

VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS SOBRE A CULTURA JAPONESA, AFRICANA E INDÍGENA PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS: PERSPECTIVAS ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ARTISTIC EXPERIENCES ABOUT JAPANESE, AFRICAN AND INDIGENOUS CULTURE FOR BABIES AND VERY YOUNG CHILDREN: ETHNIC-RACIAL PERSPECTIVES IN EARLY EDUCATION

Vivian Bianca Inácio Matioli¹
Julia Yoko Tachikawa de Oliveira²
Mara Silvia Ap. Nucci Morassutti³

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma série de vivências destinadas a bebês e crianças bem pequenas propostas em duas turmas de uma instituição de Educação Infantil. As propostas foram desenvolvidas com enfoque étnico-racial, propiciadas a partir das propiciadas das sublimes narrativas dessas crianças e com o objetivo de reconhecimento e valorização das culturas indígena, japonesa e africana. As atividades ocorreram no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de São Carlos (CAU/UFSCar) entre os meses de setembro e novembro de 2024. Sob a supervisão da segunda e da terceira autora, a primeira autora, estagiária na unidade de Educação Infantil, planejou e implementou vivências coletivas que promoveram o contato com as diferentes culturas. O objetivo principal foi explorar o acesso a essas culturas, por meio de vivências artísticas, com vistas ao reconhecimento e à valorização delas como parte constituinte das identidades presentes nas turmas. O desenvolvimento das vivências envolveu as etapas de planejamento, execução e revisão subsequente das mesmas propostas. Metodologicamente, este estudo adota uma abordagem qualitativa, com registros pictográficos das experiências realizadas. Os resultados indicam que bebês e crianças bem pequenas mostraram entusiasmo e interesse em vivenciar diferentes culturas. Além disso, os dados obtidos demonstram as possibilidades e potencialidades das vivências na valorização da diversidade cultural desde tenra idade.

Palavras-chave: Vivências na Educação Infantil; Diversidade cultural; Relações Étnico-Raciais; Bebês; Crianças Bem Pequenas.

ABSTRACT: This article aims to present the results of a series of experiences aimed at babies and very young children proposed in two classes at an Early Childhood Education institution. The proposals were developed with an ethnic-racial focus, based on the subtleties of these children's daily lives and with the aim of recognizing and valuing indigenous, Japanese and African cultures. The activities took place at the Application College of the Federal University of São Carlos (UFSCar) between the months of September and November 2024. Under the supervision of the second and third authors, the first author, an intern in the Early Childhood Education unit, planned and implemented collective experiences that promoted contact with different cultures. The main objective was to explore access to these cultures, through artistic experiences, with a view to

¹ Vivian Bianca Inácio Matioli, Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, vivianmatioli@estudante.ufscar.br

² Julia Yoko Tachikawa de Oliveira, Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos.

³ Mara Silvia Ap. Nucci Morassutti, Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, maramorassutti@gmail.com

recognizing and valuing them as a constituent part of the identities present in the classes. The development of the experiences involved the stages of planning, execution and subsequent review of the proposed experiences. Methodologically, this study adopts a qualitative approach, with pictographic records of the experiences carried out. The results indicate that babies and very young children showed enthusiasm and interest in experiencing different cultures. Furthermore, the data obtained demonstrate the possibilities and potential of experiences in valuing cultural diversity from a young age.

Keywords: Early Childhood Education Experience; Cultural diversity; Ethnic-Racial Relations; Babies; Very Young Children.

*“Tenho um grande fascínio por criar e investigar.
As crianças que encontrei ao longo dos anos me inspiraram a escrever.”
Anna Marie Holm*

INTRODUÇÃO

Diante da percepção de que o trabalho étnico-racial com bebês e crianças bem pequenas é um campo ainda pouco explorado (Cunha, 2009), este presente artigo reflete algumas possibilidades de vivências étnico-raciais na Educação Infantil propiciando o reconhecimento e à valorização da cultura japonesa, africana e indígena como parte constituinte das identidades presentes nas turmas em que foram consolidadas.

A investigação aconteceu dentro do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de São Carlos (CAU) - anteriormente reconhecida como Unidade de Atendimento à Criança (UAC) - que existe nessa universidade pública desde 1992. O público-alvo desse artigo foram crianças de 4 meses até 2 anos e 5 meses de idade, divididos em turmas de Berçário (Contempla bebês que completam 1 ano até 31 de março do ano seguinte) e Grupo 1 (Contempla crianças bem pequenas que completam 2 anos até 31 de março do ano seguinte) (PPP, 2022). Ademais, os planejamentos das vivências foram realizados a partir da orientação da segunda e da terceira autora, para a primeira autora.

Cabe ressaltar que as vivências foram consolidadas a partir de alguns referenciais teóricos primordiais, documentações, normas e diretrizes. Para que estes fundamentassem todo o processo de construção, elaboração e revisão da vivência proposta e constituíssem um arcabouço legislativo preciso no desenvolvimento das análises.

Como procedimento metodológico consegue-se inferir que este artigo apresenta-se a partir de uma natureza qualitativa. Para além disso, durante a execução das vivências, é possível inferir que como abordagem metodológica, utilizamos a arteeducação de Ana Mae Tavares Bastos Barbosa.

Ademais, essas explorações aconteceram durante os meses de outubro e novembro de 2024, a partir de movimentos de sublimes narrativas dos bebês e das crianças bem pequenas, observadas nas turmas em questão, como: o reconhecer a si e ao outro no espelho, a investigação das diferenças físicas e culturais das crianças partindo do interesse destas e o conforto em conhecer diferentes culturas. Para além disso, e como intencionalidade das professoras e da estagiária, também tornou-se importante

desenvolver essas vivências, pois, estava em consonância com o objetivo geral apresentado neste artigo.

Sendo assim, é possível inferir que o atual artigo busca explorar o acesso à cultura indígena, japonesa e africana, por meio de vivências artísticas, com vistas ao reconhecimento e à valorização delas como parte constituinte das identidades presentes nas turmas. Isso porque nessas duas turmas, investigadas pelo artigo, é possível encontrar crianças que são ascendentes desses grupos étnicos que foram trabalhados.

FUNDAMENTAÇÃO LEGISLATIVA, HISTÓRICA E TEÓRICA.

Para fundamentar um arcabouço teórico sobre a educação das relações étnico-raciais, torna-se imperativo mencionar os marcos legislativos, normas, diretrizes e a história. Escolhemos aqui, seguir uma ordem cronológica, para tornar mais claro ao leitor nossas intencionalidades com essas menções normativas. Inclusive, esse primeiro momento é consonante a visão de Silva (2021) quando a mesma encara que a educação das relações étnico-raciais, com a preposição de + artigo as, é a área que abrange o estudo, essencialmente histórico e conceitual das relações étnico-raciais. Sendo, portanto, este capítulo referente a isso.

Logo, um marco histórico de significativa relevância para o campo educacional foi a lei 7.716/1989 que passou a estipular o racismo e atos discriminatórios referente à procedência nacional como crime. Estipulando inclusive a penalização de 2 a 5 anos de reclusão aqueles a que se submeterem a essa ignomínia. Esse dispositivo legal representou um avanço no combate à discriminação racial e estabeleceu um parâmetro jurídico essencial para futuras legislações voltadas para as relações étnico-raciais.

Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de outubro de 2004, vem como um documento relevante ao campo educacional, pois, passa a contribuir com a valorização das relações étnico-raciais em diferentes estabelecimentos de ensino. Essa diretriz traz, dentre suas importantes contribuições, a explanação de que as instituições escolares devem evitar propostas pedagógicas que conduzam a um pensamento falso e reduzido sobre as contribuições dos africanos escravizados e de seus descendentes para a consolidação da terra brasileira. (Brasil, 2004)

Posteriormente, a lei 11.645 de 10 de março de 2008 trouxe uma importante transformação legislativa para o campo da educação. Alterando um ponto da lei 10.639/03, a lei referente à 2008 passa a abranger tanto a história e a cultura afro-brasileira, quanto a indígena em escolas de ensino fundamental e médio. Ainda é mister acentuar a magnitude que seria essa lei também passar a abranger a Educação Infantil, algo que atualmente está em constante debate, porém que ainda não teve alteração normativa. Isso para garantir uma educação de qualidade e de respeito às diferentes culturas. É partindo desse pressuposto que as vivências foram trabalhadas com crianças menores de 3 anos.

Para além disso, em 20 de julho de 2010, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a lei 12.288/2010, referente ao “Estatuto da Igualdade Racial”. Apesar de

críticas à não-obrigatoriedade de grande parte das normas e de não haver penas brandas ao descumprimentos da lei, ela ainda teve avanços significativos como a inspiração da criação das cotas em 2012 e com a estipulação de algumas dessas normativas referentes à educação. Dentre elas e de grande importância para as crianças menores de 3 anos da creche, destaca-se o artigo 9º, do Capítulo II, que assegura à população negra o direito de participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer que estejam alinhadas a seus interesses e condições, contribuindo, assim, para o fortalecimento do patrimônio cultural de suas comunidades e da sociedade brasileira como um todo (Brasil, 2010).

Ademais, conforme mencionado anteriormente, a Lei n.º 12.711/2012 representa uma importante contribuição legislativa ao instituir cotas nos processos seletivos federais para o ingresso no ensino superior. Além disso, o artigo 6º dessa lei estabelece diretrizes para “políticas de promoção da igualdade racial, implementação de políticas indígenas e indigenistas, promoção dos direitos humanos e da cidadania, bem como políticas públicas voltadas para a juventude” (Brasil, 2012, p.1). Esses órgãos são encarregados de acompanhar e avaliar o programa especial previsto por esta legislação, com o assessoramento da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai).

Outrossim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sobre a disposição das propostas pedagógicas dos materiais, dos tempos e dos espaços, passa a ser assegurado às crianças o trabalho com as contribuições dos povos indígenas, asiáticos, afro ascendentes³, outros países da América e europeus. O projeto desenvolvido, estando em harmonia com essa concepção, foca-se em vivências dos 3 primeiros povos anteriormente citados (Brasil, 2012).

Ainda nessa mesma diretriz, e relevante aos povos indígenas, é destacado que a criança deste grupo étnico precisa que as propostas pedagógicas valorizem o conhecimento de seu povo, reiteram a importância da língua materna destas crianças, assim como sua identidade. Além disso, também destacam neste momento que a educação vista dentro do ambiente familiar deve ser respeitada. Assim como, deve-se respeitar acontecimentos relevantes aos seus povos, como o calendário e as demandas desta população. (Brasil, 2012).

Outra diretriz relevante à discussão da educação das relações étnico-raciais é referente à resolução nº 5 de 22 de junho de 2012, denominada de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena no qual dispõe, no artigo terceiro, os objetivos da Educação Escolar Indígena. Destaca-se:

- I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
 - II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.
- Parágrafo único A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções

³ Defendemos esse termo aqui como uma forma de compreender que veio anteriormente, você teve um antepassado, logo é uma antecendência. Descendência ocorre posteriormente, ou seja, o seu descendente seria os seus filhos, pois vieram após você.

pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

Ainda neste caminho, com a advinda da Base Nacional Comum Curricular, encarada como um basilar documento normativo, traz como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, o conviver. Ressalva-se, portanto, que elas devem exercitar o respeito em se tratando da cultura e das diferenças dos indivíduos. Portanto, destacando que quando o professor passar a pensar em vivências para suas turmas, este direito deve estar preconizado no desenvolvimento das propostas pedagógicas.

Primeiramente, é preciso mencionar sobre a Educação Infantil e a concepção de criança que o atual trabalho está em concordância, para pautar nossas intervenções pedagógicas e conduzir o andamento deste artigo. Logo após, também destacamos a relação entre raça, racismo, identidade e etnia. Bem como, destacamos as concepções gerais do trabalho com a educação para as relações étnico-raciais, com enfoque em bebês e crianças bem pequenas na Educação Infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconhece, pela primeira vez, a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. Estabelecendo o desenvolvimento geral da criança de até 5 anos de idade (Brasil, 1996). Em noção a isso, Barbosa (2000, p.15) comenta sobre a urgência de uma legislação tão significativa passar a reconhecer o nome da primeira etapa da educação básica com o termo educação e não com o termo ensino, demonstrando haver uma visão abrangente para com as crianças enquadradas nesta etapa. Visão esta também encarada neste artigo, em que reitera-se uma educação não-escolarizada na Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por sua vez, dizem que a criança é um sujeito que possui direitos e que interage em seu cotidiano, criando sua identidade coletiva e pessoal pela brincadeira, pela imaginação, pela aprendizagem, pela fantasia, pela indagação e pela experimentação produzindo cultura. (Brasil, 2012). As crianças aqui são vistas a partir de um enfoque de seu desenvolvimento, assim também, destacando o aspecto holístico da construção da criança.

Em contínuo, portanto, cabe então mencionar algumas noções gerais do trabalho com a educação para as relações étnico-raciais, com enfoque em bebês e crianças bem pequenas na Educação Infantil. Logo, compreender os conceitos de raça, racismo, etnia e identidade é de extrema relevância neste trabalho e é um ponto de partida inicial para essa discussão.

Neste sentido, fazemos uso de Kabengele Munanga (2003), que explica que, para o academicismo, “raça” é a forma como as pessoas criticam a categoria social de domínio e exclusão, enquanto, para o senso comum, refere-se à classificação social entre grupos. Diante disso, o racismo é visto por esse autor como a desqualificação e a inferiorização de grupos sociais cultural, linguística ou religiosamente. Ele ainda acrescenta que a etnia é encarada como um conjunto que engloba pessoas que possuem ancestralidade, língua e um mesmo entendimento de mundo.

Logo torna-se imprescindível citar que:

A educação para as relações étnico-raciais, com a preposição de finalidade

para, nos orienta pedagogicamente para a contribuição de ações que sejam em prol da igualdade entre as relações étnico-raciais, de combate ao racismo e na veiculação da educação antirracista. Isso porque a educação para as relações étnico-raciais pode ser vista como um vir a ser, num sentido de continuidade, de processo de mudanças de paradigmas educacionais e de perspectivas pedagógicas. (Silva, 2021, p. 53)

Ao compreender essa premissa, pode-se entender que as vivências à frente mencionadas não são isoladas do fator social e de compromisso das professoras em tratar desse tema ao longo de todo período letivo. Pelo contrário, as professoras estão continuamente ressaltando e lutando por uma educação decolonial e de valorização de culturas e grupos étnicos diferentes desde tenra idade. Logo, apesar de termos as vivências deste projeto acontecendo nos meses de outubro e novembro, isso não significa que não tenha sido trabalhado, as relações étnico-raciais, ao longo dos semestres nestas fases e que não será trabalhado posteriormente. Inclusive, o projeto tem em sua tessitura outras vivências que ainda não foram implementadas mas que já veem luz em seu caminho.

Por conseguinte, pode-se citar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Ele tornou lúcido a importância dos centros educacionais para instigar a extinção de quaisquer formas de discriminação racial, preconceito ou racismo (Brasil, 2004), ressaltando, portanto, a face basilar da instituição de Educação Infantil, como um local para desmistificar e por vezes, apresentar diferentes perspectivas culturais para as crianças. Algo que a instituição em que aconteceu as vivências artísticas se mostra profundamente comprometida.

Sobre essa desmistificação, também é possível mencionar, que nestas faixas etárias (4 meses à 2 anos e 5 meses) o foco não é ressaltar os tentáculos avassaladores do racismo no sistema social e sim suscitar vivências que estejam, paulatinamente, construindo identidades étnico-raciais positivadas. (Dias, 2015). Logo, essa noção geral, também tornou-se parte respeitada durante toda a organização, implementação e análise das vivências.

Em consonância a isso, a Base Nacional Comum Curricular, especifica os Campos de Experiências, e dentro de um desses campos, é legítimo de menção “O Eu, o Outro e o Nós”. Um campo de experiência é um conchavo curricular que abraça as “situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural.” (Brasil, 2017, p.36). Neste campo em específico é dito que:

[..]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, no 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, que geralmente ocorre na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para as crianças ampliarem o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizarem sua identidade, respeitarem os outros e reconhecerem as diferenças que nos constituem como seres humanos. (Brasil, 2017, p.26)

É neste contexto que as relações étnico raciais são propiciadas na Educação Infantil, lembrando-lhes quem eles são enquanto constituição de um sujeito social, mas também destacando os outros no mundo e suas diferenças como um aspecto positivo desde tenra idade.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A abordagem metodológica adotada neste artigo é de natureza qualitativa. Para Bogdan e Biklen(1994), a terminologia "investigação qualitativa" é adotada, de modo geral, aglutinando inúmeros parâmetros de investigação que compartilham particularidades. Os dados que são colhidos são compreendidos como qualitativos, o que quer dizer que esse dado é rico em detalhes com descrições relativas a pessoas, locais, diálogos e dados estatísticos no geral. As cinco principais características deste tipo de abordagem são, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50):

1) a fonte direta de coletas de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; 2) a investigação qualitativa é descritiva; 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.; 4) investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5) O significado é de importância na abordagem qualitativa.

Dito isso, no contexto investigativo, o objetivo geral da pesquisa reside em explorar o acesso à cultura japonesa, indígena e africana, por meio de vivências artísticas, com vistas ao reconhecimento e à valorização dessas como parte constituinte das identidades presentes nas turmas em que as propostas pedagógicas foram consolidadas.

Como objetivos específicos cabe destacar que nós buscamos:

- Analisar o potencial das vivências propostas para as turmas em que elas foram propostas, e;
- Identificar indícios da percepção sobre a valorização e identidade, por meio do uso de expressões verbais e não-verbais, preferências e interesses das crianças, pela imitação e reprodução, pelas interações com o grupo em que pertencem e pela observação da identidade cultural, feitas pelos bebês e crianças bem pequenas, com as culturas trabalhadas.

Os participantes deste estudo consistiram em bebês e crianças bem pequenas da cidade de São Carlos - SP, em um Colégio de Aplicação da Universidade Federal de São Carlos. O desenvolvimento das vivências para essas crianças ocorreu desde o mês de outubro, até o mês de novembro, ainda vendo possibilidades de serem prolongadas até dezembro, visto que o projeto ainda encontra-se em construção. Para além disso, cabe destacar que as vivências ocorreram a partir das sublimes narrativas dos bebês e crianças

bem pequenas nas turmas em que foram desenvolvidas.

Para organizar toda a vivência artística mobilizamos também, o conceito de arteeducação⁴ de Ana Mae. Ela compreende que a arte—educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na educação infantil, no ensino fundamental e médio e no ensino superior (Barbosa, 1991). Ela ainda cita que:

Em minha experiência tenho visto as artes visuais sendo ensinadas principalmente como desenho geométrico, ainda seguindo a tradição positivista, ou a arte nas escolas sendo utilizada na comemoração de festas, na produção de presentes estereotipados para os dias das mães ou dos pais e, na melhor das hipóteses, apenas como livre expressão. A falta de preparação de pessoal para ensinar artes é um problema crucial, nos levando a confundir improvisação com criatividade. A anemia teórica domina a arteeducação que está fracassando na sua missão de favorecer o conhecimento nas e sobre artes visuais, organizado de forma a relacionar produção artística com apreciação estética e informação histórica, esta integração corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento das artes tem lugar na interseção da experimentação, decodificação e informação. Nas artes visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem são duas habilidades inter relacionadas. (Barbosa)

Na década de 1980, no Brasil, Ana Mae renova a metodologia da arte, apresentando uma proposta triangular que escancara 3 dimensões a serem conduzidas: apreciação, produção e contextualização. No qual, a pessoa se vê em papel de apreciação da proposta artística, após encontra-se em produção da proposta e também compreende a contextualização da proposta para que não seja feito sem que a pessoa entenda quais vertentes ela irá mobilizar. Inclusive, Ney Wendell, atual Coordenador da Rede Brasileira de Arte-educadores menciona:

Hoje em dia, as artes estão sendo utilizadas como metodologia em diversas outras áreas do conhecimento, presentes como meio para apreensão ou vivência de conteúdos diversos, e também como área fim e específica para o aprendizado eixo de cada uma das artes. Isto é visível no exemplo da educação escolar, em que as artes estão na maioria das disciplinas como técnicas corporais, visuais, interpretativas etc., além de estarem nos projetos especiais com produtos ou vivências estéticas. Mas, é também uma disciplina específica para o aprendizado teórico e prático de cada experiência artística, seja teatral, coreográfica, visual ou musical. Já nas ONGs as artes entram como metodologia na formação para a cidadania, na educação de valores ou nas diversas produções temáticas, unindo-se a experiência de formações de crianças e jovens artistas. (Wendell, 2010)

Sobre a importância de pesquisas em arteeducação é possível também mencionar Conte (et al, 2015) quando dizem que:

Ao darmos visibilidade às pesquisas no campo da arte-educação, buscamos outras possibilidades para desenvolver os processos de criação, a expressão humana e a sensibilidade social diante do bloqueio das percepções rígidas que estão na sociedade, da desumanização dos sentidos e da desvalorização da práxis escolar.

⁴ Atualmente, é compreendido que por atuarem juntas, a arte e a educação, devem também serem escritas em conjunto.

As vivências, portanto, foram feitas pensando na premissa destacada por Ana Mae Barbosa e foi planejada, desenvolvida e analisada pelas autoras deste trabalho. O foco geral era explorar o acesso a culturas de crianças pertencentes às turmas, por meio de vivências artísticas, com vistas ao reconhecimento e à valorização dessas como parte constituinte das identidades.

Ademais, justifica-se o trabalho com as vivências artísticas quando Albano (2007) menciona que:

“Poetas e artistas deveriam estar, sempre, entre os interlocutores privilegiados dos educadores que trabalham com a primeira infância. Eles recuperam para a educação aquilo que a criança ainda não perdeu: o encantamento diante de todas as coisas simples. Das pedrinhas encontradas no caminho às caixas vazias e às cheias de farinha, tudo serve para elas de matéria para poesia. Porque sabem, como o poeta, que as coisas sem importância são bens de poesia.”

Consolida-se esse pensamento, quando Moruzzi e Abramowicz (2015, p. 213) mencionam que, “acreditamos que devam se concretizar as propostas de educação das relações étnico-raciais, de modo que as diferenças sejam o coração da proposta educativa das crianças, sem hierarquias nem centro”.

A partir deste momento, portanto, torna-se justo demonstrar algumas possibilidades de vivências artísticas com bebês e com crianças bem pequenas que valorizem diferentes culturas e ressaltam o trabalho com as identidades da turma. Cabe o destaque também que os nomes foram alterados para que as crianças não fossem identificadas por outrem.

AS VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS PROPOSTAS NA CRECHE

Estando lúcidas de que “as diferentes formas de desigualdade social não atingem as pessoas durante sua trajetória de vida da mesma forma, com a mesma intensidade e com o mesmo impacto” (Rosemberg, 2012, p. 21) que começamos a pensar nas propostas que positivassem as culturas indígenas, africanas e japonesas desde tenra idade nas nossas turmas. As sublimes narrativas que as crianças apresentavam também foram pontos importantes neste momento inicial, pois, os bebês e as crianças interrogavam suas diferenças a partir de olhar a si e ao outro no espelho, encantarem-se com os diferentes tipos de cabelos da turma, perceberem as estéticas de diversas famílias.

Sendo assim, é possível mencionar que no Berçário temos 1 criança com ascendência indígena e 1 criança com ascendência japonesa. Já no Grupo 1, temos como ascendência somente indígena 2 crianças, 1 com ascendência indígena e africana e 1 com africana e japonesa. Considerando que cada grupo tem cerca de 8 crianças, a ascendência dessas crianças é algo mister de ser trabalhado nessas turmas, como forma de transmitir uma mensagem positiva sobre esses povos.

Logo, a primeira vivência proposta, aconteceu em 11 de outubro de 2024 e foi a Oficina de Finalização de Cabelos (Figura 1). Convidamos uma mãe para que nos ensinasse a finalizar o cabelo de sua criança, uma criança bem pequena com características físicas japonesas e afroascendentes e com o cabelo cacheado. O primeiro

momento consistiu em organizar, esteticamente, a sala para que fosse um espaço em que possibilitasse a apreciação do momento, a produção e o contexto, mencionado por Ana Mae Barbosa. Ademais, cada cabelo da turma tem uma característica e enquadram-se em tipos A, B e C, uma classificação capilar por curvatura de cabelo. Isso foi mencionado pela mãe da criança C, que explicou que para cada cabelo existe uma melhor proposta de finalização. Para cabelos essencialmente lisos, finalização com o pente de dentes largos pode se mostrar mais eficaz. Para aqueles com leves curvaturas a escova-polvo pode ser uma opção. Já para cabelos crespos e cacheados a escova-polvo, o pente-garfo, e a escova oval vazada de plástico são opções adequadas.

Figura 1 - Crianças finalizando o cabelo.



Fonte: Acervo fotográfico pessoal das autoras (2024).

Sobre esse momento, é possível mencionar a autora e professora Bárbara Carine Soares, que vai debruçar em seu livro “Como ser um educador antirracista?” sobre a importância da intencionalidade pedagógica no desenvolvimento das propostas pedagógicas. Segundo ela, o ato educativo é algo organizado e não feito do absoluto nada. E é nesse momento que as identidades devem ser pensadas. A autora menciona que “onde a gente não se vê, a gente não se pensa”. Logo, o currículo e as propostas pedagógicas devem estar em consonância para atender diferentes culturas, as respeitando e as acolhendo no espaço de Educação Infantil. Dito isso, quando previamente, convidamos a mãe e planejamos esse momento, estamos intencionalmente incluindo a diversidade capilar da turma.

O dia escolhido da próxima proposta planejada foi 18 de outubro de 2024. Estando essa vivência dentro do nosso projeto geral, em consonância com a ideia de arducação de Ana Mae Barbosa, ela ocorreu no momento de acolhimento dos bebês e das crianças bem pequenas. Esse momento acontece logo que eles chegam na creche. Desenvolvemos o espaço estético “Cantando nossas raízes: Sons, Culturas e Identidades” (Figura 2) e nele

colocamos instrumentos da cultura indígena, bem como da cultura afrobrasileira para que as crianças manuseassem, experimentassem, explorassem. Também trouxemos a ideia de apreciação com esse espaço para que instigasse os bebês e as crianças a desvendar esses instrumentos. As professoras destacaram também os contextos desses instrumentos, ressaltando seus nomes, suas origens e ensinando como os tocavam. Pode mencionar, que essa vivência foi feita na sala de vivências do Berçário e que o Grupo 1 foi convidado para participar deste acolhimento em conjunto. Menezes (2007) cita a importância do desenvolvimento de projetos para a educação étnico-racial. Ela menciona que as rodas de conversa, as histórias de valorização, ver vídeos de curta duração sobre o tema, artesanatos, roupas e penteados podem ser propostas fervorosas de se trabalhar nas turmas. Logo, acreditamos que conseguimos consolidar os dizeres de Menezes uma vez que nosso projeto abarcou a cultura indígena e afroascendente com os instrumentos culturais destes povos.

Figura 2 - Bebês e Crianças Bem Pequenas explorando o espaço estético étnico-racial.



Fonte: Acervo fotográfico pessoal das autoras (2024).

Sobre esse momento, podemos dissertar que acolher e inserir as diferentes manifestações e expressões culturais nas turmas de crianças menores de 3 anos é fundamentalmente possibilitar a voz e vez a criança.

É fundamental pensar em práticas específicas para cada criança. Mesmo apresentando algumas características comuns nos grupos culturais, uma é diferente da outra, o que requer observá-las individualmente, para que os interesses e as necessidades de cada uma façam parte do planejamento curricular. Não apenas na sua entrada na creche, mas a qualquer momento, em todos os dias, o cuidado com a individualidade e a diversidade aumentam as oportunidades de educação. (Brasil, 2012, p.44)

Ademais, neste mesmo dia, a vivência que ocorreu foi “Quantos tons a gente tem?”. Essa vivência vem da proposta artística de Angélica Dass que utiliza, a partir da

Escala Pantone, a pluralidade de tons de pele. Ela compreende que muitas vezes, pessoas com ascendência diferentes podem ter a mesma cor, de acordo com a cartela Pantone. Por isso, é importante levar em consideração todos os contextos da pessoa em questão. Ou seja, se ela é ascendente de uma cultura asiática, negra ou branca etc. Nesta vivência, utilizamos uma imagem do extenso projeto de Angélica Dass para exemplificar os diversos tons existentes. Porém, também colocamos as crianças para criarem, com tintas atóxicas, os seus próprios tons. Elas misturavam as cores e tentavam chegar ao mais aproximado do tom de sua pele. Claro, neste momento, ajudamos as crianças a consolidarem o tom. Logo após, elas iam até o espelho e pintavam o seu tom no objeto.

Figura 3 - Bebês e Crianças Bem Pequenas pintando suas cores no espelho.



Fonte: Acervo fotográfico pessoal das autoras (2024).

Diana Tubenchlak disserta em seu livro “Arte com bebês” que o bebê é um sujeito ativo que tem relação com uma multiplicidade de linguagens. (Tubenchlak, 2020). Ela menciona que ao valorizar a experiência de verdade, preparando ambientes em que os bebês possam vivenciar sensorialmente (visual, auditivo, tátil, olfativa e gustativas), as crianças tornam-se sujeitos ativos no mundo. Logo, quando possibilitamos aos bebês manipular a tinta e descobrir seu tom, estamos em consonância com o que a autora comenta. Ainda sobre a potência dos bebês, podemos citar as atelierista ⁵ Vea Vecchi quando ela diz que os bebês veem o mundo pelo olhar inédito, no qual as crianças percebem o mundo tentando o entender e o habitar. (Vecchi, 2017). Diante disso, podemos destacar que os bebês nesta vivência foram os que mais ficaram empolgados na realização. Percebe-se que ao se mobilizarem sensorialmente, eles desenvolveram um processo ativo nesta vivência e demonstraram-se alegres no momento em que pintamos o espelho.

A próxima vivência, ocorreu no dia 25 de outubro de 2024 e foi denominada de “O Florescer de Sakura: Sutilezas do cotidiano da Cultura Japonesa”. Em comemoração

⁵ Esse termo vem das escolas do município de Reggio Emilia, no qual o profissional atelierista é parte integradora do corpo docente, valorizando aspectos artísticos na consolidação holística da criança.

a Primavera, tema em que os 2 grupos estavam vendo naquele momento, pensamos também nesta vivência. Estávamos tentando relacionar a primavera com a cultura Japonesa e nos lembramos da árvore Sakura. Em primeiro momento, montamos um espaço estético para que consolidasse a arteeducação de Ana Mae Barbosa. Também, foi contextualizado para as crianças sobre o que é a Sakura, onde ela aparece, se ela tem no Brasil e também foi falado sobre o tempo que demora para, depois de plantada, a árvore vir a florescer. Logo após isso, foi proposto às crianças que elas, utilizando papel rococó de bala na coloração rosa e cola, colassem na árvore, o que se assemelhava a as flores de Sakura (Figura 4).

Figura 4 - Bebês e Crianças Bem Pequenas colando as flores de Sakura.



Fonte: Acervo fotográfico pessoal das autoras (2024).

A outra vivência também de valorização da cultura japonesa, foi uma releitura da obra de Yayoi Kusama. Ela é uma artista contemporânea japonesa, que dentre suas inúmeras contribuições artísticas apresenta o Obliteration Room. Obra no qual fizemos a releitura. Aconteceu no dia 31 de outubro de 2024 e foi uma das propostas que as crianças bem pequenas mais se divertiram.

Figura 5 - Releitura da obra Obliteration Room de Yayoi Kusama.



Fonte: Acervo fotográfico pessoal das autoras (2024).

Assim, como na vivência da Sakura, neste momento também houve a apreciação, contextualização e a produção. As crianças e os bebês foram sentados em uma roda de conversa sobre quem é a artista Yayoi Kusama. Mostramos fotos da artista e também desenvolvemos uma breve biografia dela para que as crianças compreendessem sua importância. Após isso, colocamos camisetas de pintura e levamos as crianças para o espaço estético que tínhamos preparado denominado de “Obliteration Room: Uma possibilidade da valorização da cultura japonesa com bebês e crianças bem pequenas”. Como na obra original da autora ela cria uma sala de estar toda branca em que as pessoas usam adesivos em formatos de circunferência para dar cor ao espaço, nós pensamos em usar os objetos que as crianças gostam de manipular, como o cubo, a caixinha de madeira, o prato de madeira para que fossem circunferenciados. Usamos esponjas de louças e as cortamos em formato de circunferência. As crianças e os bebês pegaram essa esponja, mergulharam na tinta colorida e carimbaram, pintaram, esfregaram na folha branca e em seus corpos.

Sobre essas duas propostas podemos mencionar que nós atuamos nestes espaços como professor-propositor. Martins e Picosque (2012, p.78) mencionam que esse professor “propõe a experiência com problematizações e escolhas gerando estados de intervenção, afastando-se de ações apenas executórias”, logo, quando permitimos que as crianças descobrissem onde queriam colar as folhas da Sakura, se queriam carimbar, esfregar, pintar a circunferência, possibilitamos essa compreensão de Martins e Picosque.

Por fim, as duas últimas vivências propostas referem-se ao título “Amor de Cabelo” de Matthew A. Cherry. A primeira é referente a contação de histórias, que ocorreu no dia 07 de novembro de 2024 e a segunda é sobre o curta-metragem, que ganhou um Oscar, inspirado neste livro. Logo, no dia 07 de novembro, como nossa vivência ia ser relevante a contação de histórias, logo no acolhimento, colocamos para os bebês e as crianças, fantasias e fantoches, para que eles tornassem sujeitos ativos de suas histórias.

Figura 6 - Acolhimento e momento da contação do livro “Amor de Cabelo”



Fonte: Acervo fotográfico pessoal das autoras (2024).

Criamos um espaço para vivência, bastante acolhedor. No primeiro momento as crianças apreciaram o local, e já foram se deitando e se sentando nos colchões. Também criamos uma televisão de papelão para irmos contando a história, como se as crianças menores de 3 anos estivessem assistindo a TV.

Já no dia 13 de novembro de 2024, ocorreu nosso dia de filme. Anteriormente, solicitamos à coordenação da UAC se os bebês e as crianças poderiam ter acesso a esse curta-metragem de aproximadamente 5 minutos. Nos foi permitido que colocassem mas respeitando esse tempo, haja vista que não é algo comumente visto nesta instituição, a exposição a telas. Por isso, planejamos esse momento para que nós não infringíssemos nenhum direito dos bebês e das crianças bem pequenas e lhes fosse um momento prejudicial. Após a permissão da diretoria, planejamos um espaço bem confortável e preparamos o curta já carregado para que não tivéssemos problemas com a internet.

Pode-se mencionar que neste dois dias, as crianças amaram as propostas. Inclusive no dia do curta-metragem, ao ver o papai da criança que aparece no filme, que é um homem com características físicas de uma pessoa negra, a criança I, disse “É o meu papai!”. Essa criança é negra e seu pai é um homem negro. Demonstra-se a importância da valorização destes aspectos para que as crianças consigam compreender e reafirmar a identidade de si e dos outros.

Compreendemos, portanto, que valorizar as identidades da turma é trazê-los para a conversa. É deixar com que eles também recebam o convite ao mundo, é permitir que estejam em conjunto e ao mesmo tempo tenham suas diferenças resguardadas e respeitadas. É permitir que a criança e sua cultura sejam valorizadas desde tenra idade.

ENCAMINHAMENTOS FUTUROS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou explorar o acesso à cultura indígena, japonesa e afroascendente, por meio de vivências artísticas, com vistas ao reconhecimento e à valorização delas como parte constituinte das identidades presentes nas turmas em que foram consolidadas as vivências.

Sendo assim, o caráter ilibado de desenvolver vivências nestas culturas em consonância a metodologia de Ana Mae Barbosa, a arteeducação, é um privilégio que não deveria ser. É preciso que como professores, encaremos nosso compromisso em integrar essas culturas em nossas práticas pedagógicas cotidianas. As respeitando e valorizando. E assim, possibilitando uma educação para as relações étnico-raciais desde tenra infância. Ser um educador da creche é um ato de luta e resistência e é preciso vestir a camisa e ir à luta por uma Educação Infantil de qualidade, com vivências e experiências desde tenra idade.

Como encaminhamentos futuros, precisamos destacar que agora focaremos ainda mais na cultura indígena. Uma mãe se propôs a nos ajudar. Vamos desenvolver grafismos indígenas nas camisetas das crianças pelo processo de xilogravura. Também, solicitamos às famílias que nos envie fotos com seus filhos para outra vivência. Em que as crianças irão rasgar o papel e descobrir quem é a família que está atrás do papel. Uma forma de reconhecer a si e ao outro neste processo e valorizar todas as concepções de família presentes nas turmas.

Foi de imensa importância trabalhar esse tema com os bebês e com crianças bem pequenas. Elas demonstraram estar cada vez mais entusiasmadas com as propostas que levamos a elas. Encontram-se investigadores das propostas e demonstram a importância da cientificação da ação pedagógica.

Por fim e em consonância com o início, destacamos a fala de Anna Marie Holm:
“Os pequenos nos convidam a experimentar.

Eles têm a arte dentro de si.

Eles criam arte.

Eles nos dizem algo.

Algo que perdemos.

Algo atraente e sedutor.

Algo que reconhecemos.

E que não podemos explicar.

Tudo é muito maior.

Para as crianças pequenas existe uma conexão direta entre vida e obra.

Essas são coisas inseparáveis.”

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. In: HOLM, Anna Marie. **Baby-art:os primeiros passos com a arte**. São Paulo: MAM, 2007.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte, Educação e Cultura. Ministério das Relações Exteriores**. Sem ano.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva. 1991. Acesso em: 16 nov. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor e Por Força: rotinas na Educação Infantil**. 2000. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP. 2000.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigações qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL, Lei 12.288/10. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.-

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, [2009d?]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: 14, set, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15, nov, 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CONTE, Elaine et al . **Arteducação e seus desdobramentos à formação pedagógica**. Acta Educ., Maringá , v. 43, e47923, 2021 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012021000100208&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 nov. 2024. Epub 01-Abr-2021. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.47923>.

DIAS, Lucimar Rosa. **Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas**. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, 2015, p. 567-595.

CARNEIRO DA CUNHA, M. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores**

andarilhos na cultura. São Paulo: Intermeios, 2012.

MORUZZI, Andrea Braga; ABRAMOWICZ, Anete. **Infância, raça e currículo: alguns apontamentos sobre os documentos brasileiros para a educação infantil.** Revista Contemporânea de Educação, v. 10, n. 19, p. 199-214, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2336/1974>. Acesso em: 31 out. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **UMA ABORDAGEM CONCEITUAL DAS NOÇÕES DE RAÇA, RACISMO, IDENTIDADE E ETNIA.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação -PENESB -RJ, 05, nov, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais.** In: BENTO, M. A. da S. (Org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 11-46.

SILVIA, Katia Gomes da. **METODOLOGIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO – ALGUMAS REFLEXÕES.** Revista Real Conhecer -ISSN 2763-5473 -v.1, n.2, 2021. Disponível em: <https://zenodo.org/records/4676257>. Acesso em: 15. nov. 2024,

SOARES, Bárbara Carine. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Pedagógico da Unidade de Atendimento à Criança.** São Carlos, 2022. Disponível em: <https://www.uac.ufscar.br/educacao/ppp-uac-2022>. Acesso em: 31, out, 2024.
TUBENCHLAK, Diana. Arte com bebês. São Paulo: Panda Educação. 2020.

VECCHI, Veia. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: Explorando o papel e a potencialidade do atêlie na educação da primeira infância.** São Paulo: Phorte, 2017.

WENDELL, N. Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <iaravillaca@gmail.com> em 20 mar. 2010.