que visa a protagonizar poéticas negras no universo da arte, articulando temas como ancestralidade, memória e afeto. De modo geral, a artista busca compartilhar ideias e referências negras femininas através da imagem.

Em entrevista, Mendonça diz ter recorrido aos registros fotográficos das mulheres negras de sua família como inspiração. “Essas mulheres não se entendiam como artistas. Mas olho para elas e suas criações, e as enxergo como produtoras de arte” (MULHERES NOS ACERVOS, 2020). Ela frisa as vivências das suas tias, que, ao bordarem suas fantasias para o carnaval, assumiam uma posição de protagonismo e fortaleciam, assim, sua autoestima.

Muitos de seus trabalhos apresentam a técnica do bordado, presente na sua família há gerações. Declara também que a arte têxtil ainda é pouco valorizada no meio artístico tradicional, principalmente por ser uma arte popular majoritariamente feita por mulheres (MULHERES NOS ACERVOS, 2020). Em ambientes físicos costuma encontrar espaço para atuação nos circuitos de feiras de arte impressa, mas também aponta que as redes sociais são muito importantes, não só para divulgar o seu trabalho, mas também para conhecer e trocar experiências com outros artistas.

Figura 21 – Arte Salva, de Mitti Mendonça



"Arte Salva" (2017), Arte Digital 29,7 x 42 cm. Fonte: Mitti Mendonça (2021).

Figura 22 – Mãe, de Mitti Mendonça



“Mãe” (2019). Colagem e intervenção de bordado, 21 x 29,7 cm.

Fonte: Mitti Mendonça (2021).

Figura 23 – Tia Nilva, de Mitti Mendonça



“Tia Nilva” (2020). Ponto russo sobre linho, 40x40 cm.

Fonte: Mitti Mendonça (2021).

Mendonça foi uma das três artistas convidadas para a exposição *Artistas Mulheres: tensões e reminiscências*, na Pinacoteca Ruben, em Porto Alegre. Essa exposição foi organizada pelo projeto *Mulheres Nos Acervos*<sup>9</sup>, uma pesquisa colaborativa de pesquisadoras de história da arte que mapeiam a presença de produções de artistas mulheres em coleções públicas de artes visuais da cidade de Porto Alegre. Realizei com as crianças uma visita à exposição, e elas conheceram Mitti Mendonça, suas obras e fizeram uma proposta com a artista.

---

<sup>9</sup> Para conhecer mais, conferir o site: <https://mulheresnosacervos.com/>.

Essa jovem artista negra acredita na arte como uma potência de construção de narrativas e está cada vez mais obtendo visibilidade com seus trabalhos. Ela realizou uma intervenção artística no muro do Goethe Institut, em Porto Alegre, participou da exposição coletiva Valango Festival Internacional da Imagem, em Santos (SP) e no exterior, na Casa do Brasil de Lisboa em Lisboa, Portugal.<sup>10</sup>

### 3.5 ROSANA PAULINO

Figura 24 – Rosana Paulino



Rosana Paulino (São Paulo, Brasil, 1967) é uma artista que trabalha com diferentes técnicas, entre elas desenho, tecelagem, gravura, fotografia e instalação. É doutora em artes visuais pela Universidade de São Paulo, especialista em gravura pelo London Print Studio de Londres e Bacharel em gravura pela Universidade de São Paulo.

Os temas mais presentes em seus trabalhos são: o papel atribuído à mulher negra na sociedade brasileira, a exploração das ideias referentes à vida, de um ponto de vista biológico, e a visão histórica pejorativa dos africanos pelos europeus que legitimaram, através de justificativas pseudocientíficas, a escravização. Sobre a obra de Paulino, Canton (2001) destaca

<sup>10</sup> Para saber mais sobre a obra de Mitti Mendonça, conferir o portfólio da artista, disponível em: <https://www.mittimendonca.com.br/>; seu *Instagram*, <https://www.instagram.com/mao.negra/> e a entrevista concedida durante o Território Kehinde, no link: <https://www.youtube.com/watch?v=kttNvxYyMIQ>.

que, no início da sua carreira, nos anos 1990, não era comum ver produções artísticas articulando política, raça e cultura. Assim, suas obras causaram um significativo impacto pela forma com que suscitaram esses debates em um meio tão branco e colonial como as artes visuais.

No que se refere aos seus trabalhos com bordado, Paulino (2011) informa modificar as imagens através da costura confere novos sentidos ao ato de costurar. Nesse processo, aponta a violência através do silenciamento. “O fio que torce, puxa, modifica o formato do rosto, produzindo bocas que não gritam, dando nós na garganta. Olhos costurados, fechados para o mundo e, principalmente, para a condição no mundo. (PAULINO, 2011, p. 88)”.

Figura 25 – Imagem no bastidor, Rosana Paulino



Imagem transferida sobre tecido, bastidor e linha de costura (1997), 30,0 cm diâmetro. Fonte: Rosana Paulino (2018).

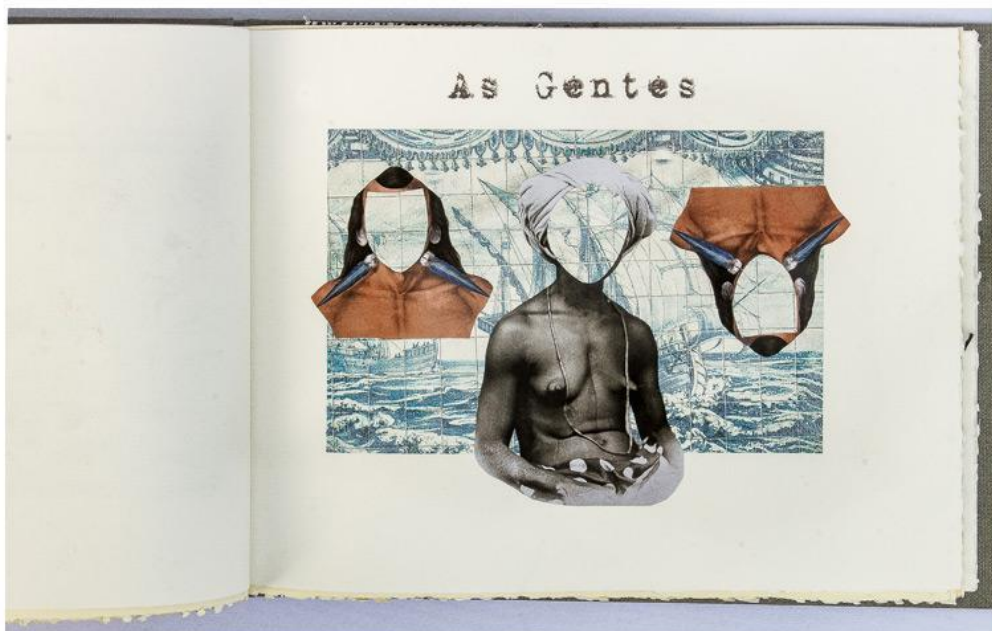


Figura 26 – Imagens em tecidos, Rosana Paulino



Tecido, microfibras, xerox, linha de algodão e aquarela (1994-2015), 8,0 x 8,0 x 3,0 cm cada elemento. Fonte: Rosana Paulino (2018).

Figura 27 – página do livro história natural?, de Rosana Paulino



página do livro história natural? Técnica mista sobre papel. 28,5 x 38,0 cm - 2016.  
Fonte: Rosana Paulino (2018).

As obras de Rosana Paulino são cheias de metáforas que apontam os processos cruéis e violentos sofridos pelos afrodescendentes no passado e no presente. Dionísio e Sugawara (2018) apontam também que as obras de Paulino procuram denunciar a imagem sexual e servil socialmente associada ao corpo da mulher negra.

Dessa forma, o trabalho de Paulino serve como inspiração para pesquisas acadêmicas, livros e periódicos de arte. Rosana é uma das artistas mais importantes da arte contemporânea brasileira e inspiração para uma geração inteira de artistas afro-brasileiros. Participou de exposições importantes como *South - South: Let me begin again* na Goodman Gallery em Cape Town, África do Sul; *La Corteza del Alma*, na Galeria Fernando Pradilla em Madri, Espanha; *Territórios: Artistas Afrodescendentes no Acervo da Pinacoteca*, na Pinacoteca do Estado, São Paulo, Brasil. Possui também suas obras nos acervos de importantes museus como o MAM- Museu de Arte Moderna de São Paulo; UNM- University of New Mexico Art Museum, New Mexico, Estados Unidos e Museu Afro- Brasil em São Paulo<sup>11</sup>.

### 3.6 SÔNIA GOMES

Figura 28 – Sônia Gomes



Sônia Gomes em seu ateliê, em São Paulo. Foto: Ana Pigosso / Divulgação.

<sup>11</sup> Para saber mais sobre a obra de Rosana Paulino, conferir o site oficial da artista, disponível em: <https://rosanapaulino.com.br/>; seu Instagram: <https://www.instagram.com/paulino9076/> e a entrevista acessível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ITdnSyqWv1A>.

Sônia Gomes (Caetanópolis, Brasil, 1948) é uma artista que trabalha com esculturas e instalações a partir de inúmeros materiais (principalmente tecidos) achados e/ou doados. Sônia cresceu em uma cidade têxtil do interior de Minas Gerais e aprendeu com sua avó as bases para trabalhar com costura. Em entrevista a Guimarães e Gasos (2021) a artista conta que se iniciou nos trabalhos manuais ainda jovem, na fase escolar e aprendeu a fazer os pontos de costura com as mulheres da sua família. Ressalta também que desde cedo não gostava de fazer os bordados convencionais: gostava de, como ela mesma diz, “desconstruir para construir depois” (GUIMARÃES; GASOS, 2021 p. 257). Começou a produzir personalizando roupas, bolsas e depois expandiu suas produções.

Sônia Gomes se formou em Direito e mudou-se para Belo Horizonte em 1980. Começando a trabalhar com pinturas, expôs uma mostra individual pela primeira vez em 1994 e, nos anos seguintes, buscou formação em cursos de arte.

Todavia, Gomes só teve discernimento de que seus trabalhos eram arte quando foi para os Estados Unidos, onde teve suas produções reconhecidas como arte contemporânea. Em outra entrevista (BISPO, 2015), afirmou que muitas vezes seu trabalho foi discriminado e recebia ofensas de cunho racista, como “Isso é coisa de doido, isso é coisa de negro”. O reconhecimento nacional do seu trabalho veio após participar de mostras artísticas no exterior, sendo o marco mais significativo o fato de ser a única representante brasileira convidada para expor na Bienal de Veneza, em 2015.

As técnicas mais presentes em suas criações são costuras, torções e amarrações que, conjuntamente, dão forma a esculturas cheias de identidade e memória. Sonia Gomes pontua que os materiais doados com os quais trabalha não são apenas objetos. Eles constituem também as histórias das pessoas. Desse modo, em suas palavras, o “material é que fala o que ele quer ser” (GUIMARÃES; GASOS, 2021, p. 259), por isso seus trabalhos podem levar tempos distintos para serem concluídos.

Figura 29 – Por Que?, de Sônia Gomes



Sônia Gomes, Por Que?, 2009/2010, técnica mista, acrílica, aquarela, nankin, linha e tecido sobre tela, 80 × 120 cm.

Figura 30 – Maria dos Anjos, de Sônia Gomes



Maria dos Anjos, 2017-2018, de Sônia Gomes. Coleção da artista e Galeria Mendes Wood DM, São Paulo, Bruxelas, Nova York.

Figura 31 – Correnteza, de Sônia Gomes



Correnteza, da série Raiz, 2018.

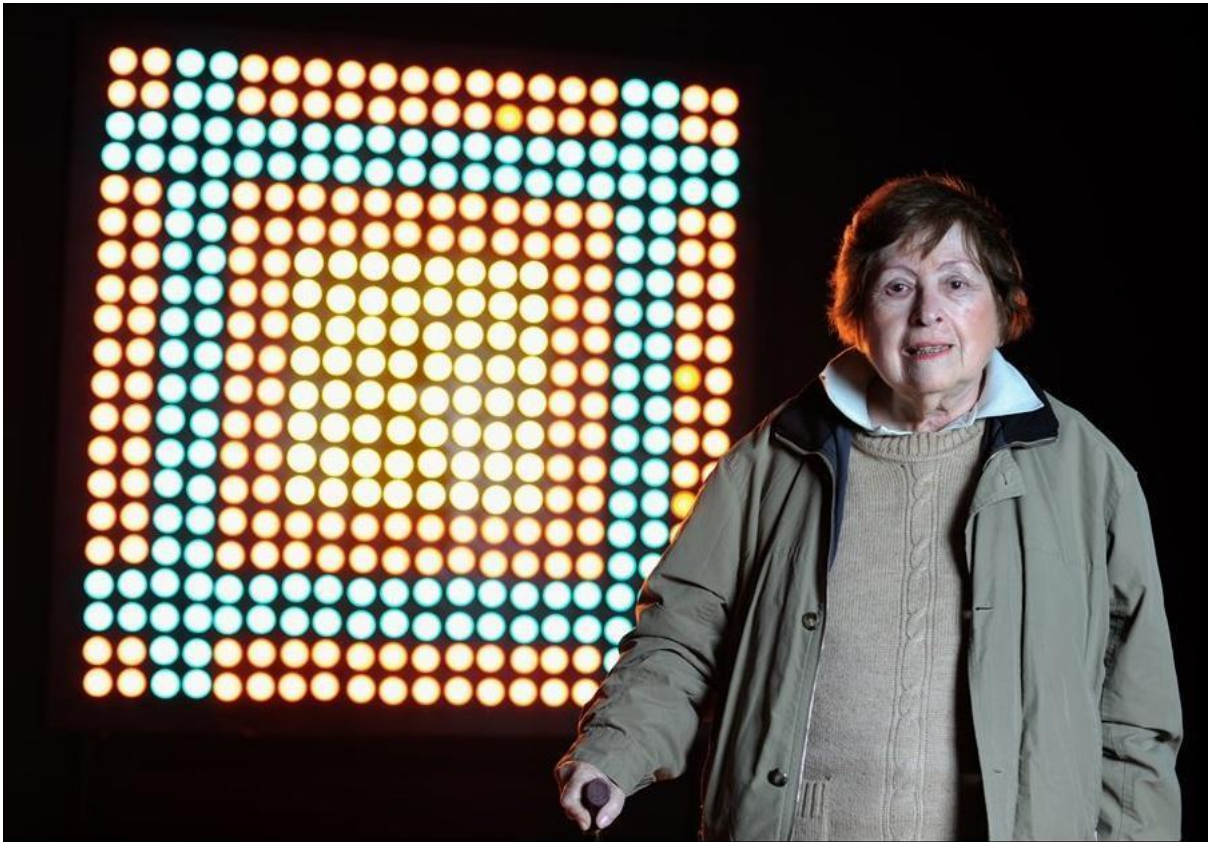
Uma das grandes referências de Sônia Gomes são as obras do artista Arthur Bispo do Rosário. O artista sergipano viveu boa parte de sua vida em instituições psiquiátricas no Rio de Janeiro. Algumas de suas produções eram feitas a partir da desconstrução dos uniformes usados por pacientes e objetos que o mesmo adquiria. Bispo (2015) sinaliza que tanto Bispo do Rosário quanto Sônia Gomes recuperam materiais cotidianos e os ressignificam, seja de forma metafórica para uma ascensão espiritual ou promovendo uma existência mais livre.

A artista mineira já teve mostras individuais dos seus trabalhos no Brasil em lugares como o Museu de Arte de São Paulo (MASP) e o Museu de Arte Contemporânea de Niterói. Também participou de exposições em importantes instituições internacionais como *Entangled*, Turner Contemporary, Margate no Reino Unido; *Revival*, no The National Museum of Women in the Arts, Washington, EUA e a *56ª Biennale di Venezia*, em Veneza, Itália.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Para saber mais sobre a obra de Sônia Gomes, visitar o site da artista, disponível no link: <https://mendeswooddm.com/en/artist/sonia-gomes/about>, seu *Instagram*, <https://www.instagram.com/soniagomesarte/>, e a entrevista concedida à Revista Bravo, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JoHMrbEWnZ4>.

### 3.7 TERESA BURGA

Figura 32 – Teresa Burga



Teresa Burga en el Malba (PH: Alejandro Guyot).

Teresa Burga (Iquitos, Peru, 1935 - Lima, Peru 2021) foi uma artista que trabalhou com diversas técnicas como desenho, escultura, pintura e experimentação digital. É considerada pioneira no conceitualismo latino-americano e começou suas produções artísticas na década de 1960. Burga estudou na Escola de Arte da Universidade Católica do Peru, em Lima, e em 1966 criou o grupo Arte Nuevo, ao lado de outros artistas que partilhavam a mesma visão sobre Minimalismo, Pop Arte e os acontecimentos políticos no Peru.

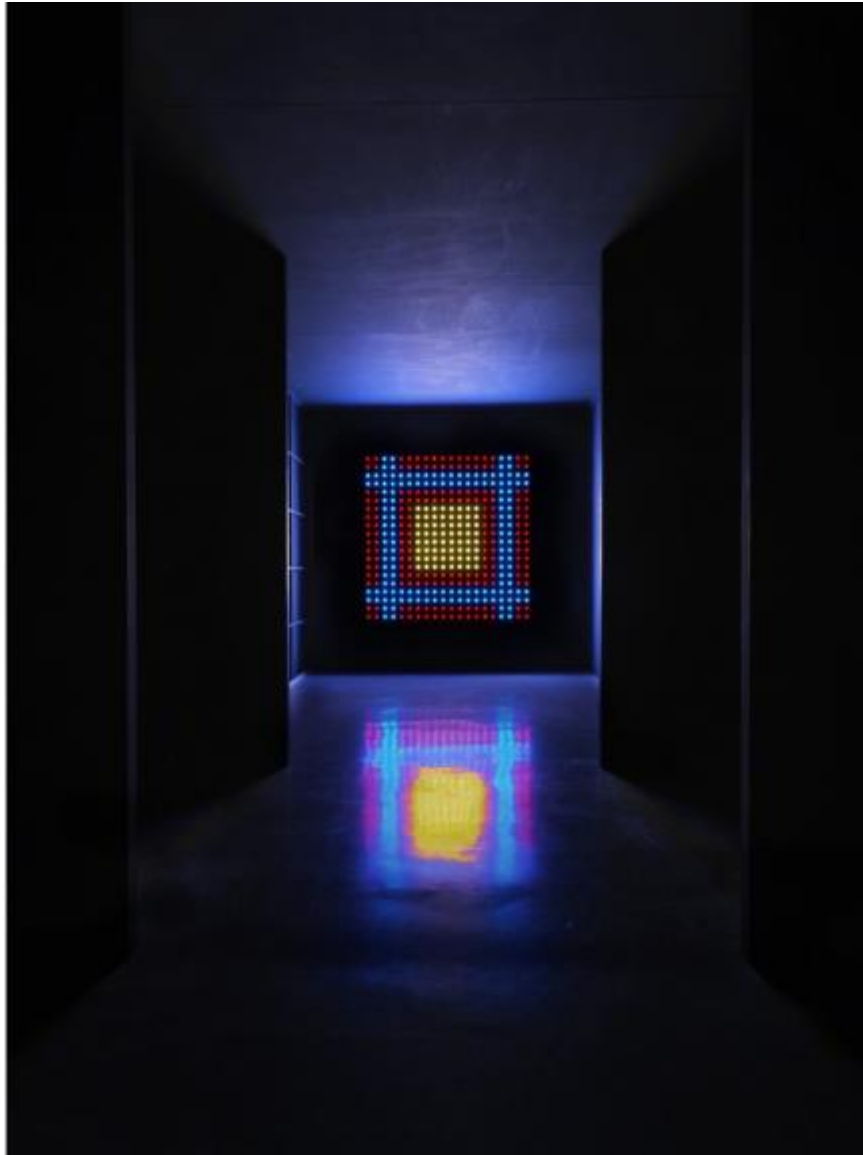
Em 1968 estudou no Art Institute of Chicago, nos Estados Unidos, e pôde expandir seus trabalhos que questionavam o padrão artístico tradicional. Segundo Vera (2019), nesse período a artista mudou suas referências anteriores para fundamentar suas obras em longos processos investigativos providos de dados e relatórios. Esse fazer artístico estava muito atrelado às ideias de arte conceitual norte-americana.

Figura 33 – Sin Título, Teresa Burga



Teresa Burga "Sin Título/ Untitled", 1967 Gallery archive no.: TBU-67-0023 Environment: painted plywood, painted bed sheet (cotton), painted bedspread (cotton, foam), sprung bed base (wood, metal), mattress (foam), curtain (cotton) 80 x 108 x 208 cm (bed), 383 x 280 cm (curtain) 230 x 120 cm.

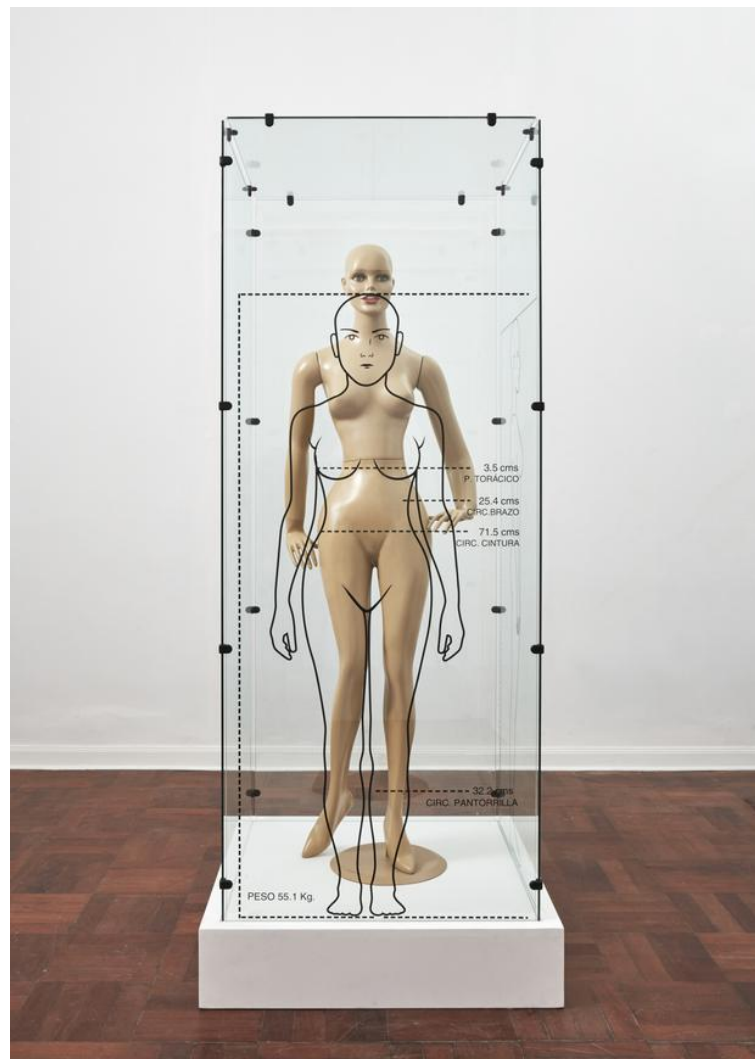
Figura 34 - Works that Disappears when the Viewer Tries to Approach It, de Teresa Burga



Works that Disappears when the Viewer Tries to Approach It (1970-2015). Exposición Teresa Burga, curada por Miguel López y Agustín Pérez Rubio, MALBA, Buenos Aires, Argentina, 2015. Cortesía de la artista y la Galería Barbara Thumm, Berlín.



Figura 35 – Perfil de la mujer peruana, de Teresa Burga



Perfil de la mujer peruana. - Perfil antropométrico y fisiológico", por Teresa Burga. 2017

Teresa retornou ao Peru em 1971, durante o regime militar de Juan Velasco Alvarado, e trabalhou na alfândega do Peru com sistemas de informações digitais por três décadas. Paralelo a esse trabalho burocrático, continuou a fazer trabalhos artísticos que abordavam as realidades do país com ênfase na forma opressiva e controladora que caracterizava o sistema burocrático do Peru, principalmente para as mulheres.

Um trabalho que gostaria de destacar deste período é o *Perfil da mulher peruana* (1980-81), projeto de grande escala em colaboração com a socióloga Marie-France Cathelat. Nesse projeto, Teresa entrevistou mais de 290 mulheres em Lima e registrou dados como peso, altura, estudo, identidade religiosa e ideologias políticas. Posteriormente, exibiu esses resultados usando representações visuais como manequins, quebra-cabeças e desenhos.

A artista participou de inúmeras exposições individuais e coletivas no mundo inteiro, tendo suas obras expostas em lugares como Migros Museum em Zurique na Suíça, Malba Museu de Buenos Aires na Argentina e Museu Ludwig, Cologne, na Alemanha. Seu último grande trabalho fez parte do projeto “De voz a voz Perú”<sup>13</sup>, desenvolvido pelo Museu de Arte Contemporânea (MAC) e El Comercio, em dezembro de 2020, para ajudar pessoas afetadas pela crise econômica gerada pela pandemia mundial de COVID-19. Teresa Burga faleceu no dia 11 de fevereiro de 2021, em Lima, em decorrência do coronavírus. Ela sempre será uma inspiração para muitos artistas contemporâneos, não só do seu país de origem, mas do mundo todo.<sup>14</sup>

Este capítulo dedicou-se a apresentar as artistas e obras que inspiraram as propostas a serem analisadas no presente trabalho. Tamanha ênfase é justificada pela crença de que as histórias e criações dessas artistas foram extremamente importantes para o planejamento das propostas que realizei com as crianças. Diante disso, no próximo capítulo busco apresentar o caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento do trabalho.

---

<sup>13</sup> Para saber mais acessar: <https://maclima.pe/category/convocatoria/de-voz-a-voz-peru/>.

<sup>14</sup> Para saber mais sobre a obra de Teresa Burga, conferir o site da artista, disponível em: <https://www.alexandergray.com/artists/teresa-burga>, e a conversa disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=dZEXzCjoW\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=dZEXzCjoW_o).

## 4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho é decorrente de uma reflexão sobre a minha prática docente do estágio curricular de Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), realizado sob orientação do Professor Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho no segundo semestre de 2019. Como inspiração metodológica, recorro ao trabalho de Deborah Vier Fischer (2019), que em sua tese de Doutorado usa “cenas da escola” para pensar não só sobre a instituição escolar, mas **com** ela (FISCHER, 2019, p. 31). A autora utiliza um conjunto de cadernos de escola como estratégia metodológica para a geração dos dados de sua pesquisa, desenvolvendo um olhar cuidadoso nesses registros que compilam momentos únicos vividos nesse ambiente. Dessa forma, Fischer (2019) versa sobre a necessidade de observar e contemplar a escola de forma sensível, vendo além das habituais rotinas escolares.

Tal processo apontado por Fischer (2019) me inspirou a observar e contemplar o sensível presente no cotidiano da instituição em que realizei minha prática docente, a qual se materializou em meus registros. Nessas anotações não registrava apenas o que havia ocorrido durante a proposta do dia, mas também transcrições de falas e situações vivenciadas pelas crianças em suas relações comigo e com seus pares. A materialidade do presente trabalho foi obtida através da visita atenta ao meu relatório de observação, organização do ateliê, planejamentos semanais, reflexões, fotografias e vídeos. Todos os referidos materiais foram elaborados durante esse período do estágio curricular<sup>15</sup>.

Considero que a observação é fundamental para o planejamento da prática docente. Na Educação Infantil, a observação não serve apenas para conhecer o cotidiano da turma e da escola, mas também auxilia a perceber as diferentes linguagens e subjetividades presentes naquele espaço. Nessa perspectiva, minhas observações durante o estágio foram fundamentais não só para o planejamento, mas também como primeiro contato com as crianças da turma. O período de observação ocorreu do dia 12 a 19 de setembro de 2019 em uma turma de Jardim A. Nessa prática, meu orientador buscou direcionar o olhar das estagiárias para os tempos, espaços e interações presentes na rotina das crianças. Fomos instigadas a observar quais eram os dizeres verbais e não verbais, os espaços da escola e como as crianças o ocupavam (ou não ocupavam),

---

<sup>15</sup> O estágio curricular foi realizado em uma escola pública municipal de Educação Infantil em Porto Alegre, no período de setembro a dezembro de 2019, em uma turma de pré-escola, com 22 crianças pequenas que possuíam idades entre 4 e 5 anos.

os materiais que eram oportunizados para as crianças e como elas respondiam às propostas planejadas pela professora.

Conheci a escola no momento em que entreguei os documentos necessários para a realização do estágio à equipe diretiva. A instituição atendia em torno de 126 crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade. Localizada em um bairro central da cidade de Porto Alegre, a escola possuía grandes espaços internos e externos, e estava habituada a receber estagiárias do curso de Pedagogia da FAGED/UFRGS. Assim, apresentou-se como um espaço receptivo para as propostas diversificadas com que comumente as estagiárias do orientador brindam não só as turmas em que realizam os trabalhos, mas a escola como um todo.

Meu primeiro contato com a professora e as crianças da turma foi na quinta-feira (12 de setembro de 2019). Nesse período, pude observar que a professora estabelecia diálogos horizontais com as crianças, sempre atenta às demandas do grupo. Já nesses primeiros contatos estabeleci uma relação amigável com a professora da turma, vislumbrando uma possível parceira durante o tempo em que trabalharíamos juntas.

Ao analisar cor/raça percebe-se que a maioria das crianças e dos adultos presentes nessa instituição escolar são brancos. Ao falar especificamente das crianças da turma em que realizei o estágio, das 22 crianças apenas 5 eram declaradas negras. Essa informação é importante não só para se ter a ideia da presença quantitativa das crianças negras da turma, mas também para compreender o impacto positivo que as práticas educativas que realizei tiveram para essas poucas crianças negras e para a legitimação de outras identidades perante às crianças brancas.

Durante a observação percebi o cotidiano do grupo, as atividades, os momentos no refeitório, no pátio e as relações estabelecidas no espaço escolar. Na segunda quinzena do mês de setembro, as programações da escola abordaram um dos maiores feriados estaduais do Rio Grande do Sul: A Revolução Farroupilha. Pude acompanhar um passeio ao acampamento Farroupilha, o que constituiu um momento importante para mim, pois pude observar a turma em um ambiente diferente do espaço escolar. Já naquela ocasião ansiava por levar as crianças do Jardim A na exposição *Artistas Mulheres: tensões e reminiscências*, na Pinacoteca Ruben Berta<sup>16</sup>, saída essa que explicarei melhor no capítulo seguinte. Ainda relacionado às atividades referentes ao feriado da Revolução Farroupilha, a professora da turma expôs às crianças um

---

<sup>16</sup> A exposição *Artistas Mulheres: tensões e reminiscências*, na Pinacoteca Ruben Berta, deu prosseguimento ao projeto “Mulheres Nos Acervos”, que questiona a assimetria de gênero nas instituições públicas de arte de Porto Alegre. Nessa exposição a curadoria escolheu mostrar todas as artistas mulheres presentes na Pinacoteca: são somente 22 em comparação a 76 artistas homens. Em tal direção, a curadoria buscou estabelecer relações entre as obras do acervo com as obras produzidas por três artistas contemporâneas convidada<sup>s</sup>: Pâmela Zorn, Mitti Mendonça e Virgínia di Lauro.

mapa do estado do Rio Grande do Sul e um mapa do Brasil, oportunizando um rico espaço para diálogo sobre o local onde as crianças vivem e seus estados vizinhos. Tal fato foi uma agradável surpresa, pois pretendia no meu primeiro dia de prática do estágio levar para a sala um mapa da América Latina e poderia fazer relação com essa proposta organizada pela professora.

O período de observação foi um momento muito importante do meu trabalho, não só para conhecer a escola e o grupo, mas também para me despir de um olhar crítico. Na Universidade, constantemente discutimos os problemas e as más condutas realizadas na Educação Infantil e poucas vezes conversamos sobre as possibilidades presentes nesses locais. Desse modo, considero que pude desenvolver um olhar sensível, principalmente com as crianças e suas potencialidades. Reparei em como os desenhos eram frequentes no cotidiano da turma, geralmente presentes em propostas dirigidas e momentos livres. Assim, após esse período de observação, fui capaz de organizar as propostas e o tempo que elas poderiam ter dentro da rotina da turma.

Meu estágio curricular foi realizado no turno da tarde, mesmo turno em que as crianças tinham suas aulas especializadas de educação física e música. Então, durante dois dias na semana, o tempo para as propostas do ateliê foram menores. Nesse período também ocorria outros tipos de interferência, como por exemplo festas e outras atividades que envolviam todas as turmas da escola. Porém, tudo era previamente organizado e acordado. A seguir, compartilho o quadro que expressa a rotina semanal durante o período do estágio:

Figura 36 – Rotina seminal das crianças

<i>O eu o outro e o nós: expandindo saberes, construindo identidade.</i>	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
<b>12h-14h</b>	Sono	Sono	Sono	Sono	Sono
<b>14h-20-15h</b>	Rodinha e Lanche	Rodinha e Lanche	Rodinha e Lanche	Rodinha e Lanche	Rodinha e Lanche
<b>15h-16h</b>	<b>PROPOSTA</b>	<b>PROPOSTA</b>	<b>PROPOSTA</b>	<b>PROPOSTA</b>	<b>PROPOSTA</b>
<b>16h-16h45</b>	Educação Física	Música	<b>PROPOSTA</b>	<b>PROPOSTA</b>	<b>PROPOSTA</b>
<b>16h45</b>	Janta	Janta	Janta	Janta	Janta

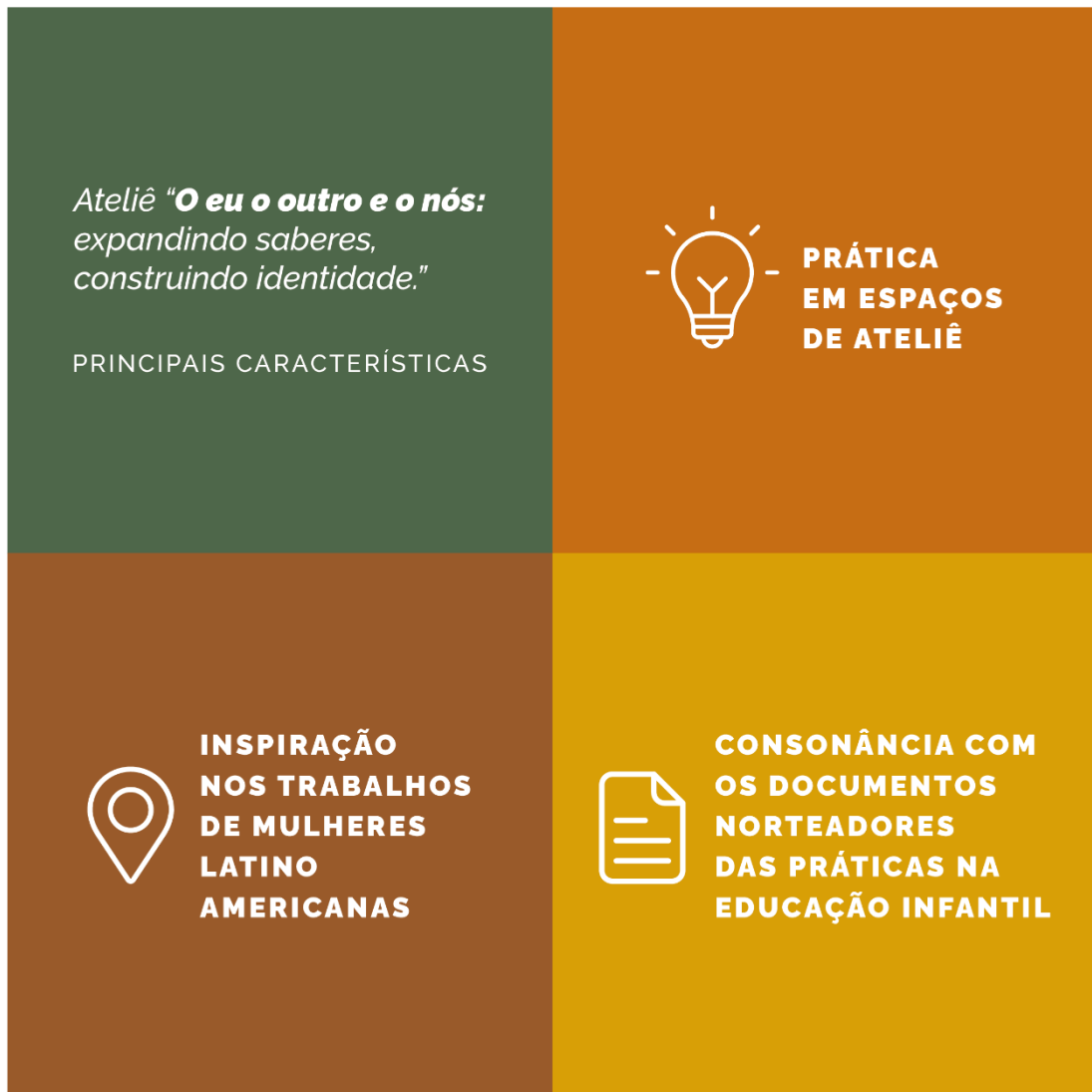
O ateliê recebeu o nome de *O eu o outro e o nós: expandindo saberes, construindo identidade*. Teve como objetivo principal proporcionar a ação, criação e exploração das crianças através de diferentes materiais e suportes, a partir de propostas inspiradas pelos trabalhos de artistas mulheres latino-americanas. Como professora, acredito que tanto quanto apresentar materiais e suportes diversos para as produções das crianças, é preciso reconhecer, valorizar e utilizar referências diversificadas. Nessa perspectiva, os repertórios artísticos que escolhi referenciar relacionam-se diretamente a uma prática educativa que respeite e valorize múltiplos saberes.

Acredito que meu propósito educativo ao empregar a arte proposta por artistas mulheres latino-americanas oportunizou interações positivas, incidindo de forma expressiva na construção da identidade e da subjetividade das crianças. A partir do ateliê em questão, procurei visibilizar expressões artísticas de artistas latino-americanas pensando na coexistência de culturas, povos, ciências, artes e pensamentos, ampliando as referências positivas sobre a nossa América Latina.

O ateliê foi o espaço em que as propostas tomaram vida e significância. Gandini *et al*, em livro que versa sobre o trabalho com ateliê na Educação Infantil, definem esse espaço como um lugar de se “provocar situações específicas e interconectadas, possibilitando transferir o novo conhecimento adquirido sobre a forma e o conteúdo da experiência educacional cotidiana” (GANDINI *et al* 2012, p. 22). O ateliê possibilitou o planejamento e proposição de espaços inspirados em obras da arte contemporânea, porém contextualizadas para a realidade escolar. Esse ambiente contou com meu apoio, mas sem uma intervenção direta no processo de exploração das crianças.

O ateliê também buscou proporcionar experiências únicas para as criações gráfico-plásticas dos pequenos, ampliando o repertório cultural, ofertando diferentes materiais e suportes, originando ambientes ricos para narrações, fantasias, diálogos e interpretações. Como salientam Bertasi e Carvalho (2017, p. 77), “é possível perceber como elas [as crianças] pensam sobre a cultura, a história e a sociedade, caracterizando seu ponto de vista e deixando marcas por meio dos seus traçados.”

Figura 37 – A proposta do ateliê



Utilizei como referência também o trabalho desenvolvido pela professora Glória Jové. Em seus estudos Jové dedica-se a investigar o modo como aprendemos, ensinamos e nos comunicamos através da arte contemporânea. No programa de formação de professores que coordena, nomeado *Espai Híbrid*<sup>17</sup>, debate como o trabalho em parceria com instituições culturais pode fortalecer o currículo escolar. Tive o prazer de conhecer Jové e seu trabalho na conversa *E se o museu fosse uma escola?*<sup>18</sup> Após essa inquietação, que me possibilitou refletir sobre a potencialidade dos espaços culturais, planejei levar as crianças do Jardim A à exposição *Artistas Mulheres: tensões e reminiscências*, na Pinacoteca Ruben Berta.

<sup>17</sup> Para saber mais sobre o projeto, acessar: <http://www.espaihibrid.udl.cat/>.

<sup>18</sup> Evento ocorrido no dia 25 de junho de 2019, no Auditório do MARGS, organizado em parceria entre UFRGS/FACED/PPGEDU/ARTEVERSA, MARGS e Fundação Iberê Camargo.

Figura 38 – Pinacoteca Rubem Berta



Fonte: RDC TV (2019).

Figura 39 – Folders da exposição "Artistas Mulheres"



Folder informativo sobre a exposição "Artistas Mulheres Tensões e Reminiscências".  
Fonte: Arquivo pessoal.



O ateliê que propus no decorrer do estágio contemplou diferentes aprendizagens. Para que a proposta acontecesse de forma responsável foi essencial fundamentá-la nos documentos curriculares legais que amparam o trabalho na Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNEI (BRASIL, 2009) e Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). As DCNEI (BRASIL, 2009) salientam a importância de as propostas pedagógicas promoverem a liberdade de expressão das crianças, auxiliando no conhecimento de si e do mundo – algo caro para o meu trabalho e presente desde o início do planejamento. O ateliê também foi fundamentado nos campos de experiências presentes na BNCC (BRASIL, 2017) – O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Dentre os eixos mencionados, gostaria de destacar os dois campos de experiência que pautaram com mais intensidade o planejamento das propostas do ateliê:

- O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, 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. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2017, p. 40).
- Traços, sons, cores e formas – 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. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam um senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2017, p.41).

Portanto, organizei o ateliê em dois grandes eixos, **corporeidade** e **produções gráficas-plásticas**, que foram divididos entre os meses de duração do estágio docente. O trabalho com o ateliê focalizou a vivência e o momento de criação das crianças. A fim de proporcionar esse tipo de trabalho, o ateliê que planejei era organizado da seguinte forma:

Figura 40 – Organização do ateliê



A partir da observação e da concepção do ateliê, comecei a organizar as propostas diárias que ofertei para a turma. Iniciei então as pesquisas sobre as vidas e trabalhos das artistas e planejei as propostas de forma que elas fizessem sentido durante as semanas do estágio docente. A seguir, apresento o modo como intitulei as semanas do ateliê, assim como o modo que organizei o mesmo.

Figura 41 – As semanas do ateliê

## **As semanas do Ateliê**

**1.** *YO SOY LATINO AMERICANO*

**2.** *LA MEMORIA*

**3.** *TODO ES ARTE*

**4.** *MINHA ARTE É MEU CORPO*

**5.** *LA MUJER PERUANA EN EL ARTE*

**6.** *LA REALIDAD DE LILIANA PORTER*

**7.** *EL ARTE VIVES IN PALABRAS,  
LA POESÍA PREGUNTA  
POR LAS PALABRAS*

**8.** *A NATUREZA E O HUMANO:  
ANA MENDIETA A LUTA  
E O FEMINISMO NA ARTE*

*PINACOTECA RUBEN BERTA -  
ARTISTAS MULHERES: TENSÕES  
E REMINISCÊNCIAS*

**9.** *ARTE CONTEMPORÂNEA E A BUSCA  
DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA  
COM CRIANÇAS PEQUENAS*

**10.** *NASCIMENTO*

**11.** *A TODAS LAS MUJERES REBELDES  
E IRREVERENTES DE LATINO AMÉRICA*

Para esse trabalho também foi preciso repensar os espaços da instituição. Muitas vezes os locais utilizados pelas crianças são habitados de forma corriqueira e usual: sala de aula, pátio, banheiros, sala de vídeo, refeitório. Muitos desses espaços possuem infinitas possibilidades de auxiliarem nas aprendizagens das crianças, são ambientes que podem (e devem) ser ocupados de formas diferentes. Na escola em que realizei o estágio curricular havia vários espaços que eram pouco explorados. Esses ambientes foram bastante utilizados por mim para as propostas do ateliê.

Dessa forma, precisei potencializar alguns locais da escola a fim de criar uma sedução estética que despertasse o interesse das crianças, um convite à exploração (VIEIRA, 2016). Planejar o espaço foi fundamental na minha prática docente. Utilizei muitos recintos externos da escola que eram pouco utilizados pelas crianças. Os espaços eram planejados através de um croqui, no qual foi possível pensar nos locais e organização dos materiais necessários para a realização de cada proposta.

Um aspecto importante para a realização do ateliê foi trabalhar as propostas em pequenos grupos. Isso se fez necessário para que as crianças conseguissem aproveitar melhor os momentos de exploração. Para que isso ocorresse de forma apropriada, contei com a ajuda da professora titular da turma, que muitas vezes fazia suas atividades com um grupo de crianças enquanto eu trabalhava com outro. Gostaria de destacar também a grande ajuda da equipe de limpeza da escola, especialmente a funcionária que ficava encarregada de limpar e organizar a sala da turma Jardim A. Com os auxílios que me foram prestados, pude não só transformar os espaços escolares em ambiente propositivo como também recebi dicas valiosas para enriquecer as propostas que havia planejado. No quadro a seguir apresento resumidamente toda a organização do estágio curricular.

Figura 42 – Fluxo de trabalho



Apresentada a forma em que o trabalho foi organizado, parto na sequência para o capítulo das análises. Abordarei três propostas realizadas durante o ateliê: *Memória, imagem e afeto*; *Costurança: tecendo relações de pertencimento* e *Crianças no museu*. Para dialogar com os meus escritos do estágio curricular e meus referenciais teóricos, apresentarei uma narrativa visual, com algumas imagens das crianças durante as propostas, aqui caracterizadas como fotoensaios.

O uso da fotografia foi uma parte importante do trabalho. Todos os dias, quando chegava em casa, era preciso desocupar o cartão de memória da câmera fotográfica de tantas fotos que eu fazia por dia. As fotografias não eram utilizadas apenas como documentação, mas também

caracterizam uma narrativa visual. Galvani (2016), ao referir os autores Roldán e Viadel, pontua que foto-ensaios são uma série de fotografias que “juntas possibilitam possíveis interpretações e significados para compreender com suficiente nitidez uma ideia ou um pensamento”. (GALVANI, 2016, p. 102).

Dessa forma, no próximo capítulo, busco apresentar e analisar as propostas e alguns momentos vividos nelas, e de que forma essas ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças vão na direção de uma educação antirracista.

## 5 PROPOSTAS, PROPÓSITOS E FUNDAMENTOS

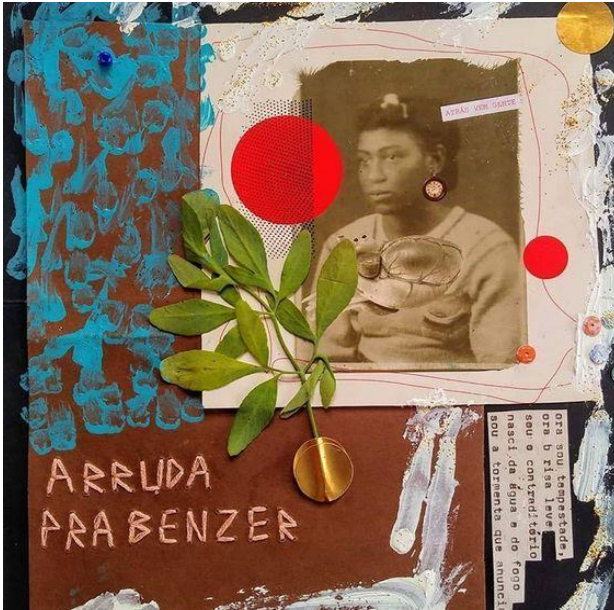
Nesse capítulo foram escolhidas três propostas, realizadas no decorrer do meu estágio curricular, para serem analisadas e discutidas. Tais propostas constituíram as seguintes unidades de análise do trabalho: a) *Memória, imagem e afeto*; b) *Costurância: tecendo relações de pertencimento*; c) *Crianças no museu*. Essas propostas foram escolhidas por representarem de forma prática um conceito muito caro a esse trabalho e as minhas ações pedagógicas: a educação antirracista. Recorro aos meus registros fotográficos e escritos do estágio curricular, minhas reflexões e aprendizagens para, em companhia de referenciais teóricos, construir uma análise que afirme e reconheça as potencialidades das produções feitas por artistas mulheres negras da arte contemporânea para uma educação antirracista na Educação Infantil.

Dessa forma, destaco a maneira com que as propostas selecionadas serão apresentadas nas seções seguintes. No primeiro momento, apresento as inspirações específicas da proposta, a preparação do espaço e dos materiais utilizados. Busco com essa ação compartilhar com as e os leitores a minha ação docente, para que também possa servir de inspiração para práticas de outros professores. Na sequência, apresento pequenos episódios vividos no momento da proposta. Esses registros, retirados das minhas reflexões, servirão como base para as articulações teóricas realizadas. Por fim, mas não menos importante, apresento algumas imagens, através de fotos-ensaio, que não só ilustram a proposta realizada, mas também se caracterizam como narrativas próprias dos momentos vividos pelas crianças.

### 5.1 MEMÓRIA IMAGEM E AFETO

A seguinte proposta teve inspiração em duas obras, de duas artistas diferentes: Mitti Mendonça e Rosana Paulino. A obra de Mendonça é *Irani*, de 2017, e a obra de Paulino é *A geometria à brasileira chega ao paraíso tropical – amarelo* (2017-2018). Mitti Mendonça homenageia sua tia Irani nessa obra empregando bordados, cortes e colagens, enquanto Rosana Paulino manuseia elementos da natureza e da iconográfica de homens e mulheres negros do século XIX.

Figura 43 – Obras inspiradoras



Irani (2017), acrílica, bordado e colagem, 21 x 29,7 cm. Fonte: Mitti Mendonça (2021).



A Geometria à Brasileira chega ao paraíso tropical – Amarelo (Brazilian Geometry arrives in tropical paradise – Yellow), 2017/2018. Digital printing, collage and monotype on paper 48 x 33 cm. Artist Collection, courtesy of the artist. All rights reserved. Fonte: Rosana Paulino (2018).

A proposta foi realizada em um dos pátios da escola. Organizei duas grandes mesas, uma com as imagens e outra com os materiais para intervenção gráfica. As crianças foram convidadas a apreciar algumas fotografias de pessoas negras, retiradas do livro *Negro Em Preto E Branco: História Fotográfica Da População Negra De Porto Alegre*<sup>19</sup>, organizado por Irene Santos. Essas fotografias estavam expostas em uma grande mesa redonda. Durante a apreciação das fotos, expliquei às crianças que todas aquelas pessoas fotografadas haviam vivido na nossa cidade, Porto Alegre, e que muitas delas foram importantes em nossa sociedade. Após essa apresentação as crianças foram incitadas a intervir nas imagens por elas escolhidas, utilizando alguns materiais disponibilizados (canetinhas, lápis de cor, giz pastel, cola, tesoura, papéis coloridos...).

O episódio a seguir, apresenta uma situação registrada por mim, no momento da realização da proposta descrita. Como destacado no início desta seção, os episódios foram escolhidos por exprimirem, através das falas, gestos e ações das crianças, um reconhecimento positivo sobre referenciais negros, fator importante na direção de uma educação antirracista. Em

<sup>19</sup> Para saber mais, acessar: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/4780-sp-1476427648>.



companhia aos episódios, busco fazer articulações teóricas com autores anteriormente apresentados nessa pesquisa.

### **Episódio 1 – O vestido vermelho da princesa**

No início da tarde, o segundo grupo de crianças se organizava para realizar a proposta “Memória imagem e afeto”. Isadora<sup>20</sup> foi até a mesa em que as imagens das pessoas negras estavam dispostas e rapidamente escolheu a que gostaria de intervir com as hidrocores. A imagem escolhida por ela foi a da cantora Maria Helena Andrade, nessa foto a cantora está sorrindo e acenando para o público. Isadora pegou o hidrocor vermelho e disse “Vou pintar o vestido da princesa de vermelho”. “Vai ficar muito bonito!”, disse-lhe enquanto observava sua ação. Isadora, sem desviar os olhos de seu trabalho respondeu, “Sim, essa princesa vai ficar linda de vestido vermelho”. Me respondeu, sem desviar os olhos do seu trabalho. (Reflexões, novembro de 2019).

Como ressaltado anteriormente, as propostas do meu estágio foram planejadas a fim de ampliar as materialidades e suportes para as produções gráficas das crianças. Durante essas propostas, tive o privilégio de acompanhar não só esses trabalhos, mas também o processo narrativo que comumente acontecia durante a realização dessas produções. Amparada pelo pensamento de Bertasi (2019, p. 8), a qual, durante as observações realizadas em sua pesquisa, constatou que “as crianças elaboram histórias sobre as imagens que veem relacionadas aos seus repertórios prévios – conhecimentos de mundo e vivências cotidianas”, busco analisar essa associação feita por Isadora, narrada no episódio 1.

As imagens audiovisuais estão muito presentes no cotidiano das crianças. Nos desenhos e filmes voltados para o público infantil, em especial para as meninas, as princesas ganham evidência. Essas personagens estão presentes no espaço escolar da Educação Infantil através de mochilas, agendas escolares e brinquedos. De acordo com Cechin (2014), essas imagens produzem efeitos nas subjetividades infantis porque “tais artefatos apresentam às meninas um modelo de identidade feminina, ensinando modos de se vestir e de se comportar, indicando esse modelo como o esperado para o gênero feminino, convidando-as a se identificarem com as personagens (CECHIN, 2014, p. 134). A partir disso, posso inferir que Isadora, ao acessar seu repertório imagético, associou o vestido longo da cantora aos vestidos utilizados pelas princesas.

Atualmente há uma maior representatividade de personagens negros nos desenhos e filmes. Porém, ainda é um número inferior se comparado ao número de personagens brancos.

---

<sup>20</sup> Os nomes das crianças aqui apresentados são fictícios. Ao fim do trabalho, em anexo, consta o Termo de Assentimento Livre Esclarecido assinado pelos pais e responsáveis.

Em virtude disso, trago o seguinte questionamento: o que poderia ter promovido a associação de Isadora entre a mulher retratada na foto e a figura de uma princesa?

Figura 44 – A princesa



O apresentador Salimen Jr. entregando o prêmio de Rainha do Rádio a Maria Helena Andrade em 1957. Fonte: Jornal do Comércio (2011).

Para esse diálogo, considero que as pesquisas de Cavalleiro (1998), contribuem com importantes subsídios para pensar as representações imagéticas comuns das pessoas negras veiculadas nos meios de comunicação, e como essas imagens valorizam o fenótipo branco enquanto inferiorizam pessoas negras. Desse modo, visando uma educação antirracista na Educação Infantil, é preciso conhecimento, tempo e intenção para contrapor essa lógica e apresentar imagens positivadas de pessoas negras. A seguir, trago outro momento vivido na proposta, de valorização das pessoas negras.

### Episódio 2 – Compras no shopping

João estava colorindo a imagem. A imagem de um casal, um homem negro e uma mulher negra, sorridente caminhando de mãos dadas na rua. João havia colorido quase toda a imagem e naquele momento estava pintando o chapéu do homem com a hidrocor azul. Me aproximei dele e disse: “Que lindo o seu desenho”. João sorriu e respondeu “eles estão indo no *shopping*”. É mesmo? E o que eles vão fazer no shopping? Perguntei ao menino, procurando promover a sua reflexão. João respondeu: “Eles vão fazer compras e lanchar”. (Reflexões, novembro de 2019).

Nesse segundo episódio, apresento outra atribuição positiva dada a pessoas negras. A imagem escolhida por João, como salientado no episódio, apresentava duas pessoas negras “bem vestidas” com casacos, chapéus, roupas características da época em que a imagem foi feita (anos 1960). A fotografia foi tirada na Rua da Praia, local muito famoso por ser, durante muitas décadas, a rua mais rica e importante da cidade de Porto Alegre. Em sua pesquisa, Kaercher (2006), ao analisar a forma como personagens negros são retratados com roupas elegantes, aponta que esse fato pode evidenciar um “deslocamento de classe” (KAERCHER, 2006, p. 132), pois foge da forma comum e estereotipada com que pessoas negras são retratadas como pobres e preguiçosas. Nesse sentido, pessoas negras vestindo roupas consideradas elegantes podem sim entregar uma ideia de poder, o que pode ter despertado em João a ideia de que aquele casal estava indo ao shopping.

Nessa proposta, todas as imagens de pessoas negras que disponibilizei eram de pessoas negras em posições de protagonismo: cantores, atletas, professores... Estavam sorridentes e não em sofrimento. Essa escolha cuidadosa buscou não legitimar imagens estereotipadas de pessoas negras, possivelmente colaborando para que Isadora visse a cantora Maria Helena Andrade como uma princesa e que João construísse a narrativa de que aquele casal estava indo fazer compras no shopping.

Figura 45 – Fotoensaio nº 1, Memória, imagem e afeto



Fonte: fotografias digitais da autora

## 5.2 COSTURANÇA: TECENDO RELAÇÕES DE PERTENCIMENTO

A proposta teve como referência principal a instalação *Deslocar* (2015), de Sonia Gomes. Essa obra reúne diferentes texturas de tecidos e cores trabalhando também com arames torcidos.

Figura 46 – *Deslocar*, de Sônia Gomes



*Deslocar* (2015). instalação.

Para a realização do trabalho, organizei no pátio da escola um espaço no chão com jutas e limpadores de cachimbo coloridos. Antes de levar as crianças até o espaço organizado, apresentei duas imagens para apreciação: uma da obra *Deslocar*, outra da artista Sonia Gomes costurando. Depois, levei as crianças, em pequenos grupos, até o local preparado e por fim as convidei para costurarem com os materiais disponibilizados.

A seguir apresento um episódio ocorrido durante a proposta. Nesse episódio, Maria comenta sobre a sua produção, mas vai um pouco além, comparando sua ação à da artista Sonia Gomes. Para mim foi um importante momento de reconhecimento e valorização, tanto da artista quanto da sua produção

### **Episódio 3 – Costurando como a Sônia**

Quando o primeiro grupo chegou ao pátio da escola, onde estavam dispostas as jutas e os limpadores de cachimbo, expliquei para as crianças que elas poderiam costurar utilizando os limpadores de cachimbos nas jutas. Maria separou cuidadosamente algumas jutas e selecionou as cores que iria utilizar na sua costura, depois mediu um pedaço de juta na sua cintura e falou: “Vou costurar uma saia para mim”. A menina sentou-se, cruzou as pernas e começou seu trabalho. Enquanto “costurava”, dizia que preferia usar saias do que shorts, que se sentia mais bonita de saia e que essa ficaria

linda! Desviei um pouco minha atenção dela para observar também as outras crianças do grupo. Nesse instante, ouvi a menina gritando “Mari!” Ela gritou para recuperar minha atenção, me virei para ela e a menina disse sorrindo “Estou costurando como a Sonia”. (Reflexões, novembro de 2019).

Refletindo sobre o episódio narrado, recordei a afirmação de Bertasi sobre considerar um privilégio poder assistir às ações das crianças enquanto desenham: “acompanhar o processo narrativo permite um aprofundamento nos detalhes da história que acontece no papel que não temos acesso quando olhamos apenas para o produto” (BERTASI, 2019, p.172). Nesse caso, o ocorrido não ficou registrado no papel, mas sim na juta que virou a saia de Maria. Por estar atenta às falas das crianças, pude realizar uma reflexão sobre a comparação que a menina fez do seu trabalho com o da artista Sonia Gomes.

Nesse sentido, Freitas salienta como a Educação Infantil é um lugar oportuno para se promover positivamente as relações étnico-raciais, por poder apresentar de diversas formas a “importância das culturas, das manifestações artísticas, das linguagens e histórias, e assim, construir conhecimentos históricos fundamentais para a ampliação dos direitos” (FREITAS, 2016, p. 96). Através da proposta do ateliê, Maria não apenas soube que Sônia é uma artista que trabalha com costura, mas também conheceu o rosto de Sônia, os seus olhos, seu nariz, cabelo, boca e o tom de sua pele. A imagem da artista Sônia Gomes ficou exposta na sala de aula da turma e foi retomada antes da realização dessa proposta específica. Desse modo, destaco a importância de utilizar as artistas como referências para as propostas, ressaltando suas características fenotípicas para que fossem contempladas pelas crianças.

A comparação que Maria fez do seu trabalho com o da artista foi possibilitada pela aproximação da obra de arte com o fazer cotidiano. Abordando os conceitos de Fernandes (2018), a autora vai comunicar como o professor pode “na sua própria fala, nas imagens trazidas para sala trazer possibilidades de des(re)construção identitária” (FERNANDES, 2018, p. 102). Dessa forma, dar visibilidade e reconhecimento para essas artistas, nesse caso específico Sônia Gomes, auxilia na valorização dos trabalhos artísticos de mulheres negras, fazendo com que as crianças tenham acesso a um referencial positivo da negritude.

Figura 47 – Fotoensaio nº 2, costura



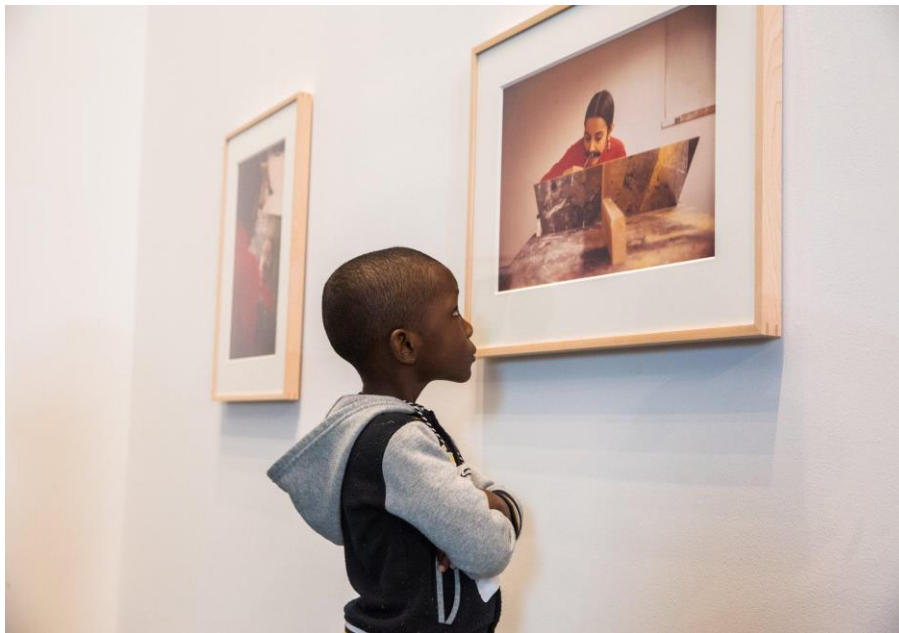
Fonte: fotografias digitais da autora

### 5.3 CRIANÇAS NO MUSEU

Os momentos apresentados aqui são fragmentos da visita que realizei com a turma à exposição *Artistas mulheres: tensões e reminiscências*, no dia 13 de novembro de 2019. Para essa visita foi realizado um intenso trabalho de pesquisa e planejamento, que culminou em três momentos distintos: chegada, partilha e proposta.

Para o planejamento, recorri a materiais disponíveis de lugares que tradicionalmente trabalham com crianças pequenas em espaços de arte, como o Sugar Hill Children's Museum of Art & Storytelling<sup>21</sup> em Nova Iorque e o ZOOM Children's Museum<sup>22</sup> em Viena. Também e não menos importante, foi preciso conhecer e dialogar com o local que fizemos a visitação: a Pinacoteca Ruben Berta.

Figura 48 – Crianças no museu (1)



Fonte: Sugar Hill Children's Museum of Art & Storytelling.

---

<sup>21</sup> Para saber mais sobre o museu, acessar: <https://www.sugarhillmuseum.org/>

<sup>22</sup> Para saber mais sobre o museu, acessar: <https://www.kindermuseum.at>



Figura 49 – Crianças no museu (2)



Fonte: ZOOM Children's Museum.

A Pinacoteca Ruben Berta foi criada em 1967 e doada à prefeitura de Porto Alegre em 1971. Em seu acervo há grandes obras, principalmente dos anos 1960. Embora tenha entrada gratuita e esteja localizada no centro da cidade, o espaço não costuma receber muitas visitas escolares – o que me surpreendeu, pois até transporte gratuito o local oferece. Estive na Pinacoteca uma vez antes da visita com as crianças, para conhecer e conversar com o setor educativo. Apresentei minhas ideias para o grande dia e, com a ajuda dos mediadores, organizamos os momentos que as crianças teriam no espaço. Essa troca foi muito rica, pois a organização contou com a participação da artista Mitti Mendonça, do meu orientador e dos funcionários da Pinacoteca. Tudo era muito novo, tanto para mim, que nunca tinha organizado uma saída para um espaço expositivo, como para o local em si, que nunca havia recebido crianças tão pequenas antes.

As crianças estavam acostumadas a fazer saídas da escola, mas nunca haviam ido a uma exposição de arte antes. Devido a isso, tentei familiarizá-las com o local antes mesmo da nossa saída. Falei um pouco sobre a história da Pinacoteca e o local onde ela ficava. Comentei também que as obras dessa exposição foram feitas por mulheres como as artistas que eles já conheciam do nosso ateliê e que faríamos uma proposta parecida com as que a gente já fazia na escola.

Ao chegar na Pinacoteca as crianças foram divididas em pequenos grupos e, com a ajuda de um adulto, montaram um quebra-cabeça que trazia as imagens das obras expostas. Os espaços expositivos, em geral, não são pensados para receber as crianças e essa mediação buscou ambientá-las, apresentando as obras para a visita guiada que aconteceu no momento seguinte. Durante a visita à exposição em si, ocorreu o momento que denominei *partilha*, no qual as crianças conheceram uma das artistas presentes na exposição: Mitti Mendonça. Mitti se

apresentou para as crianças e conversou sobre seu trabalho, além de mostrar fotos e artefatos importantes para a sua vida e seu fazer artístico. No terceiro momento, a proposta, as crianças foram conduzidas até o pátio da Pinacoteca. Ali estava organizado um espaço com dois grandes tecidos brancos, tinta preta e diversos carimbos. As crianças foram divididas em dois grandes grupos e a ideia era realizar uma proposta com o auxílio da artista. Os materiais foram selecionados de modo a viabilizar a produção de padrões geométricos e abstracionismo, estilos que comumente aparecem nos trabalhos das crianças e da artista Mitti Mendonça.

#### **Episódio 4 – Eu conheço ela!**

Nosso segundo momento na Pinacoteca Ruben Berta foi a visita à exposição *Artistas Mulheres: tensões e reminiscências*. As crianças estavam organizadas em dois grupos para que pudessem aproveitar melhor o momento, cada mediador do museu ficou com um grupo. Iam apresentando as obras da exposição para as crianças contando um pouco sobre elas e as artistas que as fizeram. No momento em que o grupo que eu estava acompanhando chegou na frente das obras da artista Mitti Mendonça, viram uma mulher sentada sorrindo para o grupo. “Eu conheço ela!” Exclamou Ana Lúcia. “É mesmo?” Perguntei, tentando promover sua fala. “Sim! Ela é uma das nossas artistas!” Todas as crianças se sentaram em volta de Mitti, que começou a conversar com as crianças e apresentar seus trabalhos que estavam expostos. (Reflexões, novembro de 2019).

Um dos momentos mais importantes do trabalho realizado durante o estágio foi a visita à exposição na Pinacoteca Ruben Berta. Essa saída foi muito desejada e planejada por mim e se consolidou como uma oportunidade de levar as crianças a um espaço com o qual não estavam familiarizadas (alguns pais informaram, após visita, que os filhos nunca haviam ido a um museu de arte antes). Além disso, também tiveram a possibilidade de conhecer várias obras, conhecer uma das artistas da exposição e realizar uma proposta com ela.

O episódio 4 evidencia um dos momentos mais marcantes desse dia para mim: Ana Lúcia reconheceu Mitti Mendonça e a caracterizou como “uma das nossas artistas”. A presença de Mitti naquela tarde foi extremamente importante, pois contribuiu indefectivelmente para alterar práticas discriminatórias comuns nos ambientes escolares, no qual pessoas negras frequentemente são apresentadas como referenciais negativos.

Nesse sentido, Trinidad (2015) ressalta a importância que a Educação Infantil tem no processo de mudança das crenças sociais de que o negro é inferior e o branco superior. Segundo a autora, partir de práticas pedagógicas que valorizem positivamente pessoas negras possibilita às crianças atribuir valores positivos aos corpos negros, “não como objeto, como domésticos, um grupo sem cultura, mas sim, como sujeitos participativos de todo o processo de construção social, política e econômica e da sociedade brasileira” (TRINIDAD, 2015, p. 380). A presença de uma artista por si só já seria algo importante para aproximar a arte do mundo real das

crianças, mas o fato de essa artista ser uma mulher negra também propicia uma imagem afirmativa: pessoas negras também podem ser (e são!) produtoras de arte.

Outro momento de destaque foi a apresentação dos trabalhos expostos. Mitti se sentou no chão com as crianças e elas conversaram “de igual para igual”. Os pequenos faziam questionamentos e eram respondidos, havia compartilhamento, troca. Nesse encontro, Mitti pôde apresentar suas inspirações (o álbum de fotografias contendo as imagens das mulheres da sua família) e dizer nome por nome quem eram aquelas mulheres. Desse modo, o ocorrido demonstra o quanto as crianças estavam confortáveis naquele espaço, o que vai ao encontro do argumento de Cunha (2017, p. 56-57): “é importante que as crianças sintam uma naturalidade na abordagem dos temas artísticos, de modo que esses façam parte de suas vidas da mesma maneira que os filmes ou desenhos animados, por exemplo”.

#### **Episódio 5 – Mãos de monstro**

No terceiro momento as crianças foram conduzidas ao pátio da Pinacoteca para a realização da proposta. Na sequência, foram organizadas em dois grupos, para que tivessem mais conforto. Mitti Mendonça confeccionou carimbos com padrões geométricos para que as crianças pudessem criar sobre um tecido. Os adultos auxiliavam no abastecimento de tintas para os carimbos enquanto as crianças criavam, algumas sozinhas, outras em parceria. Helena, ao tentar abastecer sozinha o carimbo que estava utilizando, virou tinta preta nas mãos. No mesmo momento sorriu e esfregou uma mão na outra, espalhando mais ainda a tinta. “Olha, Mari!” Me chamou a menina “Agora eu tenho mãos de monstro!” Depois, retomou sua criação, agora utilizando o carimbo e as mãos na composição do trabalho. (Reflexões, novembro de 2019).

O episódio 5 destacou um momento ocorrido na parte final da visitação, a proposta realizada em parceria com a artista Mitti Mendonça. Para planejar essa ocasião, me encontrei anteriormente com a artista e dialogamos sobre como poderíamos realizar essa dinâmica, utilizando algo comum nas produções das crianças e que se relacionavam com as produções dela. Novamente concordo com Cunha (2017) quando defende que “as atividades práticas devem estar atreladas à reflexão teórica e crítica do professor” (CUNHA, 2017, p. 62). Levando sempre em consideração o objetivo da proposta e a receptividade das crianças, refleti acerca do modo como essa ação contribuiu para a aproximação das crianças com a arte. A contribuição desse momento foi perceptível nos comentários positivos das crianças quando voltamos para a escola, nas conversas dos pequenos com os pais e a lembrança constante desse momento nos dias posteriores.

As propostas destacadas nesse capítulo apontam algumas possibilidades no trabalho com a arte contemporânea produzida por artistas afro-brasileiras como ferramenta para uma educação antirracista. Além de afirmar positivamente as pessoas negras, o uso das

experimentações e criações das obras artísticas contemporâneas serve como inspiração para práticas pedagógicas na Educação Infantil. É nesse sentido que vale sublinhar as palavras de Trinidad (2015) sobre a importância do professor na promoção de práticas pedagógicas antirracistas. A autora afirma que os docentes devem “assumir o compromisso de combater as visões depreciativas sobre os negros – expostas e veiculadas – na e pela sociedade, particularmente, pelos meios de comunicação.” (TRINIDAD, 2015, p. 380).

Figura 50 – Fotoensaio nº 3, visita à exposição “Artistas mulheres: tensões e reminiscências”, com a participação da artista Mitti Mendonça





Fonte: fotografias digitais da autora

Os momentos vividos na Pinacoteca naquela tarde foram importantes e potentes, porém, é preciso falar que houveram dificuldades. Para muitas crianças aquela foi a primeira ida a um museu, e para os mediadores aquela foi a primeira vez que receberam crianças pequenas. Esses fatos apontam a necessidade de mais ações que promovam aproximações das crianças da Educação Infantil com os espaços artísticos da cidade. Conforme Schmidt (2019), que em sua pesquisa discute a não relação das crianças de zero a seis anos com os museus, na maioria das vezes o espaço do museu é planejado e montado “por especialistas tendo em conta as características do público adulto e altamente escolarizado” (SCHMIDT, 2019, p. 132). Dessa maneira, constroem-se barreiras físicas e simbólicas que impedem o acesso das crianças aos espaços artísticos. Nesse contexto, ressalto a importância de os professores investirem em estudos sobre arte contemporânea e Educação Infantil, de forma a facilitar essa aproximação e tornar cada vez mais comuns essas práticas.

Na conclusão deste capítulo, busco me colocar como professora negra atuante na Educação Infantil. Este capítulo se caracteriza como o ponto principal desse trabalho, não só por conseguir articular os momentos vividos pelas crianças com referenciais teóricos que me debruço nas minhas pesquisas, mas porque me orgulho das práticas educativas que desenvolvi com essas crianças. Desde a identificação que as crianças negras tinham comigo, por ser negra e a professora delas, uma referência, que parecia com elas! Tanto para as crianças brancas que a partir da minha presença e das minhas proposições ficaram mais familiarizadas com imagens de pessoas negras positivadas. Porém esse tipo de vivência não pode ser uma exceção, é preciso estudo e intencionalidade para a promoção de práticas antirracistas com as crianças pequenas, é preciso que mais estudantes e mais professoras se articulem em rede para esse propósito. Em tempos sombrios em que vivemos, com tantos negacionismos e retrocessos, mais do que nunca, é um dever se colocar de forma política e assegurar a valorização e legitimação de todas as crianças.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA COM CRIANÇAS PEQUENAS

Da vida tão amargurada  
Essa gurizada me fez renascer  
Hoje sou cobra criada  
Salve a ibejada falange do erê

(Falange do erê – Arlindo Cruz, Mart'nália e Sombrinha)

Enfim chegamos a esse momento dedicado à revisão e alguns apontamentos, nomeado aqui de *por uma educação decolonial e antirracista com crianças pequenas*. Por mais que essa seção se caracterize como uma conclusão, a temática em si está longe de ter um ponto final. Assim, compartilho nesse espaço algumas ações, análises e reflexões. Essa escolha vai ao encontro da prática educativa em que eu acredito e defendo na Educação Infantil, uma educação que é construída de forma coletiva. Portanto, partilho, mesmo que de forma resumida, a potencialidade do trabalho desenvolvido no meu estágio curricular obrigatório.

No primeiro capítulo, contextualizei brevemente alguns caminhos que trilhei até a realização do estágio. Destaquei como o racismo passou despercebido na minha infância, mas foi massacrante durante minha adolescência, deixando marcas profundas no meu ser. Cicatrizes que só comecei a tratar quando redescobri minha identidade de mulher negra através do cuidado com meu cabelo cacheado e literaturas produzidas por outras mulheres negras. Evidenciei também as principais vivências que tive na faculdade de educação da UFRGS, como comecei a atuar na educação infantil e como cheguei à temática do meu estágio obrigatório, que priorizou abordar questões de gênero e raça.

Na sequência, no segundo capítulo, busquei fundamentar bibliograficamente esse trabalho dialogando com diversos autores que produzem sobre arte contemporânea, arte contemporânea e Educação Infantil, pedagogia decolonial e antirracista. Nessa seção, busquei defender a possibilidade de se trabalhar com a arte contemporânea como ferramenta pedagógica na direção de uma educação mais igualitária, trabalhando com referências femininas e abordando a identidade racial negra de forma afirmativa por meio de propostas bem fundamentadas. Apontei também que esse tipo de trabalho requer intencionalidade. Trabalhar na perspectiva do respeito e da valorização de diferentes culturas é uma escolha política que precisa ser feita pelos educadores e gestores que atuam na Educação Infantil.

Em seguida, no terceiro capítulo, compartilhei algumas das artistas e dos trabalhos que utilizei para fundamentar as propostas do ateliê *O eu o outro e o nós: expandindo saberes*,

*construindo identidade*. Ao longo desse tópico apresentei um pouco das vidas e obras de Ana Mendieta, Cecília Vicuña, Liliana Porter, Mitti Mendonça, Rosana Paulino, Sônia Gomes e Teresa Burga. Estudar as biografias e produções artísticas dessas mulheres foi fundamental para poder realizar as propostas que desenvolvi para (e com) as crianças. Assim, referenciar as produções de artistas mulheres latino-americanas, afirmando esses trabalhos como valorosos e inspiradores, foi a forma que escolhi para empregar uma educação decolonial e antirracista com as crianças pequenas. Mas esse trabalho também necessitou um planejamento e uma organização mais ampla.

Diante disso, o quarto capítulo apresentou a metodologia utilizada no estágio obrigatório. Essa seção foi concebida a partir dos meus relatórios, organização do ateliê, planejamentos semanais, reflexões e fotografias. Evidenciei que as propostas foram organizadas em um espaço de ateliê, local propício para a exploração das crianças, e também procurou proporcionar experiências singulares para as criações gráfico-plásticas. Relatei, igualmente, como o ateliê foi dividido em sua forma macro durante os dois meses de duração do estágio e de forma micro durante as semanas da prática. No final do capítulo, descrevi as três propostas analisadas: *Memória, imagem e afeto*; *Costuranga: tecendo relações de pertencimento* e *Crianças no museu*. Na sequência, pontuei o uso das fotografias como uma narrativa visual, abordando o conceito de foto-ensaios e sua importância para o presente trabalho.

Por fim, no quinto capítulo, selecionei três momentos do estágio para análise. Essas propostas foram escolhidas por exprimirem de forma prática uma educação antirracista. Primeiro, apresentei as inspirações das propostas e a preparação do espaço e dos materiais utilizados. Posteriormente, compartilhei episódios vividos durante as interações das crianças nas propostas destacadas e, com o auxílio de articulações teóricas, indiquei como esses momentos se caracterizam como uma educação antirracista.

O trabalho com a arte contemporânea na Educação Infantil é apresentado como uma potente ferramenta para auxiliar no desenvolvimento integral das crianças por trabalhar com diversas linguagens expressivas. Eu não só acredito nessa ideia como desenvolvo práticas que aproximam as crianças da, como diz Cunha (2017), *arte do nosso tempo*. Entretanto, para elaborar este trabalho, lancei algumas provocações: o que é arte contemporânea? Quais as referências que fundamentam nossas propostas com as crianças?

Inquieta com essas provocações, pensei sobre as formas pelas quais o pensamento artístico contemporâneo pode apresentar subsídios para dar visibilidade a vivências habitualmente silenciadas e apagadas, como essas produções podem ser trabalhadas em prol de



uma educação decolonial e antirracista com as crianças pequenas. Percebi a urgente necessidade de descolonizar nossos olhares e nossas práticas educativas, que basicamente só privilegiam os conhecimentos de matriz eurocêntrica.

A escolha por analisar somente propostas inspiradas em obras de artistas mulheres negras foi uma escolha consciente e deliberada. Precisei me dedicar à essa formação, pois esses conhecimentos não costumam ser ensinados. A própria graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul passou a ofertar a disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais (ERER) como obrigatória somente no ano de 2018. Por isso, afirmo que o trabalho aqui relatado foi viabilizado principalmente pelo meu engajamento político e minhas vivências sociais, principalmente em espaços educativos informais. A educação para as relações étnico-raciais é um trabalho para toda a vida. Desse modo, o planejar das minhas ações como professora deve sempre levar questões de raça e gênero em consideração. Porém, não é possível contar apenas com a ação de alguns “professores-heróis”. A educação antirracista é um dever coletivo.

Dentro desse entendimento se torna insuficiente apenas “conhecer” ou ter um professor negro na escola, ter amigos negros ou, como comumente acontece nas instituições de ensino, fazer o *projeto África* na última semana de novembro. Não existe neutralidade docente. Nossas escolhas pedagógicas afetam as crianças de inúmeras formas e, muitas vezes, essas opções reforçam um discurso de inferioridade negra e superioridade branca. É um dever dos professores, das equipes gestoras das instituições de educação infantil, mas também é dever das secretarias educacionais municipais e estaduais. A formação dos educadores para as relações étnico-raciais precisa acontecer em formações continuadas.

Ao pensar na manutenção do privilégio branco, tanto de forma material como simbólica, recordei um caso que ganhou repercussão no início do ano de 2021. O Circuito Urbano de Arte (Cura<sup>23</sup>), um festival de arte pública de Minas Gerais, juntamente com cinco artistas convidados da edição de 2020, foram investigados pela polícia civil por crime contra o meio ambiente. A acusação foi mobilizada pela presença da *estética do pixo* presente na empena “Deus é mãe” criado pelo artista Robinho Santana com colaboração dos artistas BH Poter, Lmb, Bani, Tek e Zoto. O mural, possui quase 2.000m<sup>2</sup> e apresenta a imagem de uma mulher negra carregando um filho no colo e levando outro pelas mãos. Janaína Macruz, umas das curadoras e organizadoras do festival Cura, destaca que a ação é um movimento de criminalização da arte (COSTA, 2021). O trabalho foi previamente autorizado e, por isso, a curadora afirma que é

---

<sup>23</sup> Para conhecer mais sobre o projeto, acessar: <https://cura.art/>.

difícil não classificar como racismo a investigação sobre uma obra autorizada que retrata três pessoas negras, feita por um artista negro, com colaboração de outros artistas negros.

A branquitude nega aos sujeitos não brancos o direito de se verem representados de maneira positiva e o mito da democracia racial encobre essas ações, dando outras justificativas para ocultar ações racistas. O artista Robinho Santana ressalta a importância dada por ele para que outras pessoas (negras) se reconheçam quando entram em contato com a sua produção artística, reconheçam as suas grandezas. Nesse contexto, a acusação de crime contra o meio ambiente contra uma obra de arte autorizada apenas contribui para o fortalecimento material e simbólico do grupo branco.

Figura 51 – Deus é mãe



“Deus é mãe”, empena realizada pelo artista Robinho Santana em colaboração com os artistas BH Poder, Lmb, Bani, Tek e Zoto. Fonte: CURA (2020).

É oportuno retomar as ideias presentes na literatura de Cavalleiro (2006), acerca do fato de que a falta de representatividade da cultura negra no espaço escolar faz com que as crianças negras busquem identificação com a cultura branca apresentada. Esse espelho que não reflete a realidade pode causar sofrimento, baixa autoestima e até dificuldades de relacionamento, sem contar que, para as crianças brancas, reforça a crença de que só a sua identidade importa.

A criança, no convívio social, pode ser levada a cristalizar sentimentos e ideais racistas. Dada a sistemática dessas relações, pode paulatinamente, mesmo sem se dar conta, incorporar um modo de pensar e agir em relação aos grupos raciais, a ponto de tomar como seus valores e crenças que lhe foram transferidos por outros (CAVALLEIRO, 2006, p. 84).

Os subsídios apresentados nas leis 10.639/03 e 11.645/08 destacam as áreas de artes, literatura e história como os principais meios para inserção de uma educação para as relações étnico-raciais nos currículos escolares. Esses campos podem trazer representações visuais que positivamente a imagem negra para as crianças pequenas. Hoje podemos facilmente encontrar inúmeras literaturas, atividades e projetos úteis aos professores que buscam se aprofundar no trabalho antirracista, propostas contextualizadas e não estereotipadas, que precisam urgentemente fazer parte do cotidiano das crianças da Educação Infantil.

Portanto, faço um convite para você, professora e professor que está lendo esse trabalho. Convido-lhe a se debruçar sobre as possibilidades de se trabalhar com a arte contemporânea na Educação Infantil. Convido-lhe a conhecer (ou olhar com outros olhos) os espaços artísticos da sua cidade. Quais são os artistas que vivem e produzem na sua cidade, no seu estado, no seu país? Provoco-lhe a refletir sobre como a arte produzida na América Latina, por mulheres, por pessoas negras, pode dialogar com as experiências das crianças da Educação Infantil. É inviável trabalhar com as crianças algo que não conhecemos, por isso é tão necessário que nós professores sejamos conscientes das nossas ações, ampliando nossas vivências e experiências com a arte contemporânea.

Diante do exposto, espero que a experiência narrada ao longo desse trabalho de conclusão possa servir como estímulo para outros profissionais se engajarem em pesquisas sobre arte contemporânea latino-americana, enfocando mais especificamente a potencialidade que os trabalhos artísticos contemporâneos de artistas negros têm para se elaborar uma educação antirracista. Espero que o presente estudo possa servir de estímulo para o planejamento de práticas pedagógicas que vão ao encontro da valorização das diferenças raciais, culturais e de gênero. Alterar uma educação desigual na direção de uma mais igualitária é dar a possibilidade das crianças viverem plenamente nos espaços escolares. Para isso, é indispensável defender e legitimar uma educação decolonial e antirracista na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

- ÀNGELS BARCELONA. **Artists**. Réplica, de Daniela Ortiz, 2014. Barcelona, 2014. Disponível em: <http://angelsbarcelona.com/en/artists/daniela-ortiz/projects/replica/484>. Acesso em: 26 abr. 2021.
- AMARANTE, Dirce Waltrick do; MEDEIROS, Sérgio. “Existe uma luta pelo futuro do mundo”, diz a chilena Cecilia Vicuña. **Plural Curitiba**, 28 jul. 2020. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/noticias/cultura/cecilia-vicuna/>. Acesso em: 4 mar. 2021.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira (Consultora). **Práticas cotidianas na educação infantil** – bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009.
- BERTASI, Andressa Thaís Favero. **Desenho narrativo na pré-escola: as crianças e seus pensamentos coloridos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- BERTASI, Andressa Thaís Favero; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. As produções gráficos-plásticas das crianças. *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (org.). **Arte Contemporânea e Educação Infantil**. Crianças observando, descobrindo e criando Porto Alegre: Mediação, 2017. p 75-88.
- BISPO, Alexandre Araújo. Mãos de ouro: a tecelagem da memória na obra de Sônia Gomes. **O Menelick 2º Ato**, São Paulo, jul. 2015. Disponível em: <http://www.omenelick2ato.com/artes-plasticas/213>. Acesso em: 8 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. A etapa da Educação Infantil. *In*: BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. p. 35-56. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 4 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 24 abr. 2021.
- BRULON, Bruno. Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para repensar os museus. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, [s.l.], v. 28, p. 1-30, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/155323>. Acesso em 26 abr. 2021.
- CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNCC e educação infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585>. Acesso em: 26 abr. 2021.

CANTON, Katia. **Do moderno ao contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Coleção Temas da Arte Contemporânea).

CANTON, Katia. **Novíssima arte brasileira: um guia de tendências**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação racial na educação infantil**. São Paulo: USP, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. *In*: SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Cadernos de textos: saberes e fazeres**. v. 1: Modos de ver. A cor da Cultura. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em: [http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno1\\_ModosDeVer.pdf](http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno1_ModosDeVer.pdf). Acesso em: 27 abr. 2021.

CECHIN, Michelle Brugnera Cruz. O que se aprende com as princesas da Disney? **Revista Zero-a-seis**, Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância/UFSC, Florianópolis, v. 1, n. 29, p. 131-147, jan-jul. 2014.

COSTA, Mariana. Cura: organizadores denunciam investigação 'ilegal e racista' da polícia. **Estado de Minas Gerais**, 29 de janeiro de 2021. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/01/29/interna\\_gerais,1233510/cura-organizadores-denunciam-investigacao-ilegal-e-racista-da-policia.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/01/29/interna_gerais,1233510/cura-organizadores-denunciam-investigacao-ilegal-e-racista-da-policia.shtml). Acesso em: 25 abr. 2021.

COUTINHO, Andréa Senra; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Artes visuais e feminismos: implicações pedagógicas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 181-190, jan./abr. 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2015000100181](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2015000100181). Acesso em: 26 abr. 2021.

COMÉRCIO, Jornal do. **Comunicação perde o pioneiro Salimen Júnior**. Porto Alegre, 1 ago. 2011. Disponível: <https://www.jornaldocomercio.com/site/noticia.php?codn=69120>. Acesso em: 30 abr. 2021.

CUNHA, Maria Eduarda Rangel Vieira da. Visitando e criando a partir de uma exposição de arte contemporânea. *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (org). **Arte Contemporânea e Educação Infantil**. Crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 51-64.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Uma arte de nosso tempo para as crianças de hoje. *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (org.). **Arte Contemporânea e Educação Infantil**. Crianças observando, descobrindo e criando Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 9-26.

CURA. Circuito Urbano de Arte. **Robinho Santana**. 2020. Disponível em: <https://cura.art/portfolio/robinho-santana/>. Acesso em: 30 abr. 2021.

DIONÍSIO, Gustavo; SUGAWARA, Gisele. Rosana Paulino: Arte, Crítica subjetividade. **Gênero**, Niterói, v.19, n.1, p.148-167, jul./dez. 2018.

ENCUENTRO, Canal. **Los visuales II**: Liliana Porter (capítulo completo). 2017. (29 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j2uNcXxdZfE>. Acesso em: 5 mar. 2021.

FERNANDES, Semíramis de Medeiros. **Formação continuada de professores/as a partir da Lei nº 10.639/2003**: as relações étnico-raciais e o ensino de Artes Visuais. Brasília: UnB, 2018. 228 f. Dissertação (mestrado em Artes Visuais) – Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Brasília, 2018.

FISCHER, Deborah Vier. **Pensar com cenas de escola**: a arte, o estranho, o mínimo. Porto Alegre: UFRGS, 2019. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FREITAS, Cristina Priscila. **A educação das relações étnico-raciais na educação infantil**: entre normativas e projetos políticos pedagógicos. Florianópolis: UFSC, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

GALVANI, Vanessa Marques. **Uma nova lente para o professor**: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas. São Paulo: Mackenzie, 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles. **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (org.) **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei 10.639. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GUERRILLA GIRLS. **Reinventing the 'f' word: feminism**. Guerrilla Girls, 2020. Disponível em: <https://www.guerrillagirls.com/our-story>. Acesso em: 22 abr. 2021.

GUIMARÃES, Mariana; GASOS, Evângelo. Sentidos do fio: diálogos com as artistas Simone Moraes e Sonia Gomes. **Poiesis**, Niterói, v. 22, n. 37, p. 245-263, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/poiesis.v22i37.45614>. Acesso em: 8 mar. 2021.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. Tradução de Marcos Santarrita. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 3, n. 2, p. 464-478, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>. Acesso em: 27 abr. 2021.

MENDONÇA, Mitti. **Portifólio**. 2021. Disponível em: [www.mittimendonca.com.br](http://www.mittimendonca.com.br). Acesso em: 29 abr. 2021.

MULHERES NOS ACERVOS. Interloquções. Com Mitti Mendonça (Encontro 1/3) [S.l.]: FAC Digital RS, 15 set. 2020. (90 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J5wmNXw0W44>. Acesso em: 27 abr. 2021.

MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO. **Acervo**. “As mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu de Arte de São Paulo?”, de Guerrilla Girls, 2017. São Paulo: MASP, 2017. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/as-mulheres-precisam-estar-nuas-para-entrar-no-museu-de-arte-de-sao-paulo>. Acesso em: 26 abr. 2021.

MUSEUM OF THE MODERN ART, The. **Collection**. Untitled, de Donald Judd, 1967. New York: MoMA, 2021. Disponível em: <https://www.moma.org/collection/works/81324>. Acesso em: 27 abr. 2021.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola 1999**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência Artista: Arte, Estética de si e Subjetividades Femininas**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula rasa**, Bogotá, v. 9, p. 75-101, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez., 2014.

MATTOS, Nelma Cristina Barbosa de. A arte visual afro-brasileira: considerações sobre um novo capítulo no ensino da arte. **Eixo**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 90-96, 2017. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/520>. Acesso em: 26 abr. 2021.

MENEZES NETO, Hélio Santos. **Entre o visível e o oculto: a construção do conceito de arte afro-brasileira**. São Paulo: USP, 2018. 234 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MENDIETA, Ana. **Ana Mendieta**. Art, Images, Writing and Text. [site]. 2021. Disponível em: <https://www.anamendietaartist.com/>. Acesso em: 29 abr. 2021

MOURA, Eduardo Junio dos Santos. **Des/Obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia)**. Belo Horizonte: UFMG, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?** Tradução de Juliana Vacaro. São Paulo: Edições Aurora, 2016. Disponível em: [https://issuu.com/pontoaurora/docs/6\\_ensaio\\_linda\\_nochlin](https://issuu.com/pontoaurora/docs/6_ensaio_linda_nochlin). Acesso em: 25 out. 2020.

OLIVEIRA, Márcia. Da palavra ao fio: as tessituras fluidas de Cecilia Vicuña. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 2019.

PAULINO, Rosana. **Imagens de sombras**. São Paulo: USP, 2011. 98 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Comunicação e Artes Visuais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PAULINO, Rosana. **Rosana Paulino** [site oficial]. c2018. Disponível em: <https://rosanapaulino.com.br/>. Acesso em: 27 abr. 2021.

PORTER, Liliana. **Liliana Porter** [site oficial]. c2021. Disponível em: <http://lilianaporter.com/>. Acesso em: 30 abr. 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Des/colonialidad del poder: el horizonte alternativo**. Lima: Observatório Latino-Americano de Geopolítica, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur, 2005.

RDC TV. Pinacoteca Ruben Berta abre exposição Artistas Mulheres. **RDC TV**, 6 set. 2019, Variedades. Disponível em: <https://rdctv.com.br/variedades/pinacoteca-ruben-bera-abre-exposicao-artistas-mulheres/>. Acesso em: 28 abr. 2021.

REHEM, Fani Quitéria Nascimento; FALEIROS, Vicente de Paula. A educação infantil como um direito: uma dimensão da materialização das políticas para a infância. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 691-710, maio/ago. 2013.

REZENDE, Priscila. **Bombril**. 2010. Disponível em: <http://priscilarezendeart.com/projects/bombril-2010/>. Acesso em: 27 abr. 2021.

RIBEIRO, Marcelo G. Artistas negros recontam a história da arte do Rio Grande do Sul. **Jornal do Comércio**, Porto Alegre, 14 nov. 2019, Reportagem Cultural. Disponível em: [https://www.jornaldocomercio.com/\\_conteudo/especiais/reportagem\\_cultural/2019/11/711750-artistas-negros-recontam-a-historia-da-arte-do-estado.html](https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/especiais/reportagem_cultural/2019/11/711750-artistas-negros-recontam-a-historia-da-arte-do-estado.html). Acesso em: 7 mar. 2021.

SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. **A construção da identidade afrodescendente por meio das Artes Visuais contemporâneas: estudos de Produções e de Poéticas**. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2016.

SCHMIDT, Flora Bazzo. **Crianças pequenas e museus: mapeamento e análise das produções acadêmicas acerca da relação entre museus e crianças de zero a seis anos**. Florianópolis: UDESC, 2019. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia Social**. [online], vol.26, n.1, p.83-94, 2014.

SILVA, Isabela Tozini. **Os deslocamentos de Ana Mendieta - rastros, intervalos e fronteiras**. 2018. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SILVA, Isabella Rechecham da; BONILHA, Caroline Leal. Provocações de Ana Mendieta: o corpo e a natureza como objetos de arte. **Seminário de História da Arte**, Pelotas, v. 1, n. 7, [n. p.], 2018.

SILVA, Marcelo Oliveira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Concepções sobre currículo na educação infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 497-514, maio/ago. 2020.



SIMÕES, Igor. Um olhar sobre a arte das mulheres latino-americanas. **Contemporary And América Latina**, Stuttgart, 28 abr. 2020. Entrevista concedida a Alexandre Araújo Bispo. Disponível em: <https://amlatina.contemporaryand.com/pt/editorial/igor-simoes/>. Acesso em 23 abr. 2021.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TATE. Donald Judd. Works. **TATE**. 2021. Disponível em: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/judd-untitled-t03087>. Acesso em: 25 abr. 2021.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Um corpo negado: a importância da Educação Infantil para a construção e a afirmação da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 6, n. 4, p. 366-383, nov./dez. 2015. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2052>. Acesso em: 27 abr. 2021.

VERA, Rodrigo. Impases del conceptualismo en el arte público peruano. Los casos de Juan Javier Salazar y Teresa Burga. *In*: VANEGAS, Carolina; FUREGATTI, Sylvia; MARTUCCELLI, Elio (eds.). **Efímero/Permanente**: pugnas por la conservación del arte público. Anais do VI Seminário internacional sobre arte público en latinoamérica, Lima, 20-22 nov. 2019, p. 435-450. Disponível em: [https://geaplatoamerica.org/wp-content/uploads/2021/03/Efimeros\\_Permanente\\_GEAP2019.pdf](https://geaplatoamerica.org/wp-content/uploads/2021/03/Efimeros_Permanente_GEAP2019.pdf). Acesso em: 26 abr. 2021.

VIEIRA, Daniele Marques. **Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do Proinfância**. Curitiba: UFPR, 2016. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. *In*: WALSH, Catherine; LINERA, Alvaro García; MIGNOLO, Walter (orgs.). **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Serie El desprendimiento, pensamiento crítico y giro des-colonial. Buenos Aires: Editorial signo, 2006.

**APÊNDICE****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O trabalho que pretendo realizar, na condição de aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulado: **“Por uma educação antirracista na Educação Infantil: crianças, docência e arte contemporânea de mulheres latino-americanas”**, tem como propósito compartilhar o trabalho realizado durante meu estágio docência no segundo semestre do ano de 2019, com as crianças da turma Jardim A. Busco nessa pesquisa defender e legitimar, através do estudo teórico e prático, que a arte pode ser utilizada como ferramenta para a construção de uma educação decolonial e antirracista a partir da infância e, portanto, poderá auxiliar na construção da identidade pessoal, social e cultural das crianças.

Assim, com o seu consentimento e autorização, pretendo utilizar as imagens que compuseram meu relatório de estágio, realizado no segundo semestre de 2019 e utilizá-las no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Desse modo, comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho e informo que o sigilo será totalmente preservado nos dados que serão apresentados no TCC ou em qualquer outra publicação decorrente deste.

Nesse sentido, esclareço que essa pesquisa não oferece nenhum tipo de risco ou prejuízo aos envolvidos. Eu, Mariana Cardoso Prette, como responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder a esclarecer qualquer dúvida que o/a participante venha a ter, através do telefone (51) xxxxxxxxx ou pelo endereço eletrônico [xxxxxxx@xxxxxxx.com](mailto:xxxxxxx@xxxxxxx.com).

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_, RG sob o número \_\_\_\_\_ responsável por \_\_\_\_\_ autorizo a utilização das imagens como dados do Trabalho de Conclusão de Curso da acadêmica Mariana Cardoso Prette.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da acadêmica