



**"Bonecas trapeiras": vivências artográficas e formação docente para/com as infâncias"**

**"Rags dolls": artographic experiences and children teacher training"**

**"Trapeiros dolls": experiencias artográficas y formación de profesores para/con niños"**

Luciana Borre (UFPE)

**RESUMO:** Apresento a intervenção urbana "Bonecas Trapeiras" (2019) e suas repercussões no campo da formação de professoras/es artógrafas/os que atuam para/com as infâncias. Narro processos de ensino/aprendizagem compartilhados com estudantes do Curso de Artes Visuais - Licenciatura - da Universidade Federal de Pernambuco, nas perspectivas Artográficas e da Educação da Cultura Visual. Construo um mapa afetivo de narrativas autobiográficas com pistas para a rememoração de nossas próprias infâncias, com poetas e artistas que acreditam no caminhar como prática estética e com transbordamentos nos processos de criação da intervenção urbana "Bonecas Trapeiras", realizada em 2019.

**PALAVRAS-CHAVE:** cultura visual; artografia; formação docente; infâncias.

**ABSTRACT:** I present the urban intervention "Bonecas Trapeiras" (Rags Dolls, 2019) and its repercussions in the field of training visual arts teachers who work with children. I report teaching and learning processes shared with students of the Visual Arts Degree Course at the Universidade Federal de Pernambuco, in the perspective of Visual Culture Education for teacher education. I build an affective map of autobiographical narratives with clues to remember our own childhoods, with poets and artists who believe in walking as an aesthetic practice and overflowing in the processes of creation and urban intervention "Rags Dolls", held in 2019.

**KEYWORDS:** visual culture; artography; teacher training, childhoods.

**RESUMEN:** Presento la intervención urbana "Dolls Trapeiras" (2019) y sus repercusiones en el campo de la formación de docentes que trabajan para / con la infancia. Narro procesos de enseñanza / aprendizaje compartidos con estudiantes del Curso de Artes Visuales - Licenciatura - de la Universidad Federal de Pernambuco, en las perspectivas de Educación Artística y de Cultura Visual. Construyo un mapa afectivo de narraciones autobiográficas con pistas para recordar nuestra propia infancia, con poetas y artistas que creen en el caminar como una práctica estética y desbordan los procesos de creación de la intervención urbana "Dolls Trapeiras", realizada en 2019.

**PALABRAS CLAVE:** cultura visual; artografía formación del profesorado; infancia.



**[ ] PRIMEIROS TRAJOS**

Por meio deste texto, apresento minhas narrativas acerca dos processos de ensino/aprendizagem compartilhados com estudantes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco, nas perspectivas Artográficas e da Educação da Cultura Visual, a partir da intervenção urbana “Bonecas Trapeiras” (2019) e suas repercussões no campo da formação de professoras/es artógrafas/os que atuam para/com as infâncias.

Construo um mapa afetivo; um caminho reflexivo meio que desordenado; alguns rastros para entender as crianças e o trabalho pedagógico para/com elas no campo da Educação da Cultura Visual; várias pistas para a rememoração de nossas próprias infâncias; algumas conversas com poetas e artistas que interferem na vida urbana e que acreditam no caminhar como prática estética; inúmeras experimentações com linhas, lãs, tecidos, trajos e retalhos em sala de aula; significativos transbordamentos nos processos de criação e de intervenção urbana e; referências narrativas e autobiográficas que permeiam o campo da formação docente.



[ ] REMEMORAÇÕES



**Procura-se, Nome Fictício, 2019. Acervo da autora.**

Em "O rio das quatro luzes" Mia Couto (2009, p.113) conta-nos sobre um menino que, abatido, desejava a morte, afinal "de que valia ser criança se lhe faltava a infância?" Seu avô, sabendo da melancolia do neto, propõe uma troca de papéis em que "ele falaria com Deus e requereria mui respeitosamente que se procedesse a uma troca: que o miúdo falecesse no lugar do avô". O menino concordou e aceitou aguardar a morte distraíndo-se nas brincadeiras e "sem saber, iniciava-se nos amplos territórios da infância. Na companhia do avô, o moço acriançava-se, convertido em menino". Juntos, vivem com a substância de importância vital para as crianças: a brincadeira. Foi o avô quem explicou aos pais do garoto que "a criancice é como o amor, não se desempenha sozinha. Faltava aos pais serem filhos, tornarem-se miúdos com o miúdo. Faltava



aceitarem despir a idade, desobedecerem ao tempo, esquivarem-se do corpo e do juízo”.

Quando decidi ser mãe de uma menina de oito anos imaginava que a tarefa de me tornar criança seria algo trabalhoso e que dependeria de meu comprometimento para com a nova integrante da família. O que não sabia era que “despir-me da idade”, reinventar histórias durante os jogos e acreditar no “sobrenatural” enquanto a imaginação corria solta, abriria caminhos para uma nova conexão com minha própria criança, tão esquecida e negligenciada.

O avô apresentado no conto fez com que o menino aprendesse a viver a infância e ainda disse aos pais que não o tratassem como um pequeno adulto e que aproveitassem para também “desobedecer o tempo”. Meus pais, Antônio e Lúcia, ensinaram-me a mesma lição quando subiram no alto de uma árvore com a neta e quando rolaram ladeira abaixo na grama úmida. Perdi o juízo e juntei-me a festa, tornando-nos apenas crianças que brincam juntas.

O que tenho aprendido sobre ser mãe é “o milagre que um filho oferece - nascermos noutras vidas” (COUTO, 2009, p. 114). Este milagre me fez acolher a criança que habita em mim e que ainda espera denovo, brincadeira, atenção e reconhecimento. Esta mesma menina sente medo no quarto escuro, se constrange diante do pecado e busca fugir quando uma mentirinha é desmascarada. Uma menina que adorava entrar escondida no quarto de costura da mãe e que passava horas brincando de boneca com os restos de lãs e trapos/retalhos.

Eis que, adulta, voltei a brincar com lãs e tranças coloridas e, junto com minha filha, reinventamos as pequenas bonecas com as quais brincava quando criança. Em pouco tempo tínhamos dezenas de pequenas aventureiras trapeiras que estavam aflitas pelo desbravamento do mundo.



[ ] "HOJE VAI SER MASSA"



**"Bonecas Trapeiras", Intervenção Urbana, Nome Fictício, 2019. Acervo da autora.**

No caminho de casa à escola éramos controladas pelo ponteiro dos minutos. Geralmente os passos eram apertados e os olhos acompanhavam o ritmo dos carros. Mesmo assim, dava tempo para repassar a tabuada, combinar os compromissos do dia, escutar as queixas dos colegas e as previsões de uso da mesada. Também não deixávamos de elogiar o canto dos passarinhos e o cuidado com que alguns moradores arrumavam os seus jardins. Alguns "segredinhos" eram sinalizados nesta caminhada e eu recebia pistas de como batia o coração ainda infantil de minha filha. Tinha uma época do ano em que nos sentíamos desfilando em uma passarela em tapete cor de rosa. Os jambeiros eram capazes de nos transportar para outras dimensões, agindo contra os ponteiros do relógio e abrindo portais que só a imaginação é capaz de transpor.



Neste trajeto, uma recorrência visual gerava confiança de que o relógio não nos aprisionaria por tempo demasiado. “Hoje vai ser massa”, grafite de Thiago Tea, espalhado em inúmeras paredes da cidade do Recife, estava em nosso caminho. Fico imaginando o impacto desta frase em outros caminantes que, assim como nós, repetem a trajetória inúmeras vezes ao longo da semana. Não é uma insinuação ou um questionamento. É uma afirmação de que o dia será bom, somente o dia, sem pretensão de passado e futuro. Esta despreziosa intenção de viver o presente é um sonho distante que geralmente escuto de quem se torna mãe. Estava eu, também, querendo agarrar-me ao presente, aproveitá-lo, desfrutá-lo, sem pensar no que desejo para o futuro ou remoer o que poderia ser diferente no passado.

Despertou-nos o desejo pela transformação do uso do tempo - na contramão do sistema de produção vigente e do consumo capitalista - para torná-lo lúdico, livre e não utilitário. Contestamos nesta trajetória casa-escola o porquê de tantas grades e cercas, o porquê da inexistência de espaços de lazer e ócio, o porquê do encontro entre pessoas em lugares que segregam, o porquê do medo de caminhar a noite, o porquê de não se encontrar com os amigos na rua, e como viver a cidade como “um jogo a ser utilizado para o próprio aprazimento, um espaço a ser vivido coletivamente e onde experimentar comportamentos alternativos, onde perder o tempo útil para transformá-lo em tempo lúdico-constructivo” (CARERI, 2013, p. 98).



[ ] O CAMINHAR COMO PRÁTICA POÉTICA



“Bonecas Trapeiras”, Intervenção Urbana, Nome Fictício, 2019. **Acervo da autora.**

Minha filha e eu convidamos as dezenas de bonecas de lã para também ocuparem a trajetória casa-escola, modificando-a. Neste momento reconhecia minha busca docente por uma identidade artográfica, a qual não está relacionada somente a junção entre ser artista, ser professor e ser pesquisador, mas nos espaços - abrindo espaços - entre estas identidades e todas as possibilidades de atuação no espaço ENTRE ser um professor/pesquisador que pensa esteticamente (IRWIN, 2004) e que investe na rememoração de narrativas de vida - autobiográficas - como estratégia para ressignificar suas práticas pedagógicas.

A busca por narrativas autobiográficas nos processos iniciais e continuados de formação de professoras/es, pensada



com Conelly e Cladinin (2000) e Goodson (2013, 2017), favorece a compreensão histórico-cultural na qual estamos inseridos e o reconhecimento de que o campo "pessoal" está intimamente ligado ao político, principalmente quando legitimamos vozes ainda não narradas.

Quando extrapolamos a narração de fatos pessoais enxergando-nos como agentes sociais com experiências singulares que trazem à tona questões que auxiliam nossas práticas artístico-pedagógicas. Construir e registrar estas vivências possibilita "circulação de ideias, autorreflexão, inovação nas práticas pedagógicas, protagonismo político e legitimação profissional como produtoras/es de conhecimentos e sua circulação nas redes de saber-poder" (BORRE, 2016, p. 176).

Entendo, por exemplo, que a construção de um imaginário comum sobre a maternidade afeta minhas experiências sobre como viver o feminino, engendrando-me em constantes negociações com práticas culturais que já não fazem sentido para mim, tais como os binarismos entre as atribuições familiares dos homens e das mulheres. Compreendendo-me como herdeira das primeiras ações feministas, ocupo lugares que rompem ideais de masculinidade e de feminilidade tão fortemente presentes em nosso contexto.

Ao interferir no trajeto casa-escola com bonecas de lã percebemos-nos responsáveis pelos espaços ocupados, pois "o caminhar, mesmo não sendo a construção física de um espaço, implica uma transformação do lugar e dos seus significados" (CARERI, 2013, p. 510). Criamos ativamente um lugar de interação e estabelecemos experimentações de mapeamento que alteram/modificam/revertem o território, "uma trajetória de caminhada não traça uma direção e a estabiliza, mas nos



impulsiona como seres sencientes e corporais a criar a intensidade de um evento” (IRWIN, 2013, p. 33).

Nosso caminhar foi um ato perceptivo e criativo (CARERI, 2013) que buscou - mesmo temendo - o outro. Uma prática de encontro com quem pensa e age diferente das nossas compreensões de mundo, como a senhora que lava sua calçada com água potável duas vezes por semana; com quem evidencia o mesmo amor pelos animais ao deixar um pote de comida na calçada; com quem desafia nossa imaginação (como os moradores de rua que escrevem trechos bíblicos nos muros das casas abandonadas) e; com quem provoca irritação ao deixar um grande e perigoso buraco na calçada. Estes encontros, e como nos situamos diante deles, correspondem a uma importante aprendizagem sobre como podemos e queremos ocupar estes espaços compartilhados. Neste contexto, indico o caminhar

como um instrumento estético capaz de descrever e modificar os espaços metropolitanos que muitas vezes apresentam uma natureza que ainda deve ser compreendida e preenchida de significados, antes que projetada e preenchida de coisas. Assim, o caminhar revela-se um instrumento que, precisamente pela sua intrínseca característica de simultânea leitura e escrita do espaço, se presta a escutar e interagir na variabilidade desses espaços, a intervir no seu contínuo devir com uma ação sobre o campo, no aqui e agora das transformações, compartilhando desde dentro as mutações daqueles espaços que põem em risco o projeto contemporâneo (CARERI, 2013, p. 32).

Nossa intervenção com bonecas de lã não acarretou transformações físicas, mas os nossos atravessamentos - sem necessidade de pegadas permanentes - redimensionaram as relações com cada esquina, cada casa e com cada ser que habitava, principalmente com aqueles que escapam ao sistema de produção e consumo ao “desperdiçarem” seu tempo reunidos em volta de um jogo de dominó.

[ ] BONECAS FEIAS E TRAPEIRAS



Bonecas feias produzidas pelas/os estudantes de Artes Visuais, 2019. Acervo da autora.

Desde 2014 atuo em um componente curricular obrigatório no curso de Artes Visuais - Licenciatura - que versa sobre o ensino das Artes Visuais e as Infâncias. Em sala de aula ainda escuto relatos sobre as concepções espontaneístas de ensino da arte, ocasionando, por exemplo, certa despreocupação pedagógica, pois a espontaneidade teria como base atividades de expressão de sentimentos e emoções de cunho “livre” (BORRE, 2010).

Também é recorrente encaminhamentos educativos que buscam ideais de beleza estética e uma matriz clássica da história da arte (que compreende alguns movimentos e vanguardas do início do século XX). Esta constatação também foi registrada por Cunha (2017, p.11) ao afirmar que “raramente encontramos propostas educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da arte dos últimos



cinquenta anos, que poderíamos denominar, grosso modo, como arte contemporânea ou pós-moderna”.

Recordo das ações dadaístas, surrealistas e situacionistas que, a sua maneira, rejeitavam a arte separada do cotidiano e faziam de suas caminhadas verdadeiras aventuras de “se perder”. Especialmente os situacionistas buscavam confrontar os diversos mecanismos de controle social, transformando o espaço em lugares espontâneos com regras próprias inventadas e fora das restrições socioculturais, para eles “era preciso experimentar a cidade como um território lúdico a ser utilizado para circulação dos homens através de uma vida autêntica. Era preciso construir aventuras” (CARERI, 2013, p. 101). Ancorada neste desejo de viver o espaço urbano como um jogo, construía mapas com as crianças que levavam a lugar nenhum ou as desafiava a perceberem os espaços após cinquenta passos em direções opostas desde o centro do pátio de escola. Geralmente estas ações eram vistas com estranheza pelas colegas e pela direção pedagógica.

Partindo das experiências de ensino/aprendizagem com crianças, dos processos significativos gerados a partir da intervenção urbana “Bonecas Trapeiras”, do foco teórico/prático sócio interacionista (VIGOTSKY, 1996, 1985), da abordagem da Educação da Cultura Visual e por acreditar que toda proposição para/com crianças está circundada, por essência, na ludicidade, propus a este grupo de estudantes em processo de formação docente o resgate de narrativas de vida e a rememoração de suas relações pessoais com bonecas e bonecos. Convidei as/os estudantes a pensarem “o que podemos aprender a partir de nossas relações afetivas com os artefatos culturais bonecas? Quais as possíveis relações entre o nosso brincar com bonecas e a formação docente? Qual o potencial



artístico/pedagógico do trabalho com esta temática para/com crianças?”

O campo da Educação da cultura visual resgata e prioriza ações pedagógicas com as visualidades das/dos estudantes, com seus conhecimentos prévios e maneiras de interpretar as imagens, sendo que o “trabalho com a compreensão da cultura visual busca ir além de um entendimento sobre como as imagens estão presentes no contexto social, e sim, como elas se articulam para produzir nossas percepções de mundo” (BORRE, 2010, p. 51).

Novas “Bonecas Trapeiras” invadiram a sala de aula como dispositivos de observar, e porventura transgredir. Em consonância com Hernandez (2007) atravessamos objetivos Experienciais (o que vou aprender a partir de mim mesmo?), Conceituais (sobre o que vamos pensar?), Relacionais (que conexões vamos explorar e propor? De aplicação prática (o que vamos fazer com tudo isso?).

Depois disso, propus a criação de um dispositivo de produção de subjetividades por meio da criação do artefato cultural “boneca feia”. Esta atividade, sempre muito bem acolhida pelas crianças nos âmbitos formais e não formais de ensino, também despertou ressignificações com este grupo de futuras/os professoras/es que buscaram ampliação do repertório visual, rememoração afetiva, problematização da representação da figura humana estereotipada no ensino das artes e ruptura dos entendimentos corriqueiros sobre estética - belo/feio.

As conexões foram imediatas com as produções de bonecas de pano da artista Larissa Rachel (2016) e com as “Bonecas Feias” da artista Clau Paranhos (2016). Esta última conta que em sua infância tinha uma boneca de pano que, mesmo sendo sua preferida e carregada de afeto foi imediatamente substituída pela boneca Barbie, nova e “bonita”, o que mais tarde



interpretou "como um sintoma de um esvaziamento do vivido pelo espetáculo do consumo. O objeto carregado de afeto foi trocado por um novo porque o mercado oferecia aquela nova boneca como a ideal para todas as meninas" (MONSELL; PARANHOS, 2017, p. 1855).

Neste relato projetamos memórias e a possibilidade de produção de sentidos diversos juntos às crianças, pois "de modo semelhante, e em uma perspectiva mais positiva, lúdica e talvez bem-humorada, as Bonecas Feias acabam por sugerir outros modos de ver a imagem da figura humana, propondo um olhar mais aberto e generoso para a própria imagem" (MONSELL; PARANHOS, 2017, p. 1865).

Tanto as Bonecas Trapeiras quanto as Bonecas Feias proporcionaram discussões sobre padrões estéticos de beleza corporal, principalmente feminino, e sobre as demandas de uma geração que está imersa no consumo dinâmico, rápido e marcado pelos avanços tecnológicos. As crianças da contemporaneidade, mesmo aquelas em situação de vulnerabilidade social, vivenciam a força do mercado de consumo, as relações sociais contemporâneas e os constantes investimentos midiáticos refletidos nos brinquedos com os quais interagem.



[ ] UM EMARANHADO DE "NÓS"



Boneca Abayomi, Nome Fictício, 2019. Acervo da autora.

No caminho de volta a nossa casa, no dia em que as "Bonecas Trapeiras" ganharam as ruas, minha filha e eu estávamos curiosas sobre os seus destinos. Quais aventuras teriam alçado? Percebemos que as bonecas de lã já não estavam nos lugares em que as deixamos, com exceção de duas bonecas feitas com fios pretos que, estilhaçadas, encontravam-se pisoteadas no chão.

Um emaranhado de "nós" invadiu nossos pensamentos. Tentei proteger - sem sucesso - minha filha da triste conclusão: "Mãe, alguém achou que eram bonecas de macumba, por isso estragaram elas!" Brincando com as hipóteses, percebemos que nossa produção de sentidos diante do abandono e da destruição destas bonecas trouxe à tona situações de preconceito étnico-racial. Acercavam-se pistas de que nossa caminhada poética despertaria novos caminhos para pensar.



Uma das características da investigação narrativa é que relatos instigam novas relações que, se pensadas coletivamente, proporcionam significativos entendimentos do contexto histórico-cultural, possibilitando “contar uma história que permita a outros contar(se) a sua. O objetivo não seria somente apreender a realidade, mas produzir e desencadear novos relatos” (HERNANDEZ, 2013, p. 47).

Ao contar a situação para as/os estudantes de Artes Visuais surgiu um novo emaranhado, mas desta vez materializado em uma boneca feita somente de tecidos e muitos “nós”: as abayomis. Uma das discentes, instigada pelo compartilhamento de relatos, ensinou ao restante do grupo a história das bonecas abayomis. Disse que as mulheres, em oração nos navios negreiros, rasgavam a barra de suas saias e faziam bonecas para as crianças brincarem e, já como escravos, confeccionavam-nas pedindo saúde e prosperidade, como amuleto de proteção.

A estudante, por meio da história das bonecas abayomis, resgatou memórias de sua ancestralidade e aprofundou conhecimentos sobre as relações históricas da colonização brasileira. Além disso, proporcionou aos colegas em processo de formação docente a oportunidade de reflexão crítica acerca dos conteúdos dos livros didáticos que ainda reforçam a invisibilidade da cultura africana, mesmo diante da lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas de Educação Básica das redes pública e privada do país.

O emaranhado de “nós” tornou-se ainda mais intenso quando outros estudantes apresentaram suas narrativas de vida, gerando poéticas de resistência por meio de novas bonecas que ressoavam singularidades de gênero e sexualidades, que

visibilizavam questões de acessibilidade físico motora e que mostravam contextos regionais distintos.



Bonecas produzidas pelas/os estudantes de Artes Visuais. Acervo da autora.



Bonecas produzidas pelas/os estudantes de Artes Visuais. Acervo da autora.

#### **[ ] CONSIDERAÇÕES FINAIS – LOGO DEPOIS DE ATRAVESSAR UM RIO**

O canal é muito fedorento [ ] escutei que o medo tem um cheiro muito ruim [ ]  
quero ser a margem em que nascem flores [ ] a criança que brinca de  
barquinho [ ] quero ser o pássaro que se aventura no mergulho [ ] a  
pedrinha que diverte aos pulos [ ] quero ser a vara que denuncia o fundo [ ]  
a folha que percorre o mundo [ ] quem sabe assim [ ] exale perfume e um  
amor sem fim [ ] aceitei o fedor de meus medos [ ] poderia ser o rio de  
águas turvas [ ] quero viver o silêncio dos respingos [ ] guardar os  
segredos das orações [ ]

Além dos carros, dos ponteiros do relógio, do “hoje vai ser massa” e dos tapetes cor de rosa dos jambeiros também tínhamos que atravessar um grande rio de águas profundas - no mundo dos adultos era apenas um canal poluído. Imaginávamos que flores gigantes e carnívoras poderiam nos atacar durante a travessia e que um pequeno barco estaria nos esperando para o resgate. Animais? Os mais diversos e com superpoderes. O mundo da fantasia afagou os medos típicos da maternidade, permitindo fugir momentaneamente das preocupações e das projeções para um filho - que falam muito mais de nossas frustrações pessoais.



Quando o fedor do rio era quase insuportável, preferíamos acreditar que sentíamos os nossos medos. Logo, passar pelo canal também significava gritar/jogar algo que temíamos: eu tenho medo de ser abandonada! Eu tenho medo de ficar sozinha! Eu tenho medo do escuro! Eu tenho medo de amar! Eu tenho medo de não ser mais criança! Eu tenho medo de perder a mamãe! Eu tenho medo morrer!

Apesar da potencialidade que as narrativas de professoras/es têm como textos pedagógicos a maioria de suas histórias é esquecida ou não registrada, dificultando a continuidade de reflexões. Documentar e compartilhar experiências artístico-pedagógicas proporciona protagonismo, processos de empatia, acolhimento à diversidade e ressignificação pessoal.

Cada vez que narro minhas histórias de vida com as/os estudantes percebo um processo imediato de abertura a afetividade, relações interpessoais mais respeitadas e aprendizagens significativas de conteúdos específicos. Também vejo que os livros lidos, os seminários desenvolvidos e tudo que normalmente se considera do campo "teórico" na formação docente ganha relação direta com a vida, com as ações do cotidiano e com os espaços ocupados. É possível que, ao participar deste tipo de ação reflexiva, as/os professoras/es em formação promovam propostas semelhantes com suas/seus futuras/os estudantes. Se a/o professora/r se vê e atua como protagonista na construção de conhecimentos, provavelmente, promoverá protagonismo. Sendo assim, "historiar o eu, passa a ser, então, um processo constante de autoconstrução e auto negociação; nesse sentido, é possível enxergar o eu como um projeto contínuo de historicização e narrativização (GOODSON, 2013, p. 257).



Hoje, acredito que alguns pontos são relevantes para a formação profissional destas/es estudantes que atuarão com as crianças, tais como: 1) entender as infâncias como produção cultural, histórica e social (DORNELLES, 2005); 2) abordar o desenho como agente de interlocução da criança na escola e na sociedade; 3) compreender a importância do professor mediador nas atividades lúdicas e artísticas; 4) conhecer e desenvolver propostas pedagógicas para/com as infâncias com assuntos pertinentes ao cotidiano das mesmas; 5) revisar abordagens atribuídas ao desenho infantil produzido nas instituições educativas, considerando que o grafismo infantil necessita ser investigado quanto aos contextos de produção, corporeidade, autoria e interatividade; 6) conhecer e refletir sobre alguns documentos que regem as relações didático-pedagógicas para/com as infâncias, entre eles os PNCs (Parâmetros Curriculares Nacionais), o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e o RCNEI (Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil); 7) explorar diferentes materiais expressivos (CUNHA, 2007, 2017) bem como lugares, espaços e situações e; 8) investir no resgate de narrativas autobiográficas.

#### **Referências**

- BORRE, Luciana. **As imagens que invadem as salas de aula**. São Paulo: Ideias e Letras, 2010.
- BORRE, Luciana. Entre fios, linhas e agulhas: pesquisa narrativa a/r/tográfica e suas possibilidades na formação de professoras/es. **Cartema** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB, v. 5, 2016, p. 166-178.
- CARERI, Francesco. **Walkscapes: O Caminhar Como Prática Estética**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2013.
- CONNELLY, M.; CLADININ, J. **Narrative inquiry**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- COUTO, Mia. **O fio das Missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- CUNHA, Susana Rangel. Uma arte do nosso tempo para crianças de hoje. In: CUNHA, Susana Rangel; CARVALHO, Rodrigo Saballa (Orgs.). **Arte Contemporânea e Educação infantil: crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017, p. 9-26.
- CUNHA, Susana Rangel. Como vai a Arte na Educação Infantil? **Revista de Educação CEAP**. v. 56, 2007, p. 4-12.



**REVISTA APOTHEKE**

ISSN 2447-1267

v.5, n.3, ano 5, 2019

- DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam:** da criança de rua à infância cyber. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- GOODSON, Ivor. A ascensão da narrativa de vida. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.). **Pesquisa Narrativa:** interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2017, p. 25- 47.
- GOODSON, Ivor. Historiando o eu: a política-vida e o estudo da vida e do trabalho do professor. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação.** Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 253-271.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual:** proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A pesquisa baseada nas artes: proposta para repensar a pesquisa educativa. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia.** Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 39-62.
- IRWIN, Rita. Becoming a/r/tography. **Journal Studies in Art Education,** volume 54, 2013, p. 198-215.
- MONSELL, Alice Jean; PARANHOS, Cláudia da Silva. Bonecas feias: brincando com padrões culturais do corpo na arte e na contemporaneidade. In: **Anais do 26o Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas.** Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017, p.1854-1867.
- VIGOTSKY, L.S. **La Imaginación y el arte en la infancia.** Madrid: Ed. Akal, 1996.
- VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

#### **Luciana Borre**

Professora e coordenadora dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco. Professora e vice-coordenadora no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. É doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG). Mestre em Educação pela PUCRS (2008); especialista em Gestão e Planejamento Escolar pela PUCRS (2006) e graduada em Pedagogia pela UFRGS (2004).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9232357001079673>

E-mail: [lucianaborre@yahoo.com.br](mailto:lucianaborre@yahoo.com.br)

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1929-3734>

Recebido em 04 de novembro de 2019.

Aprovado em 11 de novembro de 2019.