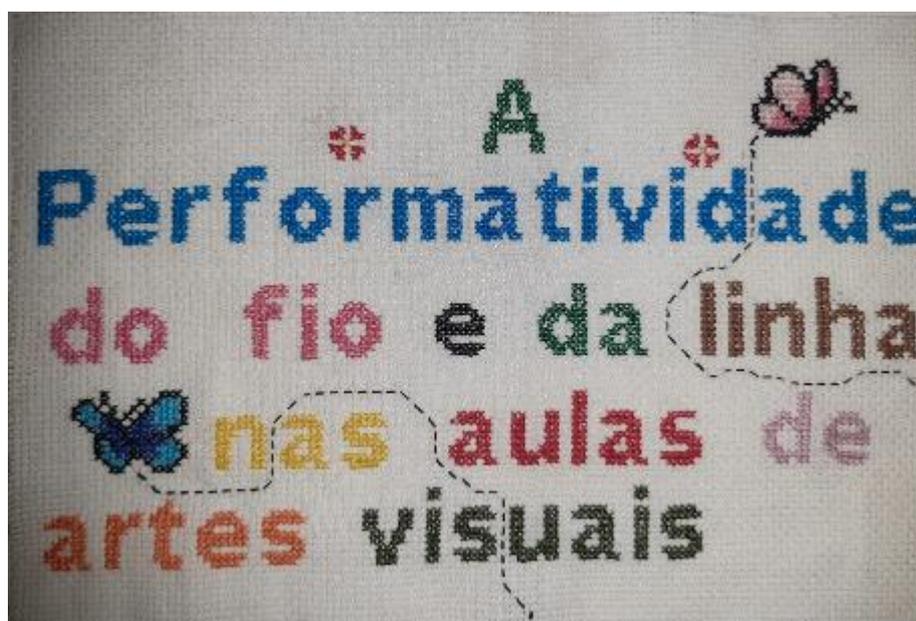

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PERFORMANCES CULTURAIS – PPGPC
DOUTORADO EM PERFORMANCES CULTURAIS
Faculdade de Ciências Sociais
MARCIA INEZ DA SILVA

A PERFORMATIVIDADE DO FIO E DA LINHA NAS AULAS DE ARTES VISUAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PERFORMANCES CULTURAIS – PPGPC
DOUTORADO EM PERFORMANCES CULTURAIS
MARCIA INEZ DA SILVA



Goiânia
2023

¹ Título da Tese bordado pela aluna participante da [oficinafiana](#) de fios e Linhas Letícia



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*.: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Marcia Inez da Silva

3. Título do trabalho

A PERFORMATIVIDADE DO FIO E DA LINHA NAS AULAS DE ARTES VISUAIS

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
 - novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por Lara Lima Satler, Professora do Magistério Superior, em 14/02/2023, às 12:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Marcia Inez Da Silva, Discente, em 17/02/2023, às 10:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3528136 e o código CRC FEC1D158.

MARCIA INEZ DA SILVA

A PERFORMATIVIDADE DO FIO E DA LINHA NAS AULAS DE ARTES VISUAIS

Tese do Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, nível Doutorado, da Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás.

Área de Concentração: Performances Culturais

Linha de Pesquisa: Poéticas e Culturas nas Humanidades Digitais

Orientação: Profa. Dra. Lara Lima Satler

Coorientação: Profa. Dra. Alice Fátima Martins

Goiânia

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Marcia Inez
A Performatividade do Fio e da Linha nas Aulas de Artes Visuais
[manuscrito] / Marcia Inez Silva. - 2023.
colvi, 256 f.

Orientador: Prof. Lara Lima Sattler; co-orientador Alice Fátima Martins.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, Goiânia, 2023.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras.

1. Educação Estética. 2. Cotidiano. 3. Docência. 4. Performance.
5. Transgressão. I. Sattler, Lara Lima, orient. II. Título.

CDU 316



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata nº 01 da sessão de Defesa de Tese de Marcia Inez da Silva, que confere o título de Doutora em Performances Culturais, na área de concentração em Performances Culturais.

Aos treze dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e três a partir das quatorze horas e trinta minutos, através de webconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa da Tese intitulada "A PERFORMATIVIDADE DO FIO E DA LINHA NAS AULAS DE ARTES VISUAIS". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Lara Lima Satler (UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Elsieni Coelho da Silva (UFU), membro titular externo, Professora Doutora Luciana Hartmann (UnB e PPGPC/UFG), membro titular interno, Professora Doutora Vanessa Freitag (Universidad de Guanajuato/México), membro titular externo, Professor Doutor Marcelo Henrique da Costa (UEG), membro titular externo, e da coorientadora, Professora Doutora Alice Fátima Martins (UFG), cujas participações ocorreram através de videoconferência. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da tese, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Lara Lima Satler (UFG), Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

	Documento assinado eletronicamente por Lara Lima Satler, Professora do Magistério Superior, em 24/03/2023, às 14:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	Documento assinado eletronicamente por Luciana Hartmann, Usuário Externo, em 27/03/2023, às 10:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	Documento assinado eletronicamente por VANESSA FREITAG, Usuário Externo, em 27/03/2023, às 10:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	Documento assinado eletronicamente por Alice Fatima Martins, Professora do Magistério Superior, em 27/03/2023, às 10:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	Documento assinado eletronicamente por MARCELO HENRIQUE DA COSTA, Usuário Externo, em 28/03/2023, às 09:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	Documento assinado eletronicamente por Elsieni Coelho da Silva, Usuário Externo, em 05/04/2023, às 13:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orcao_acesso_externo=0 , informando o código verificador 3621270 e o código CRC E4ECF85C.

Referência: Processo nº 23070.065016/2022-53

SEI nº 3621270

GRATIDÃO

A minha mãe Maria Helena e minha avó Lázara, por me ensinarem o amor ao bordado, a tecelagem e a vida

Minha sogra dona Vina, obrigada pelo encontro, carinho e por todos os ensinamentos

Ao meu pai João Divino (senhor Julio), amor da minha vida

Ao meu companheiro de vida, Sédio, seu amor me ilumina e me constrói e é recíproco

À minha Orientadora, Lara Satler, pelo apoio, pela seriedade, comprometimento e incentivo sempre, pela confiança, pelas orientações, pelo espaço que me proporcionou para que eu pudesse ter a autonomia suficiente para dar andamento à pesquisa.

À minha coorientadora, Alice Fátima Martins, pelo compromisso com o ensino de arte.

A professora Elsiene Coelho/UFU, pela competência, grande mestra! Obrigada!

Às minhas filhas, Duda e Géssica, por serem a força para conquista, amor incondicional

Ao Genro Bruno, que me torna mais leve

Aos meus netos Joao e Luiz, por representarem meus motivos para ser melhor a cada dia,

Aos meus sobrinhos Karoline, Sérgio, Enzo e Pérola, e a minha irmã Neide, vocês me completam

Aos amigos e às amigas, como é bom ter vocês na minha vida, sem vocês não teria graça

Divina Rosa, Ronilda Moreira, Vilma Ernestina, Eliane Moura, Diane Marcy e Vanessa Pavan, que bom que vocês existem!

Às Professoras Renata Lima e Isabela Tamasso, por seus olhares críticos e construtivos.

Às Professoras Vanessa Freitag e Luciana Hartman, pelas contribuições na qualificação.

À professora Mara Leal UFU, pelo encantamento com as performances.

A equipe da Escola Municipal Olegário Moreira Borges por estarem ao meu lado, nas minhas decisões de ser uma professora/estudante.

Rosângela Marcia funcionária da escola, seus ensinamentos foram fundamentais

As crianças participantes da pesquisa, pela parceria para fazer aquilo que mais amo na vida, ensinar/aprender!

À Ana Maria secretária do programa, pessoa sensível no atendimento às necessidades dos seres humanos, sem você talvez eu não teria iniciado esta jornada.

RESUMO

Esta pesquisa é uma reflexão sobre a performatividade do “fio e da linha” no ensino das Artes Visuais e pretende levantar o debate sobre a arte como campo de investigação e experiência docente. A justificativa para o trabalho reside na relevância de se refletir sobre o processo ensino-aprendizagem da componente curricular Arte, nos anos iniciais do ensino fundamental, por professores sem formação específica baseada nos códigos estéticos da arte erudita, o que pode implicar vaga concepção de arte e até falta de repertório. Assim, a pesquisa se guia pelo objetivo geral: refletir sobre as performatividades do fio e da linha no ensino de Artes Visuais, por meio de oficinas ministradas por mim, usando esses materiais com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, experienciando os atos de bordar, crocheter, costurar, tecer e remenda. Ademais, sinalizo que também se faz objetivo mapear artistas e coletivos tradicionais têxteis brasileiros e da América Latina, investigando a arte têxtil, na produção de narrativas interculturais audiovisuais por meio de oficinas, falando sobre performances, sensibilidades, emoções e memórias com o fio e a linha em seus cotidianos, numa perspectiva decolonial e transgressora. Nesse sentido, a problemática de pesquisa é o questionamento acerca de como minha prática docente, como regente, nos anos iniciais do ensino fundamental, no ensino de artes, pode ser transformadora, não mecânica, baseada no diálogo, com uma experiência estética significativa, provida de sentidos a partir das visualidades presentes nos cotidianos de alunas e alunos. Assim, ao investigar performatividades com o fio e a linha, discuto as representações simbólicas sobre as histórias e afetos de sujeitos que, usando agulhas e panos, produzem cenas e tramas, com processos criativos híbridos que unem performance, intervenções e tecnologias na crítica às questões de gênero, estéticas, étnico-raciais e sociais, como referenciais para um ensino de artes. Reflito também sobre a importância e o desafio da formação do professor para promoção de um ensino de artes visuais transgressor com possibilidades amplas de ensinar os diversos códigos estéticos numa perspectiva decolonial, na pluralidade, para o autoconhecimento e transformação social. As metodologias de pesquisa utilizadas foram: pesquisa de campo com coletivos e artistas têxteis; pesquisa-ação com crianças de 8 a 11 anos na Escola Municipal Olegário Moreira Borges (Goiânia), em dez oficinas no ensino de artes visuais, a partir do têxtil, envolvendo as TICs com a produção de fotografias e vídeos no processo de ensino e aprendizagem. Diante da emergência do isolamento social, ocorrido devido à pandemia da COVID-19, as oficinas foram ministradas de forma híbrida, num misto entre presencial e remoto, o que também gerou o refletir docente. Como resultado das oficinas no ensino de artes visuais, foi possível experimentar fios e linhas e refletir sobre os vários desdobramentos provocados pelos diálogos interculturais, a partir das estéticas dos cotidianos, permeadas pelas tecnologias digitais; também foi possível ver que as poéticas têxteis de artistas e coletivos de produção latinoamericanos trouxeram à tona questões problematizadoras sobre gênero, relações étnico-raciais, identidade e pertencimento, possibilitando letramentos, interpretações imagéticas, escrita e debates sobre o mundo vivido. Desse modo, esta pesquisa aborda a arte como experiência, tocando as vidas das alunas e da professora, proporcionando-nos o aprendizado de que pensamento e ações provocam reações; e estas, se forem pensadas e refletidas, geram transformações, possibilitam que atuemos diferentemente, mudando nossas vidas e a dos outros. Por fim, fica a lição de que aprender a ensinar a olhar e a pensar é promover a transgressão e a mudança por meio da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Estética. Cotidiano. Sensibilidades. Performance. Transgressão. Docência.

RESUMEN

Esta investigación es una reflexión sobre la performatividad del “hilo ” en la enseñanza de las Artes Visuales, planteando el debate del arte como campo de investigación y experiencia docente. Se justifica por la pertinencia de reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del componente curricular Arte en los primeros años de la escuela primaria, por parte de docentes sin formación específica, falta de repertorio, o concepciones teóricas sobre el arte, a partir de los códigos estéticos del arte erudito. Así, se direcciona por el objetivo general: reflexionar sobre las performatividades de la lana y el hilo en la enseñanza de las Artes Visuales, a través de talleres impartidos por mí, utilizando estos materiales con niños de los primeros años de la Enseñanza Fundamental, experimentando los actos de bordar, tejer, coser, tejer y remendar. Señalo que también es objetivo mapear artistas y colectivos textiles tradicionales brasileños y latinoamericanos, investigando el arte textil, en la producción de narrativas interculturales y audiovisuales a través de talleres, hablando de performances, sensibilidades, emociones y recuerdos con el hilo en su cotidianidad, en una perspectiva decolonial y transgresora. El problema de investigación es el cuestionamiento de cómo mi práctica docente, en los primeros años de la escuela primaria, en la enseñanza de las artes, se transformadora, no mecánica, basada en el diálogo, con una experiencia estética significativa, dotada de significados desde las visualidades presentes en su vida cotidiana. Indagando en las performatividades con hilo, discuto las representaciones simbólicas sobre las historias y los afectos de sujetos que, utilizándose de agujas y telas, producen escenas y tramas, con procesos creativos híbridos que unen performances, intervenciones y tecnologías en la crítica a las cuestiones de género, aspectos estéticos, étnico-raciales y sociales, como referenciales para la enseñanza de las artes. También reflexiono sobre la importancia y el desafío de la formación docente para la promoción de una enseñanza de las artes visuales transgresora y con amplias posibilidades de enseñar los diversos códigos estéticos en una perspectiva decolonial, en pluralidad, para el autoconocimiento y la transformación social. Las metodologías de investigación utilizadas fueron: investigación de campo con colectivos y artistas textiles, investigación-acción con niños de 8 a 11 años de la Escuela Municipal Olegário Moreira Borges (Goiânia) en diez talleres de enseñanza de las artes visuales, a partir del textil, involucrando las TICs con la producción de fotografías y videos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ante el surgimiento del aislamiento social, ocurrido por la pandemia del COVID-19, los talleres se impartieron de manera híbrida, en una mezcla entre presencial y a distancia, lo que también generó una reflexión docente. Como resultado de los talleres de enseñanza de las artes visuales, fue posible experimentar con hilos y reflexionar sobre los diversos desarrollos provocan por los diálogos interculturales, desde la estética de la vida cotidiana, permeada por las tecnologías digitales, la poética textil de artistas y de colectivos latinoamericanos plantean cuestiones problematizadoras sobre género, relaciones étnico-raciales, identidad y perteneciente, posibilitando letramientos, interpretaciones de imágenes, escritos y debates sobre el mundo vivido. El arte como experiencia, tocando nuestras vidas, alumnas y docentes, aprendiendo que las acciones y los pensamientos provocan reacciones, pero si son pensados y reflexionados, promueven transformaciones. Y que, la próxima vez, podamos hacerlo diferente, cambiando nuestra vida y la de los demás. Aprender a enseñar a mirar y pensar es promover la transgresión y el cambio a través de la educación.

PALABRAS CLAVE: Educación Estética. Cotidiano. Sensibilidades. Performance, Transgresión, Enseñanza.

ABSTRACT

This research is a reflection on the performativity of the "thread and the line" in the teaching of the Visual Arts and intends to raise the debate about art as a field of research and teaching experience. The justification for the work lies in the relevance of reflecting on the teaching-learning process of the curricular component Art, in the early years of elementary school, by teachers without specific training based on the aesthetic codes of erudite art, which may imply vague conception of art and even lack of repertoire. Thus, the research is guided by the general objective: to reflect on the performativities of yarn and line in the teaching of Visual Arts, through workshops taught by me, using these materials with children from the early years of elementary school, experiencing the acts of embroidery, crochet, sew, weave and patch. In addition, I point out that it also aims to map artists and traditional textile collectives from Brazil and Latin America, investigating textile art in the production of intercultural audiovisual narratives through workshops, talking about performances, emotions and memories with the thread and the line in their daily lives, in a decolonial and transgressive perspective. In this sense, the research problem is the questioning about how my teaching practice, as regent, in the early years of elementary school, in the teaching of arts, can be transformative, not mechanical, based on dialogue, with a significant aesthetic experience, from the visualities present in the daily lives of students. Thus, when investigating performativities with yarn and line, I discuss the symbolic representations about the stories and affections of subjects who, using needles and cloths, produce scenes and plots, with hybrid creative processes that unite performance, interventions and technologies in the criticism of gender, aesthetic, ethnic-racial and social issues, as references for an art teaching. I also reflect on the importance and challenge of teacher training to promote a transgressive visual arts education with ample possibilities to teach the various aesthetic codes from a decolonial perspective, in plurality, for self-knowledge and social transformation. The research methodologies used were: field research with collectives and textile artists; action research with children aged 8 to 11 years at the Olegário Moreira Borges Municipal School (Goiânia), in ten workshops in the teaching of visual arts, involving TICS with the production of photographs and videos in the process of teaching and learning. Faced with the emergence of social isolation, which occurred due to the COVID-19 pandemic, the workshops were conducted in a hybrid way, in a mix between face-to-face and remote, which also generated reflections on teaching. As a result of the workshops in the teaching of visual arts, it was possible to experiment with threads and lines and reflect on the various developments caused by intercultural dialogues, based on the aesthetics of everyday life, permeated by digital technologies; and it was also possible to see that the textile poetics of artists and collectives of Latin American production brought to light problematizing questions about gender, ethnic-racial relations, identity and belonging, enabling literacies, image interpretations, writings and debates about the lived world. Thus, this research addresses art as experience, touching the lives of students and teacher, providing us the learning that thought and actions provoke reactions; and these, if thought and reflected, generate transformations, enable us to act differently, changing our lives and that of others. Finally, the lesson remains: learning to teach to look and think is to promote transgression and change through education.

Keywords: Aesthetic Education. Everyday life. Sensibilities. Performance. Transgression. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Título da Tese Bordado pela aluna participante da oficina de Fios e Linhas- Letícia
- Figura 2 - Representação da espiral cíclica da pesquisa-ação
- Figura 3 – Localização da Escola
- Figura 4 - Entrada principal da Escola M. Olegário Moreira Borges
- Figura 5 – Quiosques - espaços de realização das oficinas
- Figura 6 – Experiência com o bordado no Ensino Médio
- Figura 7 – Oficinas Motivacionais de Bordado UNICAMP
- Figura 8 – Intervenção poética nas árvores ao redor do CAp/UFRJ, com faixas de tecido bordada
- Figura 9 – Tecelagem com tear de papelão.
- Figura 10 – Bordado sobre isopor
- Figura 11 – Denúncia ao Povo – Jossier Boleão
- Figura 12 – Cesta de Palha de Buriti Índios Kaxinawá- Acre
- Figura 13 – Tecelagem Kaxinawá
- Figura 14 – Trançados Baniwa – AM
- Figura 15 – Tecelagem dos povos Titiyo- Kaxuyana
- Figura 16 – Rede de Buriti e Algodão - Povo Mehinako - Alto Xingú
- Figura 17 – Exemplo de colchas tecidas no tear manual
- Figura 18 – Tecelagem Triângulo Mineiro
- Figura 19 – Manto Paracas Necrópole 500 a.C – 200 d.C, tecido com figura de felino antropomorfo
- Figura 20 – Bordado contemporâneo nas três regiões peruanas
- Figura 21 – Obra pictórica “Um Sólo Corazón” criada para a pesquisa
- Figura 22 – Mulheres Andinas Tecendo
- Figura 23 – Tecido Jalq’á
- Figura 24 – Ângela Alata, uma tecelã e líder de projeto local da ASUR.
- Figura 25 – Arte têxtil – Feira de Tarabuco
- Figura 26 – Mantas Mapuche
- Figura 27 – Têxtil Mapuche
- Figura 28 – Foto de crianças Mapuches participantes do projeto e Fotografia Infantil
- Figura 29 – Tecelã Zinacantan, Chiapas, México
- Figura 30 – Bordado Pensamiento: Oaxaca, México
- Figura 31 – Tear de Cintura
- Figura 32 – Alunos participantes do projeto – Aulas de Tecelagem
- Figura 33 – Arte Textil Mapuche – Amália Quilapi – Tesouro Humano
- Figura 34 - Márcia Inez e Parte da Família Dumont (Marilú, Sávia, Dona Antonia)
- Figura 35: Quadro bordado a mão pelo grupo Matizes Dumont

Figura 36 - Bordado à mão – Matizes Dumont - Painel ilustrativo na cidade natal do grupo- Pirapora MG

Figura 37 - Família Dumont

Figura 38 - "Menino do rio doce", texto de Ziraldo (Ed. Companhia das Letrinhas, 1996)

Figura 39 - Ilustração (frente e verso) do CD Pirata (Maria Betânia, 2007). Produção da Família Dumont.

Figura 40 - Festa da Pitombeira. Família Dumont.

Figura 41 - Bordados da Bordana

Figura 42 - Símbolos dos bordados Tequile

Figura 43 - Bordados Taquile

Figura 44 - Chullo e Cinto Calendário Taquile

Figura 45 - Capa do Site do CAAT

Figura 46 - Capa de alguns Catálogos das Mostras do CAAT

Figura 47 - Obras de José Leonilson. Na sequência, da esquerda para a direita: “Empty Man”, 1991, bordado sobre linho, 54 x 39 cm; “Puros e Duros”, bordado de pedras preciosas sobre voile, 25 X 21 cm; “Se você sonha com nuvens”, 1991.

Figura 48 - Obras de C. Na sequência, da esquerda para a direita: “Estandarte” “O grande veleiro” e “O manto de apresentação” (parte frontal).

Figura 49 - Obras de Edith Derdyk. Na sequência, da esquerda para a direita: “Cantoneira”, “Sopro” (2010 – cerca de 1000 agulhas perpassadas por uma linha preta de algodão) e “Declive” (8.500 m de linha preta de poliéster, 1MDF 150X200 cm).

Figura 50: “Vento Branco” – cerca de 3000 folhas de papel branco e uma haste/ chapa de metal, linha branca de algodão – dimensões aproximadas: 100 x 120 x 130 cm, 2005

Figura 51 - Obras de Vanessa Freitag

Figura 52 - Existem mais de mil possibilidades de consertar as coisas entre nós, 2022 - Instalação: Agulha de latão, com banho de cromo e cordas vermelhas 220 x 160 x 15 cm.

Figura 53 - "As amarras", obra de Adrianna eu costura do erro”, de Adrianna eu

Figura 54 - O precipício, 2019 Linho, botão antigo e linha de costura - 65 x 65 cm

Figura 55 - Arte e Novas Mídias

Figura 56 - Exposição poéticas do Caos (2022) e Campo expandido (2016)

Figura 57 - Obra Renascer (2016) e Série Amazonas (2019)

Figura 58 – Obras “Paralelos da desconstrução”, 2016; “Vulvinha” 2020; “Visceral”, 2015.

Figura 59 - Produções e foto de Karen Dolorez

Figura 60 - “Nossos sonhos resistem” 2020- Instalação tridimensional em crochê

Figura 61 - “Girl Gathering”, 2018

Figura 62 - Paixões da alma, 2010. Mídia mista. 70.000 balões de látex na tela. 300 x 200 cm

Figura 63 - Exposição Campos de Vida - Portugal - Palácio Nacional da Ajuda – Lisboa

Figura 64 - Apresentação dos Eixos para Análise das Oficinas

Figura 65 - Aulas Híbridas - Oficinas

Figura 66 - Mediações e Diálogos no Grupo fios e linhas - Whatsapp

Figura 67 - Oficina fios e linhas no ensino de artes visuais - aulas de crochê e tecelagem

Figura 68 - Caixinha das memórias de Letícia Monteiro e Isabela

Figura 69 - Crianças brincando de cama de gato

Figura 70 - Crianças produzindo intervenção na escola: tramas com linhas e fios

- Figura 71 - Fotos das crianças participantes das oficinas fios e linhas
- Figura 72 – Bonecas Abayomis produzidas pelas alunas participantes da oficina
- Figura 73 – Colcha tecida no tear da autora – presente da avó
- Figura 74 – Produção Tear de papelão
- Figura 75 – Poética coletiva das alunas da oficina fios e linhas
- Figura 76 - Produção Poética visual e literária aluna Maria Carolina
- Figura 77 - Fotografias bordadas pelas alunas participantes das oficinas
- Figura 78 - Exposição no Instagram
- Figura 79 - Exposição no Instagram
- Figura 80 - Oficina fios e linhas - envolvimento na atividade com aparato móvel
- Figura 81 – Oficina para bordar – presença do celular no cotidiano da sala de aula
- Figura 82 - Pose aluna participante da oficina - registros espontâneos
- Figura 83 – Mediação docente no ato de crocheter – fotografia feita pelas alunas
- Figura 84- Capas dos filmes produzidos pelas alunas
- Figura 85 - Atividade de produção visual - Fotografia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO – AS TESSITURAS DA INVESTIGAÇÃO.....	14
2. OS ALINHAVOS DOS PERCURSOS METODOLÓGICOS: TRAMANDO SENTIDOS.....	28
2.1. O CAMPO SENTIDO E VIVIDO: MAPEANDO EXPERIÊNCIAS/PERFORMANCES.....	
2.2. ENTRELAÇANDO FIOS: PESQUISA-AÇÃO – PRÁTICA COMO REFLEXÃO...39	
2.3. TRAMAS PERFORMATIVAS DA EMOÇÃO E MEMÓRIA: NARRATIVAS AUDIOVISUAIS DE CRIANÇAS.....	46
2.4. ALINHAVOS E COSTURAS SOBRE A REALIDADE/SENSIBILIDADES DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	49
3. PERFORMATIVIDADE COM O FIO E A LINHA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: ESTADO DA ARTE.....	54
3.1. A URDIDURA DOS CONTEXTOS DO ENSINO DE ARTES VISUAIS NO BRASIL.....	56
3.2. EXPERIÊNCIAS COM O FIO E A LINHA NA PESQUISA E ENSINO DE ARTES VISUAIS.....	63
3.3. EXPERIÊNCIAS COM O FIO E A LINHA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA AMÉRICA LATINA.....	82
4. FIOS DE SIGNIFICADOS: MAPEAMENTO DE PERFORMANCES E TRAMAS COM O FIO E A LINHA NO BRASIL AMÉRICA LATINA: POSSIBILIDADES DA ESTÉTICA DO COTIDIANO E INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE ARTES VISUAIS.....	100
4.1 MAPEAMENTO DE PERFORMANCES COM A ARTE TÊXTIL: AFETOS URDINDO UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA QUE TRANSFORMA OLHARES.....	106
4.1.1 Coletivos Têxteis Tradicionais.....	108
4.1.1.1 Amalia Quilapi Dominica Quilapi – Têxtil Mapuche.....	109

4.1.1.2 Bordado Tradicional da Família Dumont.....	111
4.1.1.3. Cooperativa de Bordadeiras – Bordana.....	116
4.1.1.4. A arte têxtil de Taquile.....	118
4.1.1.5. Centro Argentino de Arte Têxtil.....	121
4.1.2 Performances e Emoções nas Poéticas Contemporâneas.....	123
4.1.2.1 José Leonilson.....	126
4.1.2.2. Arthur Bispo do Rosário.....	127
4.1.2.3. Edith Derdyk.....	128
4.1.2.4. Vanessa Freitag.....	130
4.1.2.5. Adriana Eu.....	132
4.1.2.6. Sandra Beatriz De Berduccy Christie.....	133
4.1.2.7. Itandehuy Castañeda.....	135
4.1.2.8. Karen Dolorez.....	136
4.1.2.9. Sonia Falcone.....	139
4.2 O CURRÍCULO TRAMADO NA PERSPECTIVA IDENTITÁRIA, INTERCULTURAL E DECOLOCIONAL.....	142
5. TRAMAS E NARRATIVAS: PERFORMANCES COM FIOS E LINHAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS.....	147
5.1.PERCURSOS DA DOCENTE/PESQUISADORA - FORMAÇÃO E REFLEXÃO DA PRÁTICA: DO ENSINO PRESENCIAL AO EMOTO/HÍBRIDO.....	149
5.2. A ARTE TÊXTEL COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: AS AULAS DE ARTES VISUAIS NA PERSPECTIVA DO EDUCAR PARA OS SENTIDOS E SENSIBILIDADES DA VIDA COTIDIANA	163
5.3 AS NARRATIVAS AUDIOVISUAIS E OS DIFERENTES SABERES: O ENSINO COMO LUGAR DE DIÁLOGO ENTRE DISCENTE E DOCENTE.....	188
6. CONSIDERAÇÕES.....	209
REFERÊNCIAS.....	222
APÊNDICE.....	237

1. INTRODUÇÃO – AS TESSITURAS DA INVESTIGAÇÃO

Se o passado nos chega deformado, o presente deságua em nossas vidas de forma incompleta. Alguns vivem isso como um drama. E partem numa corrida nervosa à procura daquilo que chamam a nossa identidade. (...) Outros acreditam que a afirmação de sua identidade nasce da negação da identidade dos outros. O certo é que a afirmação do que somos está baseada em inúmeros equívocos (COUTO, Mia², 2005, p. 14).

As três imagens da capa desta tese estão relacionadas com a história dos meus olhares, da saudade do que vi e de com quem vivi. Agora, não vejo mais na perspectiva de outrora meus afetos, emoções e identidades. Com elas aprendi a olhar e ver as cores do mundo e da vida, em três fases distintas, com três mulheres: minha avó paterna, minha mãe e minha sogra. A colcha tecida no tear, presente da avó paterna, para uma menina que um dia iria se casar – naquele tempo as mulheres se casavam cedo –. Não foi meu caso, mas o regalo ficou e tem sua representatividade. O segundo foi o lençol em algodão cru, tecido no tear e bordado com um vaso de flor, feito por minha mãe para suas núpcias.

Ao longo da vida, vi essas cores e flores em momentos especiais. Por exemplo, quando recebíamos visitas na casa de pau a pique, de chão batido, toda pintada com barro branco, toalhas e lençóis bordados eram colocados nos dias de visitas de amigos e parentes. São estéticas muito vívidas na memória, apesar dos muitos anos passados. A terceira imagem é de outra fase da vida, com minha sogra, nas madrugadas, escorada no sofá, trocando dedos de prosa e me ensinando a bordar e a viver. Destas performances partilhadas, sobraram imagens bordadas, memórias e afetos que me identificam e falam não apenas quem sou, mas também falam de performances de mulheres que construíram suas histórias e as de suas famílias, em meio a uma vida árida, mas que elas enfeitaram com suas cores e encantos.

No meu caso em particular, ao longo da vida, tive experiências culturais e artísticas bastante significativas, porém levei certo tempo para entender o valor dos códigos estéticos apreendidos. Venho de família de bordadeiras, tecelãs e trançadores com fibras de bambu para fazer balaio e peneira. Não à toa, então, as imagens de capa desta tese são bordados e tecelagens produzidas por minha avó paterna, minha mãe e minha sogra; imagens que têm grande influência em minha sensibilidade e subjetividade do olhar. Desde a infância, participei de festas da cultura tradicional no Estado de Goiás, com suas visualidades

² Mia Couto é escritor moçambicano. É um dos nomes mais lidos em língua portuguesa na atualidade. Foi eleito para a Academia Brasileira de Letras.

COUTO, Mia. Pensatempos – textos de opinião. 2. ed. Lisboa: Caminho, 2005.

marcantes; mas, nas escolas vivenciadas por mim quando criança, esses fatos eram invisíveis: elas pareciam-me não valorizar essas expressões nem seus significados estéticos e culturais. O ensino, como persiste em muitas escolas até hoje, valorizava uma arte distante daquela vivida por mim em meu cotidiano.

Isso me incomodou ao longo da vida e da docência, e foi através da formação continuada que encontrei referenciais para ensinar artes de forma que se aproximasse mais dos saberes pertinentes aos meus alunos. No mestrado profissional em Artes/UFU, comecei a discutir as poéticas com linhas, focando no bordado no ensino intercultural de Artes Visuais. Nesse sentido, a escrita desta tese, considero relevante explicitar minha escrita em primeira pessoa. Afinal, pensar o (meu) lugar de fala significa pensar sobre as condições de construção de (meu) pensamento e de (minha) escrita. Por isso, as reflexões aqui trazidas situam-se na minha aproximação com a pesquisa durante meu percurso na docência, trabalhando em escolas de Ensino Fundamental na periferia de Goiânia-GO. Nós, professores da educação básica, temos o desafio da escrita, do registro de nossas práticas, para que elas assim possam transformar-se em conhecimento.

Assim, a pesquisa norteia-se pelo seguinte objetivo geral: refletir sobre as performatividades do fio e da linha no ensino de Artes Visuais, por meio de oficinas ministradas por mim, usando esses materiais com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, experienciando o ato de bordar, crocheter, costurar, tecer e remendar. Ademais, sinalizo que também objetivo mapear artistas e grupos tradicionais brasileiros e da América Latina que trabalham com o fio e a linha como material para seus processos de criação, investigando a arte têxtil na construção de uma educação transformadora; desaguando, por fim, na produção de narrativas interculturais audiovisuais com as alunas participantes das oficinas ministradas por mim, falando sobre suas performances, sensibilidades, emoções e memórias com o fio e linha em seus cotidianos.

Com base nisso, este estudo é constituído sobre três eixos principais: prática e formação docente transformadora, interculturalidade/estética do cotidiano e performatividade do fio e da linha, tendo como fio condutor o ensino das Artes Visuais. Perseguindo o enfoque da pesquisa, partindo da minha vivência na docência dos anos iniciais do ensino fundamental há mais de trinta anos, como professora regente³, questiono sobre as difíceis e tensas relações que são estabelecidas na escola, que parecem, muitas vezes, invisíveis, dadas as desigualdades

³ Professor regente é aquele docente que é lotado na sala de aula, participando ativamente do planejamento e de todas as atividades desenvolvidas nas turmas de sua atuação, que ministra aulas, no sentido de intermediar o diálogo entre os alunos, conhecimento e a instituição.

sociais, culturais, de gênero, raciais, religiosas. Dessa forma, trata-se de algo complexo, transparecendo a necessidade de uma educação que discuta ideias e que leve estudantes a pensarem formas diferentes de ser e viver. Portanto, começo a elaborar a problemática desta pesquisa no questionamento seguinte: como promover um ensino de Artes Visuais com saberes pertinentes, mesmo não tendo a formação específica? São questões que serão alinhavadas a seguir.

É no enfrentamento desse desafio que me coloco como professora, performer e pesquisadora que acredita numa prática docente transgressora; que, no doutoramento, se propõe a investigar as possibilidades da estética do cotidiano, partindo de visualidades presentes na vida dos alunos, como é o caso do fio e da linha, para construção de um ensino de artes no diálogo intercultural, de modo a formar crianças e jovens livres e protagonistas, capazes de pensar sobre suas realidades e transformá-las. Conforme Freire (1981, p.38), por exemplo, “o destino do homem (e da mulher) deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua educação e ação”. Nessa perspectiva, observa-se então que a educação é fundamental para que isso ocorra.

Para que o aluno possa realmente transformar sua vida, é preciso que se pense que a educação é um conjunto de ações em que todos os envolvidos têm direito à fala, de maneira a pressupor-se que estudantes sejam sujeitos, sejam ativos. Nesse viés, educar para a transformar é pensar o ato educativo como um complexo envolvimento de pessoas em processos de interação; é pensar que, para a sua efetiva ação, deve levar à reflexão. Sobre isso, Schechner (2010, p.26) discute que, tomando-se uma abordagem performativa do mundo, compreendendo-o como um lugar que reúne ideias e ações é que,

Essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a Educação. Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo mentecorpoemoção, tomá-los como uma unidade. Os Estudos da Performance são conscientes dessa dialética entre a ação e a reflexão.

Em razão dessa postura consciente, para discutir educação e transformação, teço esta tese no encontro das minhas experiências pessoais e docentes, nas quais as estéticas cotidianas vivenciadas por mim nos espaços culturais aos quais pertenço, minhas performances e a dos outros me constituíram. Assim, alinhavo esses saberes da experiência com os estudos de teóricos da pedagogia crítica, que entendem a educação como um ato político, social e cultural e percebem a formação do professor⁴ como uma relação teoria e *práxis*.

⁴ Uso em boa parte da tese o masculino genérico “professor” para denotar ambos os gêneros (homens e mulheres), conforme fui me apropriando e internalizando sobre esta questão, começo a mudar a escrita, que se

Entendo que o professor é um profissional que deve estar preparado para compreender sobre o meio social e cultural no qual os alunos estão inseridos; que deve ter consciência da relevância de ensinar a conviver e reconhecer as relações interculturais experienciadas no cotidiano da vida. Sobre isso, (Freire, 1986, p. 32) escreve que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. E, nesse sentido, como docente, discuto a educação a partir das tradições culturais e práticas vividas e, da mesma forma, reflito sobre os ritos em suas mais diversas situações cotidianas, o que a meu ver coloca esse estudo como uma discussão fundamental para uma pesquisa *stricto sensu*. Isso posto, penso que, para uma educação que transforme vidas, a formação docente é vital.

O que me move na pesquisa é pensar sobre minhas experiências na prática docente, anos e anos a fio, buscando respostas para problemáticas que vivi como aluna, e que muitas vezes se repetem como professora, contexto no qual a escola que conheço ainda não conseguiu realmente uma educação de qualidade para todos. A escola em que acredito não é tão distante da vida real dos alunos, mesmo tendo avançado muito nos últimos trinta anos quanto ao acesso e permanência. Penso que, neste momento, é necessária uma educação inclusiva que seja capaz de fazer a diferença na vida de todos estudantes. Para que isso aconteça, o ensino de Artes Visuais é vital, pois é um componente curricular de grande valia para formar sujeitos mais sensíveis, com um olhar mais crítico sobre as visualidades presentes em suas vidas e nas de suas famílias. Por conseguinte, é sobre esses saberes que procuro amarrar pontos, linhas e reflexões ao longo da tese.

Diante dessas questões, coloco, como problemática de pesquisa, o questionamento sobre se minha prática docente, como regente, nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir do ensino de artes visuais, pode transformar vidas. Não uma docência mecânica, mas sim dialógica com as diversas culturas presentes em minha sala de aula, de modo a estabelecer uma experiência estética significativa, provida de sentidos, formando pessoas mais humanas e sensíveis, que consigam enxergar a importância das visualidades presentes em seus cotidianos.

Para discutir essas problemáticas, parto da premissa de que a performatividade da linha e dos fios, com suas poéticas, experiências identitárias e linguagens no ensino das Artes Visuais, numa perspectiva de educação intercultural condizente com as estéticas vivenciadas

encaminha para longe da neutralidade. Considero que estas são reflexões importantes para repensarmos modelos tradicionais, que nos apontam desafios e tensões vividas por professores e professoras.

pelos alunos e suas famílias, permitem-nos enxergar que as identidades são efeitos dos atos de fala. Desse modo, os sujeitos estão implicados por esses atos que possibilitam as suas existências, vivenciando relações de poder que vão além do dizer, pois o sujeito assume seu papel de agente através de seu discurso, transformando a realidade da qual faz parte e a sua própria realidade individual. Logo, apoiando-me em Satler, Nascimento e Christino (2021, p.25), embasada em Austin, entendo “o conceito de performatividade a partir da teoria dos atos de fala, na interação comunicativa”.

Assim, as oficinas ocorreram a partir dessas interações, com a utilização dessas experiências estéticas em sala de aula, que se desdobraram em múltiplos questionamentos sobre as realidades vividas. Nessas oficinas, as performances e experiências das crianças foram sendo registradas por meio de imagens paradas e em movimento, por elas e por mim, sobre o que vivenciaram nas aulas, já que o mundo digital faz parte de nossas sensibilidades e precisam ser exploradas em sala de aula. Portanto, atualmente, performamos e nos comunicamos através dos recursos digitais,

Ao investigar e mapear, por meio da pesquisa de campo, experiências com fios e linhas e os processos de criação no bordar, costurar, remendar, fazer crochê e tecer, busquei os significados dessas performances de artistas e coletivos têxteis. Dessa forma, foi possível conhecer uma diversidade de processos de vida e criação que trazem à tona as emoções e os afetos de suas experiências. Levei, posteriormente, essas práticas para a sala de aula, nas oficinas de pesquisa-ação, pois essas poéticas têxteis além da plástica das tramas e pontos, também expressam e discutem problemas que dialogam com as vidas dos alunos. Como resultado, encontrei temáticas como a situação da mulher, preconceitos, racismo, machismo e assuntos que foram muito pertinentes para a formação das crianças.

Diante disso, justifico a utilização das imagens dos trabalhos desses artistas em minha tese, no capítulo quatro, pois, ao escrever também para professores que ministram a componente curricular artes sem formação, como eu, possamos conhecer poéticas e reflexões por meio da arte de coletivos têxteis e artistas que levantam questões culturais e político-sociais que, com suas apropriações com fios e linhas, produzem sensibilidades que permitem a interpretação e o encantamento, provocando diálogos com nossa cultura e oferecendo também repertórios imagéticos para suas aulas. É nesse sentido que acredito, com este estudo, na possibilidade real de me aproximar da realidade da escola, da educação básica, enfrentando um de seus desafios: oferecer uma educação de qualidade para crianças e jovens, como direito já garantido. Isso tem relação com o que eu, como docente da educação pública, acredito ser um dos papéis da academia: o de oferecer diálogos.

Penso que, ao trazer essas discussões para a academia, assim como para a escola – locais onde se desvelam práticas, discutem conceitos; espaços de formação de valores e saberes –, tem-se a oportunidade de discutir paradigmas e experiências, duas coisas bastante relevantes para ensinar a pluralidade cultural e social vivida nos cotidianos. Essa perspectiva se fundamenta nas discussões de Richter (2003) que coloca a escola como o lócus do conhecimento oficial, construído academicamente e cientificamente, lugar do saber sistematizado e metódico, em que a arte passou a ser reconhecida como campo do conhecimento humano. Desse modo, por ser a escola o lugar onde as crianças têm os primeiros contatos com a arte e com a produção artística, tem-se oportunidades de experimentar e possibilidades de mudar.

Em razão disso, a meu ver, torna-se primordial repensar seu ensino, seus currículos, pois o ensino da arte é responsável pela formação de um sujeito mais sensível, mais humano e que valoriza a sua cultura. Diante disso, considero relevante desenvolver um estudo com intuito de pensar em possibilidades de (re)significação de práticas, em que a metodologia de pesquisa a partir das performances culturais oportuniza a desconstrução, a reavaliação e a reflexão sobre as experiências.

Assim, por meio da pesquisa-ação, foi possível perceber essas vivências de intervenções performativas de coletivos e artistas que, na produção têxtil, configuram e reconfiguram rituais com os fios e linhas e relacionam corpo, cultura, arte e emoções. Ademais, a intenção foi instigar estudantes a pensarem sobre as práticas culturais que permeiam suas vidas, ao relacionar tais práticas com a contemporaneidade, levando-os a compreender, assim, a arte como um campo de experiência, de reflexão e compartilhamento de saberes e subjetividades. Afinal, a aula de artes é momento de aprimorar nossas sensibilidades estéticas e reflexões sobre os problemas reais de nossas vidas, sobre o quanto ela é permeada pela pluralidade.

Nesse viés, é importante dizer que os estudos sobre o ensino da arte no Brasil nos mostram problemas estruturais que a afetam ao longo da história, abarcando desde o ensino propriamente dito, até as concepções do que seja arte, que se foram perpetuando tanto no senso comum quanto, muitas vezes, no universo acadêmico. Em outras palavras: compreende-se, nesse sentido, um ensino de arte ainda distante das realidades dos estudantes; um ensino que, frequentemente, exclui e não gera sentidos; uma prática educativa em que arte e a cultura tradicional foram preteridas em prol de uma visão elitista, fortemente marcada pela unilinearidade eurocêntrica presente nos currículos da escola básica.

Diante disso, cabe afirmar que mudanças nesse cenário dependem da formação do professor para ensinar Artes Visuais tendo em vista a complexidade do mundo vivido e experienciado. Devido a isso, vejo urgência em pesquisas com um enfoque na arte do cotidiano, isto é, na arte popular: a arte pode desnudar concepções de mundo, ressignificar leituras de um povo, de uma sociedade, de uma época; pode reformular valores de uma determinada cultura, de uma concepção de mundo, discutindo signos e significados culturais.

Nessa perspectiva, espero que esta pesquisa possa abrir cortinas de possibilidades a uma problemática que se apresenta na contemporaneidade do ensino das Artes Visuais, tentando superar os paradoxos de uma educação que, muitas vezes, pode negligenciar a diversidade cultural de seus alunos. Espero evidenciar assim a pertinência de se refletir, dentro da sala de aula, sobre a cultura e a estética do cotidiano, sobre as sensibilidades numa proposta de ensino intercultural de artes que parta das estéticas vivenciadas pelos alunos em suas vidas cotidianas, ao invés do uso de desenhos estereotipados, fotocopiados enquanto prática recorrente e engessada no ensino de artes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em virtude disso, é fundamental acreditar que seja possível recriar uma prática educativa que estreite as relações culturais comunitárias com as práticas sociais e identitárias dos estudantes, dialogando com as suas vivências e suas experiências estéticas, possibilitando que expressem seu universo cotidiano, seus brinquedos, a forma de organização da casa em que vivem, o que vestem, etc., podendo gerar entendimento sobre o mundo sensível desses alunos. Com base nessa lógica, precisamos ensinar aos estudantes a leitura de mundo e a prática da liberdade e da esperança, de acordo com Freire (1980), frente às questões sociais que os cercam, para que sejam capazes de promover a construção de suas identidades.

Nesse sentido, acredito numa educação em arte que valorize saberes das culturas tradicionais, códigos estéticos mais próximos das realidades e cotidianos dos seus alunos, ressaltando sua importância para a construção e afirmação do que são, de seus pertencimentos históricos e culturais. Portanto, é preciso ter consciência do fato de que o agora é o tempo de se pensar num ensino de arte mais próximo aos sujeitos, tornando, por exemplo, os alunos/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental protagonistas, ensejando aprendizagens que levem em consideração um ponto fundamental: a conquista do pensamento crítico.

Assim, esta pesquisa consiste em uma investigação sobre educação e cultura, e está essencialmente relacionada aos Estudos Culturais, devido a seu caráter interdisciplinar. Ao transitar por variados universos simbólicos, promove aproximações para análises de discursos e práticas, instigando debates sobre a contínua colonização dos saberes e das relações sociais

nas escolas, relações de poder no currículo e na sala de aula, pois, de acordo com Johnson (2000), cultura envolve poder e contribui para promover assimetrias.

Infelizmente, no Brasil, ainda se têm professores que, ao proporem suas ações educativas, privilegiam o código estético dominante: o europeu branco. A cultura na qual o aluno está inserido, bem como a de outros grupos não dominantes, é pouco enfatizada por muitos arte-educadores brasileiros. Sendo assim, repensar esse ensino, investigando as possibilidades voltadas para uma vertente em que o enfoque intercultural possa gerar respeito, identidade e valorização da cultura local, tendo como base os estudos das performances culturais.

De acordo com Veloso (2014, p.205),

... por procedimentos dos próprios rituais, podemos repensar a cultura, trocar de papéis, modificar performances ou apenas nos deleitar, como o prazer de compartilhar o ritual em si. Podemos refletir sobre a arte e os espaços que ela cria e ocupa no mundo.

Nessa perspectiva, o ensino de artes deve ser construído a partir da abordagem dos códigos estéticos e culturais, nos quais o próprio educando está inserido, para conseqüentemente promover o encontro e o acesso a outras culturas, assim, o próprio educando tem muito a contribuir para a construção de propostas educativas mais inclusivas. Pressupõe-se, assim, favorecer a compreensão de toda uma complexa realidade presente nas salas de aula, considerando todas as culturas como válidas e legítimas. Isso é importante, uma vez que se vive um conflito entre as miméticas ofertas de identificações estrangeiras e os modelos ligados às culturas populares, nascidas do encontro das mais heterogêneas civilizações, sendo, dessa forma, necessária uma maior atenção às artes e culturas locais, ditas populares (BARBOSA, 1994).

É primordial, então, pensar os desafios de um ensino de artes que parta das experiências culturais e estéticas dos estudantes, em um ensino identitário, de forma semelhante à que se propõe a estudar as performatividades do uso da linha, conhecendo a história, os pontos, a poética, as memórias de experiências com os fios e linhas. Também é importante conhecer as possibilidades de utilização dessa linguagem no ensino das Artes Visuais; possibilidades que tornem possível pensar a sala de aula por meio de uma educação decolonial e transformadora, embasando-se nas performances culturais como possibilidade de uma pesquisa reflexiva. Logo, no embasamento desta pesquisa, considero importante referenciar performances na perspectiva de Schechner (2003, p. 27)

Performances afirmam identidades, curvam o tempo, remodelam e adornam corpos, contam histórias. Performances artísticas, rituais ou cotidianas – são todas feitas de comportamentos duplamente exercidos, comportamentos restaurados, ações performadas que as pessoas treinam para desempenhar. [...] A vida cotidiana também envolve anos de treinamento e aprendizado de parcelas específicas de comportamento, e requer a descoberta de como ajustar e exercer as ações de uma vida em relação às circunstâncias pessoais e comunitárias.

Nesse viés, a propositura de pensar sobre os desafios do ensino das Artes Visuais nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental abarca a antiga discussão de alguns equívocos do ensino realizado por professores pedagogos que carregam dificuldades na formação inicial – e é importante evidenciar que este é o meu caso. Além disso, é relevante que se ponha em pauta todo o processo histórico do componente curricular Artes praticado ao longo dos tempos na educação brasileira, em que, muitas vezes, é preferível ensinar a “colorir” uma tarefa com um desenho da Disney do que propor um ensino de artes como linguagem, como conhecimento, como um artefato histórico-cultural.

Assim, considero ser relevante levar o aluno a reconhecer sua importância não somente no processo educacional, mas também na dinâmica de identificação e significação social. Nesse reconhecimento, possibilita-se a criação de espaços de reflexão num processo de conscientização e estímulo ao pensamento crítico sobre as desigualdades sociais, dialogando sobre a diversidade artístico-cultural existente no país, num desvelar e valorizar a realidade do aluno para tornar o processo ensino/aprendizagem significativo. Conforme Freire (1980), entendemos como fundamental o processo de ensinar a pensar criticamente frente à realidade dos educandos, como ato fundamental da prática docente,

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, nesse sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se "des-vela" a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em "estar frente à realidade" assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou transformar o mundo que caracteriza o homem (Freire, 1980, p. 26)

Para discutir essas questões tão vitais para o ensino de artes, esta investigação é ancorada nos estudos das performances em conformidade com os conceitos lançados por Turner (1974,1982); Camargo (2013) e Schechner (2006; 2003 e 2010); estudos da performance em Haseman (2015), sobre Pesquisa na Prática; em Richter (2003), sobre ensino de artes e estéticas do cotidiano; em Geertz (2008), acerca dos conceitos de cultura; em Candau (2013), no que concerne à Educação e Interculturalidade; em Le Breton (2019), na

relação entre cultura e emoção; em Moran (1995), Bauman(2001) e Lévy (1999), no tocante à questão da Educação e Tecnologia; em Dewey (2010), sobre a arte como experiência; em Hooks (2013), no que se refere à Educação e Transgressão; em Hall (2000), sobre identidade e cultura; em Santos (2019), sobre as Epistemologias do Sul/Ciências Sociais; em Martín-Barbero, (2001), no que concerne à Comunicação/América Latina; em Hernandes (2000), acerca do ensino de artes e cultura visual; em Walsh (2008), na vertente da Decolonialidade; em Connerton (1999), quando o assunto é Memória; em Bondía (2002), sobre saberes da experiência; em Satler (2016), no que diz respeito à comunicação e ao audiovisual; e em Freire (1980, 1988, 2015), no que se refere à Educação libertadora, Crítica e Transformadora.

As referências citadas foram costuradas e pensadas diante da minha percepção de diálogo entre elas. As autoras e os autores acima são alguns dos estudiosos que apoiaram teoricamente a discussão sobre as possibilidades dos fios e das linhas interculturais na construção de um ensino de Artes Visuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental que parta da estética do cotidiano dos alunos, em diálogo com as tramas das narrativas visuais e audiovisuais de artistas e coletivos têxteis. Essas discussões refletem sobre uma prática pedagógica que consiga transgredir uma hegemonia europeia/estadunidense nas formas de pensar e produzir o ensino/aprendizagem de arte de um modo reprodutivista, que, para Moura (2018), faz pouco ou nenhum sentido/significado para o (re)conhecimento das realidades (artística, histórica, social, política, cultural) latino-americanas, que carregam as marcas coloniais. Para o autor, esse predomínio se perpetua também em razão de uma formação docente que segue mesma perspectiva hegemônica.

A escolha pelos teóricos utilizados para referenciar esta pesquisa, em minha perspectiva, deu-se a partir de algo comum entre eles: a crítica ao mundo vivido. Esses autores e essas autoras refletem sobre as relações de poder e as sensibilidades do ser humano num mundo diverso e plural e apresentam novos paradigmas com viés de mudança. Nesse sentido, esta pesquisa – que parte de minha experiência docente, da autoconsciência e senso crítico, na busca de um exercício docente reflexivo; que, penso, pode fazer a diferença na vida de meus alunos e da sociedade – vai ao encontro das coisas em que acredito.

Com base nas considerações tecidas até aqui, aponto agora a organização estrutural desta tese, organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *Os alinhavos dos percursos metodológicos: tramando sentidos*, apresento os caminhos teóricos seguidos nesta investigação, ou seja, os procedimentos metodológicos e as estratégias de coleta de dados utilizadas, que foram divididas em dois fios, para gerar sentido ao estudo: pesquisa de campo para mapear grupos de bordado/crochê/tecelãs tradicionais e artistas contemporâneos que

utilizam a linha em seus processos criativos e a pesquisa-ação como experiência com fios e linhas no ensino de artes visuais, partindo das estéticas do cotidiano das alunas.

Busco respaldo metodológico em Thiollent (2005), no qual recorro dois objetivos principais da pesquisa-ação: o prático, no qual o pesquisador, através de atividades transformadoras, propõe soluções concretas para os problemas pesquisados; e o de obtenção de conhecimento e informações difíceis de serem alcançadas por outros meios metodológicos. A escolha da pesquisa-ação como método de referência resultou da compreensão de que a mesma permite a intervenção concreta do pesquisador em realidades pesquisadas, no meu caso, a problemática do ensino de Artes Visuais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes distante da vida dos alunos, e assim realizo uma experiência, com dez oficinas usando fios e linhas na perspectiva do diálogo com as estéticas vividas em seus ambientes familiares.

No desenho metodológico da investigação, momento em que me permiti conhecer diferentes possibilidades de pensar e fazer pesquisa, vivenciei também o impasse da empreitada que me propunha, enfrentar os medos e desafios de produzir conhecimento a partir de minhas experiências, no diálogo com experiências de sujeitos diversos. Na relação com os participantes da pesquisa teci reflexões sobre minha prática docente, na busca por uma educação transformadora.

No capítulo dois, teço as discussões sobre experiências e investigações acadêmicas com o têxtil. Nessa parte, apresento o estado da arte, ou estado do conhecimento, em relação ao tema deste estudo, buscando conhecer o processo de construção de pesquisas, apresentando um panorama dos pressupostos teóricos e correntes pedagógicas que atravessam o campo do ensino de artes, com um breve contexto histórico sobre desenvolvimento do pensamento, de paradigmas. Além disso, proponho também uma investigação para se tomar conhecimento de experiências na perspectiva da performatividade com o fio e a linha no ensino das Artes Visuais. Por fim, destaco algumas iniciativas já realizadas com objetivos semelhantes ao do presente trabalho, ao cavar referências no Brasil e na América Latina.

No capítulo três, discuto as performances emotivas e afetivas com o fio e a linha no Brasil e América Latina, abordando possibilidades num ensino de artes que parta das estéticas do cotidiano tendo em vista a interculturalidade, ou seja, que parta de realidades diversas provocando um ensino de artes que transforme formas de ver e fazer-se no mundo. Nesse sentido, parar apresentar um mapeamento de pessoas e suas performances com têxtil, baseio-me tanto em concepções teóricas de estudiosos quanto em práticas vivenciadas, tratando assim de experiências e dos saberes sobre o bordado tradicional das famílias Dumont (Brasil),

Bordana (Brasil), Taquile (Peru), Amalia Quilapi (Chile) e do Centro Argentino de Arte Têxtil – CAAT (Argentina) –. Ademais, também foram coletados trabalhos por meio virtual, cujos artistas usam o bordado em suas poéticas, tais como: Arthur Bispo do Rosário, José Leonilson, Edith Derdyk, Sonia Falcone, Karez Dolorez, Itandehuy Castañeda, Sandra Beatriz De Berduccy Christie, Vanessa Freitag, Adriana Eu.

A partir da análise das produções destes coletivos e artistas têxteis, construo reflexões em torno da utilização de suas poéticas e suas questões problematizadas em seus trabalhos. Desse modo, reflito sobre a relevância destes no ensino decolonial de artes visuais, considerando-os como referencial cultural e imagético carregado de emoção, que representa a identidade brasileira e latino-americana que os constituem em suas subjetividades e imaginários, com suas representações simbólicas sobre histórias e afetos que, usando agulhas e panos, produzem cenas e tramas e, por meio de fios e nós, finalizam através dos arremates, para que tudo não se desfaça com o tempo. Assim, ao serem afetados por uma ancestralidade, esses sujeitos produtores de visualidades podem afetar e gerar identidades e saberes permeados pela interculturalidade e pluralidade. Por fim, para encerrar o terceiro capítulo, discuto a importância da formação do professor para promoção de um ensino de artes visuais transgressor com possibilidades amplas de discussão dos códigos estéticos numa perspectiva decolonial, numa educação libertadora para o autoconhecimento e a transformação.

No capítulo quatro, apresentam-se os resultados e as análises dos dados da pesquisa-ação. Nessa parte da tese, abordo o desenvolvimento das oficinas para experimentação com o fio e a linha no ensino de Artes Visuais, utilizando aparatos móveis como ferramenta para ministrar as aulas, captando imagens e sons, com o intuito tanto de elaborar um discurso audiovisual pautado pelas diversas possibilidades de manuseio da linguagem quanto de valorizar os aspectos identitários dos alunos, uma vez que meu interesse de pesquisa passa pela investigação das performatividades dos fios e linhas no ensino de Artes Visuais, discutindo a educação estética, embasada no cotidiano, na identidade, sensibilidades e a interculturalidade.

Ademais, nesse capítulo, reflito também sobre as minhas aprendizagens com a experiência didática. Compilei os dados na tentativa de explicitar alguns episódios que, ao olhar da pesquisadora, são representativos da dinâmica das oficinas com o fio e a linha em termos do interesse dos alunos, da disponibilidade e suas aprendizagens, como também da maneira pela qual conduzi o ensino e empreendi esforços para sustentá-los nesse processo. Para essa análise, utilizei os diários de investigação, escritos a partir dos encontros das oficinas, como fonte preliminar. Desse movimento docente, enquanto pesquisadora da própria

prática, no lócus de docência e investigação, na sala de aula, foi possível reconhecer e validar planos e acasos que estiveram atravessados nesse processo qualitativo de produção de saberes.

No desenvolvimento das oficinas, no primeiro momento, os objetos de conhecimento desenvolvidos estavam relacionados à estética do cotidiano, sobre o ver e o sentir. Como objetivo, delineou-se o desenvolvimento de habilidades e a pesquisa e conhecimento sobre distintas matrizes estéticas e culturais, especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade da criança, sua tradição e manifestações contemporâneas, pois é fundamental que, desde a infância, a escola discuta o modo como a criança interage com o seu meio, vivencia e interpreta o seu dia a dia – essas são a base de uma educação estética que se quer transformadora e formativa. Para Richter (2003, p. 20), a estética do cotidiano

...subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação.

Nessa perspectiva, enfatizo a importância de levar as crianças a reconhecerem e desenvolverem o sentido de pertencimento a uma cultura. Por meio disso, elas aprenderão, de forma significativa, sobre as relações que perpassam o sujeito, sendo as experiências em artes visuais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, amplificadoras do repertório imagético, estético, do pensamento crítico e sensível carregado de valor estético, dado que uma educação que busca educar para as sensibilidades tem como base uma formação humana, que se relaciona com a forma de ver, estar e de viver no mundo, que, por sua vez, é permeada de múltiplas relações culturais, sociais e históricas. Para Richter (2003), valor estético está relacionado

com o prazer que o ser humano experiencia no simples olhar a natureza ou para objetos fabricados; o prazer em ouvir a canção dos pássaros ou uma música; em sentir um pedaço de madeira ou a textura da lã; em arrumar uma mesa atrativa ou um canteiro de flores. [...] quando a experiência estética vem a nós nesses exemplos familiares da vida diária, não precisa explanação ou justificativa, não precisa razões. Ela é simplesmente boa, como respirar ar puro. (RADER; JESSUP, 1976 apud RICHTER, 2003, p. 23).

Provocações foram feitas no intuito de saber qual a compreensão deles sobre "Arte". Isso possibilitou-me perceber que os alunos têm a visão de arte e do ensino de arte centrada nos códigos hegemônicos europeus e estadunidenses de artes. Nas oficinas na perspectiva de ensino de artes interculturais, foram apresentadas várias expressões artísticas, imagens de diferentes formas de representação da arte, nas mais diversas linguagens: pintura, bordado, fotografia, audiovisual, música, quadrinhos, crochê, imagens publicitárias e poesia. A seleção

das imagens, predominantemente, resultou nas imagens de trabalhos dos artistas e coletivos têxteis com o propósito de mostrar repertórios imagéticos diversificados e, ao mesmo tempo, ampliar o contato com os mais diversos códigos estéticos, visto que, muitas vezes, esse contato é quase inexistente no espaço escolar e na vida das crianças.

[...] porque eu acho que a primeira função da educação é ensinar a ver, eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar para os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana. [...] Sua missão seria partejar “olhos vagabundos”. (ALVES, 2005, p. 25).

Com as oficinas de artes, pude observar que o professor deve possibilitar que as crianças desenvolvam relações entre as representações visuais e as suas vivências cotidianas. Essa abertura de perspectiva promove nelas uma ampliação do conhecimento de mundo, das linguagens das artes, instrumentando-as como leitoras e produtoras de trabalhos artísticos e culturais. Portanto, inserir os alunos no mundo das imagens pode favorecer o desenvolvimento do senso crítico e estético diante de obras artísticas, percebendo, além de cores, formas, texturas, também questões e hipóteses sobre o que se vê. Nesse viés, de acordo com Barbosa (1998, p.17):

em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogan políticos. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual e sua síntese através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade, é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens.

Enfim, cabe apontar que, como resultado das oficinas com fios e linhas, também foram exploradas as relações entre o audiovisual e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Nessas conexões, destacam-se os aparatos digitais, capazes de produzir, editar, receber e disseminar conteúdos audiovisuais, formando um “aluno sujeito”, apto a entender sua realidade como protagonista. Considera-se, nesse aspecto, que as produções audiovisuais despertam o interesse dos alunos, o que pode gerar momentos importantes e prazerosos, levando-os a aprenderem de forma marcante, tratando-se, por conseguinte, de um aprendizado interessante no contexto dos estudantes, que são sensíveis aos aparatos tecnológicos, que “navegam” cotidianamente, usando aparelhos eletrônicos como celulares, computadores, tablets e outros dispositivos, que podem, por meio das redes, produzir conhecimentos e poéticas que partem de suas realidades.

2. OS ALINHAVOS DOS PERCURSOS METODOLÓGICOS: TRAMANDO SENTIDOS

No presente capítulo, apresento as metodologias de trabalho, os fios que foram tramados e alinhavados para darem sentido a este estudo, construídos e transformados no decorrer da pesquisa, a partir de importantes interlocuções. Apresento aqui os percursos da minha construção como pesquisadora, tendo em vista a minha jornada de formação docente e experiências como professora, na relação com os campos de estudo, sejam eles virtuais ou presenciais. E ancorada no diálogo de referenciais teóricos que foram sendo alinhavados na perspectiva crítica e reflexiva.

Esta pesquisa científica nasce do desejo de investigar sobre a performatividade com o fio e a linha no ensino das Artes Visuais, a partir da minha prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental, como professora pedagoga, sem formação específica para este ensino. Estas questões são condutoras e construtoras de sentidos, tramas e reflexões, produzindo narrativas oriundas das experiências, com múltiplas perspectivas paradigmáticas, o que demanda do investigador a busca pela clareza no método científico. Segundo Santaella (2001, p.143), o pesquisador “deve realizar sua busca através de levantamento de dados, através de um método coletâneo ao quadro teórico de referência e, também, adequado à dificuldade a ser resolvida, método este com suas técnicas específicas”.

Esta pesquisa é um estudo qualitativo, utilizando as performances culturais como forma de análise de experiências e centrando-se nos instrumentos metodológicos da pesquisa de campo, com entrevistas e observação. Ademais, é também uma pesquisa-ação para realização de oficinas de artes com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando as experiências estéticas e artísticas do cotidiano, com o uso da linha para, no final do processo, tramar uma produção audiovisual com os alunos.

De acordo com Creswell (2014, p. 186), a pesquisa qualitativa

[...] ocorre em um cenário natural. O pesquisador qualitativo sempre vai ao local (casa, escritório) onde está o participante para conduzir a pesquisa. Isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes.

É importante enfatizar que este estudo fala de experiências, no diálogo com minha experiência de educadora nos iniciais do Ensino Fundamental, no ensino de Artes Visuais, com as vivências de diversos sujeitos com as suas estéticas cotidianas com o fio e a linha. Para iniciar a tessitura e dar sentido ao estudo, penso que para investigar experiências, a

melhor escolha metodológica é a pesquisa de campo, pois me dá a oportunidade como pesquisadora de me colocar no ambiente da pesquisa para a obtenção de dados do fenômeno em estudo, tornando possível deslocar o olhar para a percepção de outras realidades e permitindo, quando necessário, tecer novas possibilidades de olhares e aprofundamentos para a essência do estudo em questão, por meio das expressões e interpretações verificadas no contexto em que são expressas, no ambiente em que ocorrem (BOGDAM; BIKLEN, 1994).

Nesse trajeto, o inesperado aconteceu: rupturas com formas de ser e viver, devido ao momento vivido mundialmente em relação à pandemia da COVID 19⁵ e, conseqüentemente, ao distanciamento social e ao enfrentamento da dor das perdas de amigos e parentes e seguir em frente. Nesse sentido, tive que ousar e mudar o trajeto da investigação em curso, e desenvolver a pesquisa de campo de forma híbrida, parte virtual e parte presencial, quando era possível seguir os protocolos de segurança sanitária.

Para dar maior clareza e sentido, esclareço que meus campos de pesquisa são realizados a partir de dois fios distintos:

- a) Pesquisa para mapeamento de artistas e grupos de coletivos têxteis e suas performances, com dois desdobramentos: presencial e remoto; e
- b) Investigação na escola, para realização de uma pesquisa-ação, também realizada de forma híbrida (presencial e remota).

Como professora, vivo o cotidiano da sala de aula e penso que ele é o *lócus* propício para discutir a diversidade cultural, trazendo experiências de vida cotidiana dos alunos, ou seja, ensinar no entre-culturas, sobretudo um ensino de artes que derrube barreiras entre o popular e o erudito, o pobre e o rico, potencialmente conectado com a vida. Trata-se, assim,

⁵A COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. De acordo com a OMS, 80% das pessoas que contraem a COVID-19 desenvolvem sintomas leves ou moderados, recuperando-se sem a necessidade de internação hospitalar. Entre os casos que necessitam dessa internação hospitalar, cerca de 15% dos infectados podem desenvolver sintomas graves que requerem suporte de oxigênio e 5% apresentam a forma crítica da doença, com complicações como insuficiência respiratória, sepse e choque séptico, tromboembolismo e/ou falência múltipla de órgãos, incluindo lesão hepática ou cardíaca aguda, necessitando assim de cuidados intensivos. No dia 20 de março de 2020, o Ministério da Saúde (MS) declarou o estado de transmissão comunitária em todo o território nacional. Disponível em: Cartilha - Diretrizes da Atenção Especializada no Contexto da Pandemia de COVID 19 — Ministério da Saúde (www.gov.br). Acesso em 19/02/2023

Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo.

Disponível em: Histórico da pandemia de COVID-19 - OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde (paho.org). Acesso em 19/02/2023.

de um laboratório aberto a intercâmbios com diversas possibilidades nas relações ali estabelecidas, tendo as performances culturais como metodologia para análise dessas encenações e vivências de tramas construídas e desempenhadas por atores sociais. Sendo esses estudos exames da vida cotidiana, de acordo com Schechner (2010), cada trabalho e papel preveem gestos e ações que lhes são peculiares, uma forma de representação e, também, um lugar em que são encenados, de modo que, quando estudamos a atuação no teatro ou na vida, o ato de estudá-los constitui Estudo da performance (Performance Studies).

Dessa maneira, especialmente o professor de artes precisa conhecer e buscar compreender os códigos estéticos e sensoriais presentes na vida cotidiana de seus alunos, de maneira a utilizá-los como seu referencial e ponto de partida, construindo a partir daí a abordagem metodológica e a estrutura de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula (RICHTER,2003, p.103). Considera-se, nesse aspecto, que o universo cultural da comunidade em que a escola está inserida precisa ser estudado pelo professor, para que ele possa atuar nesse contexto de maneira eficiente e não invasiva.

No âmbito da investigação científica, recorro aos meus questionamentos iniciais sobre como promover um ensino de artes pertinente, numa educação transformadora. Penso que a pesquisa é a possibilidade de muitas respostas provisórias para problemáticas vividas na realidade da escola, num processo de formação docente que fale de experiências, que escancare mazelas do nosso fazer, a partir do chão da escola, num processo de ação, reflexão, ação, pensado e exercido na relação de pessoas que se formam em coletivo, dialogicamente. Segundo Freire (1988, p.79), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”. Nessa perspectiva, considero que esse seja um ponto relevante do estudo realizado e apresentado nesta tese.

Ao propor uma pesquisa-ação para experimentação com fios e linhas no ensino de artes visuais, considere com os alunos que seria pertinente e daria mais sentido a este estudo realizar uma pesquisa de campo para mapear artistas e coletivos tradicionais com produção têxtil no Brasil e na América Latina. Fui ao encontro desses sujeitos, fazendo diversas viagens presenciais e remotas, utilizando de observação e entrevista, método no qual, segundo a classificação de Duarte (2006, p.133-134), “o pesquisador [...] acompanha e vive (com maior ou menor intensidade) a situação concreta que abriga o objeto de sua investigação e entrevistas”.

A pesquisa-ação foi realizada na Escola Municipal Olegário Moreira Borges, localizada no Setor Façalville, em Goiânia-GO. Esse local é o campo onde foram realizadas as oficinas de intervenção performativa, usando o fio no ensino de artes interculturais que parte do cotidiano, embasadas nos estudos das performances culturais, com a pretensão de pensar como a estética do cotidiano, utilizando fios, pode promover um ensino de artes que gere significados e identidade.

Para um maior entendimento do processo de elaboração desta pesquisa, a seguir, estão descritos os procedimentos metodológicos que foram adotados em cada fase da investigação, os dois fios tramados para dar sentido a este estudo:

Quadro 1: Fios e Fases da Investigação

Pesquisa-ação - ministração de 10 aulas/oficinas de artes	Pesquisa de campo - presenciais e virtuais
<p>Com quem?</p> <p>Com 7 alunos, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Olegário Moreira Borges,</p>	<p>Com quem?</p> <p>Com sujeitos da cultura popular tradicional e artistas contemporâneos do Brasil e América Latina que utilizam os fios e linhas em seus processos criativos.</p>
<p>Objetivos:</p> <p>Experienciar fios e linhas no ensino de artes visuais a partir das estéticas do cotidiano das alunas e artistas têxteis do Brasil e América Latina.</p> <p>Refletir sobre a prática docente como transgressão para transformação social</p> <p>Produzir aulas de artes visuais capazes de dialogar com as sensibilidades dos alunos de</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Mapear as performances com fios e linhas no Brasil e América Latina de artistas e coletivos tradicionais;</p> <p>Conhecer códigos e símbolos estéticos da arte têxtil capazes de dialogar com o ensino de artes identitário</p> <p>Investigar sensibilidades experienciadas com fios das memórias ancestrais</p>

<p>forma interdisciplinar, usando as TDICs, (experiências audiovisuais, redes sociais, ensino remoto)</p> <p>Conhecer as possibilidades do desenvolvimento de aulas, que tenham o aluno como sujeito, levando-os a pensar suas realidades, produzindo textos em diversos suportes, sobre suas performances, emoções e experiências identitárias com o fio e a linha.</p>	
<p>Procedimentos Metodológicos</p> <p>Observação participante - interações sociais com a comunidade escolar.</p> <p>Oficinas - prática docente</p> <p>Entrevistas abertas</p> <p>Anotações em diário de bordo- com registros em escritos e imagéticos</p>	<p>Procedimentos metodológicos</p> <p>Observação participante - Bordana e Família Dumont</p> <p>Entrevistas abertas - presencialmente: Bordana e Família Dumont. Via telefone e redes sociais para os demais artistas e grupos.</p> <p>Anotações em diário de bordo- com registros escritos e imagéticos</p>
<p>Pesquisa Bibliográfica - material impresso</p> <p>Pesquisa Bibliográfica na Internet - repositórios, artigos, dissertações e teses</p> <p>A pesquisa bibliográfica permeou todas as fases da investigação</p>	

Fonte: Produção própria da autora

Considero importante frisar que esses procedimentos metodológicos dialogaram entre si, como forma de retroalimentação, durante todo o processo de investigação. Nesses diálogos, a pesquisa de campo para conhecer os sujeitos que se utilizam do têxtil foi usada nas

aulas das oficinas como forma de sensibilização imagética e construção de repertório artístico e cultural das crianças participantes da pesquisa-ação.

2.1. O CAMPO SENTIDO E VIVIDO: MAPEANDO EXPERIÊNCIAS/PERFORMANCES

Essas oficinas mostraram que viver e sentir o campo de pesquisa é um desafio! Encontrar os fios das meadas, de saberes e performances singulares é uma aventura em conhecer as tramas usando recursos milenares do fio e linha. Nesse sentido, ir a campo para conhecer processos criativos e relações sociais das performances com o uso do fio e linha foi um movimento profundo, que me trouxe o desafio de ficar horas a fio frente ao computador, navegando por espaços desconhecidos, por meio de viagens virtuais e também viagens presenciais, estas sendo mais confortáveis.

Com base nessas dinâmicas, nota-se então que esta é uma investigação que parte de experiências de sujeitos diversos. Em primeiro lugar, parto do percurso dos meus estudos e práticas como professora e de minhas experiências estéticas; em segundo lugar, parto do encontro com as vivências de outros sujeitos, com suas poéticas e experiências têxteis, para finalmente chegar até os alunos que trouxeram saberes e experiências com as estéticas vividas em seus lares, para juntos experienciar um ensino de Artes Visuais que transgrida os códigos estéticos hegemônicos, branco, europeu/estadunidense e masculino. Assim, sustento-me em Bondía (2010) para pensar experiência como reflexão, na medida em que provoca o refletir sobre a relação em que o sujeito estabelece consigo mesmo a busca da compreensão do eu através da autonarração, da autorreflexão e da inflexão de suas subjetividades.

No trajeto da investigação, encontro sujeitos que constroem tramas a partir de fios e linhas, que dão sentido às suas vidas. Esses encontros mostram experiências singulares que serão apresentadas no decorrer da tese, e penso que elas sejam boas possibilidades para a realização da pesquisa científica. Nesse sentido, inicio essas reflexões pensando nas ponderações de Bondía (2002, p. 21): "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca". Dessa maneira, percebe-se que a experiência está diretamente relacionada com o ser humano; aliás, só se realiza pelo ser humano, nas suas relações entre si e com o meio.

A experiência, então, como possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm:

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Na tessitura da investigação, conheci experiências com fios e linhas no Brasil e na América Latina. Presencialmente, conheci as performances do grupo Família Dumont - Brasília e Bordana – Goiânia; de modo remoto, conheci os demais grupos de coletivos tradicionais e artistas contemporâneos. Em campo, utilizei, portanto, duas estratégias comumente usadas em pesquisa qualitativa: “a observação direta e a série sistemática de entrevistas” (DUARTE, 2006, p. 219). Desse modo, com o intuito de dar maior clareza ao que foi realizado em campo, apresento, a seguir, um quadro com a explicitação das ferramentas metodológicas e procedimentos na realização da pesquisa de campo e da pesquisa-ação, ou seja, meus dois fios que dão sentido a esta tese.

Quadro 2: Procedimentos da Pesquisa de Campo - Pesquisa-Ação

Fios da Pesquisa	Formato da atividade	Aplicação
Pesquisa-ação	Oficinas	-Aulas de artes visuais utilizando uma variedade de fios e linhas, com apresentação de várias experiências de sujeitos que usam o têxtil em seus processos criativos e com a experimentação das mais diversas de formas de expressão com o fio e linha, como crochê, bordado, tecelagem, fuxicos, costuras e etc. -Observação participante para esclarecimento e

		interações com a comunidade escolar - Entrevistas abertas com as crianças, pais, direção e coordenação pedagógica para encaminhamentos das oficinas.
Pesquisa de campo	Presencial	Observação Entrevistas abertas Anotações no diário de bordo, com componentes dos grupos tradicionais de bordado, Bordana e Família Dumont
Pesquisa de campo	Internet	-Navegação na rede de internet (redes sociais e sites) para mapear artistas e grupos de coletivos têxteis no Brasil e América Latina. -Telefone Uso do diário de bordo para anotações.

Fonte: Produção própria da autora

O Primeiro grupo – Grupos de coletivos têxteis tradicionais e artistas contemporâneos: Família Dumont – este grupo de pesquisa é composto pela família Dumont, de Brasília, que tem um bordado autoral com criação e poética. E também, a cooperativa Bordana no Conjunto Caiçara, Goiânia-GO, que é composta por indivíduos que bordam o bordado tradicional, de forma presencial. Para esta fase da investigação serão adotadas a observação e as entrevistas com os participantes, tendo em vista que

[...]a ideia não é fazer um conjunto de perguntas padronizadas ou esperar que o entrevistado traduza seus pensamentos em categorias específicas de resposta. As perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 73)

E, também, serão pesquisados coletivos tradicionais artistas contemporâneos que utilizam o fio em suas poéticas, no Brasil e América Latina, de forma on line. Esta investigação para mapeamento foi realizada na internet, nas páginas da web e em redes sociais, devido às distâncias, pois se encontram em várias regiões do Brasil e da América Latina, e, também, devido ao distanciamento social requerido pela pandemia do COVID 19. Mais especificamente, buscando maior embasamento para a pesquisa realizada para mapeamento dos grupos coletivos e artistas têxteis, dialoguei com duas concepções de pesquisa na internet: a primeira, de Fragoso, Recuero e Amaral (2011), uma pesquisa empírica na internet; e a segunda, de Stumpf (2005), uma pesquisa bibliográfica na internet. As duas pesquisas serão apresentadas a seguir.

Quanto à primeira pesquisa, alguns apontamentos são importantes. De início, nota-se que a sociedade contemporânea tem passado por grandes mudanças, e boa parte delas está ligada às formas de se relacionar com as inovações tecnológicas e de comunicação. De acordo com Lèvy (1999), vivemos novas relações com o saber, o que altera as relações com o tempo e o espaço e, conseqüentemente, também a forma de fazer pesquisa científica. Assim o ciberespaço⁶ se torna, também, o *locus* de pesquisa, de modo que a internet se transforma num importante espaço para pesquisadores de várias áreas do conhecimento.

Em concordância com essa visão, também considero de vital importância a pesquisa científica acompanhar a evolução tecnológica e social. É inexorável o quanto a internet e as mídias digitais transformaram o comportamento humano, o que gera efeitos na forma de pesquisarmos. Neste estudo, naveguei no ciberespaço, fiz pesquisas virtuais, nas redes sociais, de artistas e projetos de grupos de coletivos tradicionais; foram utilizadas observações, entrevistas por comunicadores instantâneos, e-mails e contatos através de redes sociais (facebook, instagram, twitter, blogs, páginas pessoais). Para Fragoso, Recuero e Amaral (2011, p.17), “a internet pode ser tanto objeto de pesquisa (aquilo que se estuda), quanto local de pesquisa (ambiente onde a pesquisa é realizada) e, ainda, instrumento de pesquisa (por exemplo, ferramenta para coleta de dados sobre um dado tema ou assunto)”.

⁶ [...] o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações. Consiste de uma realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global, sustentada por computadores que funcionam como meios de geração de acesso.
LÉVY, Pierre. Ciberultura. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

Ainda de acordo com as discussões de Fragoso, Recuero e Amaral (2011), a internet pode ser entendida como “cultura” – ao ser compreendida como espaço distinto do off-line, com foco nos fenômenos que ocorrem nas comunidades ou mundos virtuais –; e pode também ser percebida como “artefato cultural” – em razão de sua inserção na vida cotidiana em diversos contextos, considerando a integração entre o on-line e o off-line como “tecnologia midiática” que pode gerar práticas sociais passíveis de serem analisadas para o e pelo estudo científico. Dessa forma, concordo que, ao adentrar no mundo do “www”, entro em contato com experiências, vivências e práticas dos sujeitos pesquisados.

Além disso, há outra concepção importante sobre a pesquisa empírica *on line*, que pode ser um bom referencial para pesquisa científica. Stumpf (2005) discute sobre a pesquisa bibliográfica na internet, afirmando que esta se trata de um conjunto de procedimentos que visa a identificar informações bibliográficas que vão desde o material impresso até bases por via eletrônica em portais, teses e dissertações dos programas de Pós-Graduação das instituições de ensino brasileiras e de catálogos de bibliotecas que estão automatizados e disponíveis na internet. Considero muito importante para o desenvolvimento científico, os avanços dos estudos sobre as metodologias de pesquisa, que vem de encontro a realidade da construção do conhecimento no mundo contemporâneo.

Os resultados da pesquisa de campo para o mapeamento de artistas e grupos de artistas têxteis tradicionais serão apresentados e discutidos no capítulo três da tese. Várias foram as experiências que levaram a múltiplas reflexões, uma vez que os resultados se constituem de experiências que serão alinhavadas nas oficinas da pesquisa-ação desta investigação. Eu, como investigadora, desloquei-me de meus espaços convencionais e fui em busca de fatos, objetos, afetos e emoções. Foram momentos intensos de encontro com meu objeto de estudo, com o inimaginável e o inusitado.

Seguindo as ideias de Hine (2000), compreendi que o ciberespaço é um lugar onde as pessoas fazem e mostram o que fazem, percebi que é possível estudar o que elas fazem e porque o fazem. Encontrei sujeitos que falam sobre seus processos criativos e obras produzidas, com relatos de suas experiências. E, a partir desse mapeamento, foi possível levar a arte têxtil para as oficinas da pesquisa-ação, para experimentar o ensino identitário e intercultural de artes visuais, que parte do cotidiano dos sujeitos presentes na sala de aula, estabelecendo um diálogo com seus conhecimentos prévios, pois, no seu campo de olhar, o bordado, o crochê a costura etc., estão presentes no fazer de seus familiares e amigos.

Segundo grupo – Sala de Aula: este grupo de investigação é composto pelo coletivo da escola Municipal Olegário Moreira Borges, para pesquisa-ação. Foi o contato na sala de aula possibilitou conhecer as performances e reflexões dos alunos perante o contato com os fios e a linha no ensino de Artes Visuais. A pesquisa na escola permite ao pesquisador desenvolver um olhar mais sensível para as questões que constituem o espaço escolar, buscando desvelar realidades, partilhar conhecimentos entre os participantes e o pesquisador, de modo a reinterpretar a situação observada e ampliar as interlocuções do mundo do sujeito com o mundo social em que vive.

Foram desenvolvidas dez oficinas na Escola Municipal Olegário Moreira Borges, que é uma instituição pública municipal, numa sala multisseriada, com sete alunos de nove a onze anos, para realização de aulas com experiências com o fio e a linha no ensino das Artes Visuais, refletindo sobre suas performances. É relevante frisar que meu percurso de pesquisa foi construído a partir da vivência na escola, de minhas inquietações e dos caminhos percorridos na prática da sala de aula com relação ao meu objeto de estudo: as práticas e reflexões que me constituíram enquanto docente da Educação Infantil, ligadas também à formação de professores pedagogos na graduação superior, formando outros professores. Também é importante esclarecer que a motivação para a escolha desta escola dá-se pelo fato de ser pública e a pesquisadora ser do corpo efetivo da instituição.

No primeiro semestre do ano de 2021, semanalmente, iniciamos as discussões com a escola para organização da turma que participaria das oficinas, bem como o planejamento das atividades. Após todo esse processo didático-pedagógico fundamental para a prática docente, ministramos, juntamente com os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as aulas/oficinas de Artes Visuais, com o intuito de utilizar fios e linhas como referencial estético cotidiano na construção de reflexões interculturais e identitárias, analisando, assim, as performances e reflexões dialógicas dos alunos com esse contato.

Ao discorrer sobre os sentidos de tecer com os dois fios, apresento para melhor compreensão e acompanhamento dos elementos que constituem esta tese, o diário de bordo, no qual descrevo as anotações investigativas que fizeram parte deste percurso. Nesse diário, registro as observações e experiências vivenciadas na instituição educacional durante a realização desta pesquisa, relatos das minhas experiências profissionais com crianças e educadores(as) que me instigaram a pensar os sentidos do uso de fios e linhas no ensino de artes visuais. Nesse sentido, o diário consiste então nas anotações do que foi visto e ouvido, tendo como objetivo, conforme Bogdan e Biklen (1994), ser um instrumento em que o

investigador vai registrando as anotações feitas das observações no campo. Os autores (ibidem, p.150) ainda referem que essas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

No tecimento dos sentidos desta investigação, o diário teve vital importância, pois fiz anotações das conversas, anotei dados encontrados nas páginas digitais dos coletivos têxteis tradicionais e dos artistas, e também ouvi histórias de vidas dos sujeitos participantes, nos dois grupos. Nesses contatos, percebi que estes sujeitos produzem poéticas falando de intimidades, da identidade e dos afetos; discutem uma tradição dita "popular" com criações contemporâneas que expressam as relações da arte com a memória, a tradição e as relações sociais, bem como partem do simbólico dos seus cotidianos para metáforas de uma memória coletiva.

Para Connerton (1999, p.83), “Todos nós preservamos versões do passado, representando-o para nós próprios em palavras e imagens”. Nessa perspectiva, para compreender o sujeito é preciso antes ouvi-lo e analisar as suas falas, partindo delas mesmas, pois as reflexões vão partir do que ele expressa por meio das suas narrativas, sendo que a interpretação se dá pelo envolvimento do pesquisador com o sujeito da pesquisa, de modo a perceber as nuances do processo de fazer sentido de sua fala.

2.2 ENTRELAÇANDO FIOS: PESQUISA-AÇÃO - A PRÁTICA COMO REFLEXÃO

À medida que fui delineando meu espaço de pesquisa, procurei em cada fio gerar significados para o meu desenvolvimento como educadora, bem como produzir saberes necessários a outros educadores. Assim, penso que pesquisar na prática por meio da pesquisa-ação me oportunizou investigar a partir de vidas vividas na realidade escolar, de modo que este estudo é então uma reflexão de uma docente que se debruçou sobre teorias/experiências e práticas, buscando no ambiente escolar um diálogo construtivo entre pesquisadora e participantes. Dessa forma, para dar sentido a este movimento de pesquisa, sustento-me nas ideias de Thiollent (2005) e Barbier (2007) sobre Pesquisa-Ação: a Prática como Pesquisa é uma modalidade emergente em investigação acadêmica, que cria um diálogo entre a prática e a teoria, a criação artística e o ensino de artes.

Guiando-me por essa ideia, optei por investigar a partir da instituição na qual sou professora; optei por experimentar a pesquisa como ação e intervenção numa escola em

movimento que é o meu lugar de fala. A partir dela, tramo metodologias de estudo em que o problema de pesquisa faz parte do meu universo, pertence à minha trajetória docente, de maneira que penso a academia também como movimento: é “o pular os muros da universidade” e vice-versa; é o tecimento de estudos sobre educação a partir das experiências da pesquisadora/educadora, estudos entrelaçados na perspectiva das crianças, famílias e educadores, a partir das sensibilidades e saberes interculturais, construindo reflexões para uma educação transgressora.

Ao pensar metodologicamente essa investigação que parte de experiências, nas relações e vivências dos sujeitos da pesquisa com o objeto estudado, com recortes de realidades de comunidades, estéticas cotidianas dos alunos, e a minha própria prática docente como processo reflexivo, penso ser uma possibilidade de construir saberes e significados para uma educação transformadora. De acordo com Tardif (2007, p. 53), lidar com as situações cotidianas é uma atitude que forma o manejo com situações da prática real, é a partir daí que os professores formam sua personalidade e seu saber-ser e saber-fazer pessoais e profissionais [...] “saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação construído pela prática cotidiana” (TARDIF, 2007, p.53). Diante disso, acredito que se justifica a conjugação dos princípios da pesquisa-ação e da pesquisa na prática.

Cabe aqui ressaltar que a pesquisa-ação é uma forma de investigação participativa e que almeja uma mudança prática, uma transformação, de modo que a “ação” tenha maior relevância do que a “pesquisa”, apesar de ambas caminharem conjuntamente e em pleno diálogo. Para Thiollent (2005, p.16), essa forma de pesquisar é

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação vem preencher uma lacuna existente entre teoria e prática, com a possibilidade de intervenção inovadora. Ao ser pensada como pesquisa participante, constitui-se numa alternativa metodológica à pesquisa convencional, propiciando as inter-relações e reflexões entre o conhecimento científico e os saberes experienciados socialmente, contribuindo com uma reorientação solidária da relação universidade/sociedade. É nesse sentido que o contato com as oficinas/aulas de Artes Visuais possibilitou várias experiências

às crianças com o uso da linha das mais variadas formas, vivências, afetos e emoções culturais que estão em suas memórias.

Nos encontros, as crianças aprenderam sobre artes visuais partindo da estética de seus cotidianos, provocando esses sujeitos para pensarem sobre a arte que gera significados e identidade, com a criação de performances com os fios. Assim, a pesquisa na escola foi desenvolvida com base em movimentos de aproximação e diálogo, com a equipe de profissionais da escola e alunos, suscitando o desejo de participar, na intenção de colaborar com a pesquisadora e, possivelmente, na expectativa de atividades que contribuíssem com a formação estética das crianças.

É importante dizer que todos os sujeitos participantes da pesquisa foram convidados a participar de forma voluntária, garantindo a eles o compromisso ético da pesquisadora. A eles esclareceu-se a importância, os objetivos e a metodologia do estudo de que estavam participando. Como são menores de idade, solicitei aos pais/responsáveis pelas crianças que assinassem o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), como pode ser visto no Apêndice A. Na perspectiva da especificidade do estudo com produções audiovisuais, foi solicitado, também, a autorização dos pais e crianças para uso da imagem para as gravações em áudio e vídeo, produções que foram publicadas nas redes sociais.

Dessa forma, ao utilizar a pesquisa-ação como estratégia metodológica numa pesquisa de uma professora, acredito que se esteja fazendo um estudo de experiências e experimentações, construindo possibilidades para o ensino de Artes Visuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conduzindo as interações com a escola, provocando o espírito para reflexões e diálogos com o fazer docente: é o ensinar e o aprender coletivamente, como possibilidade de se fazer uma educação com sentidos e significados.

Segundo Barbier (2007, p. 117) o “espírito mesmo da pesquisa-ação consiste em uma abordagem em espiral. Significa que todo o avanço em pesquisa ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”. Nessa perspectiva, é possível ensinar Artes Visuais partindo das estéticas vividas e sentidas pelos alunos, valendo-se de uma prática docente que gere reflexões para outras práticas na escola, na geração de novas práticas para a promoção de saberes sensíveis dos alunos. Esse contexto vislumbra mudanças no fazer docente, com objetivo de tecer juntos (docentes e discentes) possibilidades de experimentações para um ensino de artes gerador de conhecimentos pertinentes, que dialoguem com identidades e pertencimentos. Desse modo,

A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com o interessado, na sua linguagem popular (THIOLLENT, 2005, p. 75).

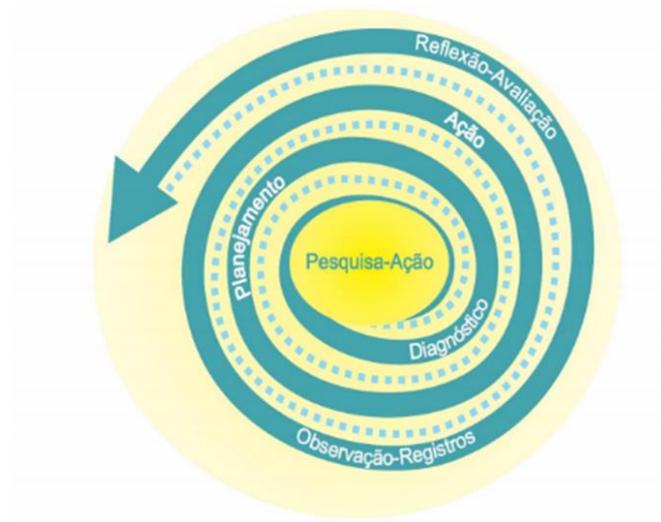
Ressalto a crença de uma professora/pesquisadora, da investigação e produção do conhecimento que parta da prática educativa e metodológica de pesquisa-ação, realizadas com os alunos que, aos poucos, foram construindo nosso mapa investigativo. Foram nossas relações, entre professores, alunos e gestão da escola, mediadas por nossas experiências num desejo de experimentar e conhecer, que desencadearam aulas e diálogos com as mais diversas linguagens visuais, promovendo abertura para novas perspectivas e multiplicando saberes antes desconhecidos das estéticas já conhecidas e vividas.

Viver o processo de pesquisa, ou seja, adentrar no campo a ser pesquisado, agindo e interagindo com pessoas que pensam, agem e interagem de formas distintas é bastante complexo, pois as negociações para o desenvolvimento do projeto numa escola em que o pesquisador faz parte do coletivo, mas que está afastada para aprimoramento nos estudos doutorais, é fato bastante impactante, remeteu-me a reflexões sobre o convívio no espaço escolar, com relações carregadas de afetos e conflitos...

Renovei-me em novos saberes na academia e na vida; a escola também se transformou, principalmente devido ao distanciamento social, causado pela pandemia da COVID 19: aulas remotas, novos docentes, novas práticas, e, neste nosso encontro, outros saberes construídos. Assim, a propositura desse método para desenvolvimento do projeto vem ao encontro do lugar de fala da pesquisadora, que acredita que se aprende e se ensina no encontro entre seres humanos com a finalidade de promover a construção e transformação do mundo. Esse entendimento é expresso por Barbier (2007, p. 119), segundo quem “a dimensão espaço-tempo é essencial. Toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, às pessoas, a um tempo, a práticas e valores sociais e à esperança de uma mudança possível”.

Tendo como base essa perspectiva de colaboração e mudança a partir dos processos educativos, escolho esse modelo metodológico de pesquisa-ação para a elaboração e realização do estudo em questão, assim concebido como um movimento cíclico, dinâmico de conexão entre a pesquisadora, os profissionais da escola e os alunos, conforme figura 2.

Figura 2 – Representação da espiral cíclica da pesquisa-ação



Fonte: VEIGA (2015, que adaptou de MOLINA (2007))

Nessa perspectiva de pesquisa-ação, a mudança é um processo que envolve a todos. Sobre a pesquisa-ação no espaço educativo, Zeichner e Diniz-Pereira (2005) afirmam que a pesquisa feita por educadores parece promover aprendizagens específicas válidas e transformadoras, constatando assim a importância da investigação científica na prática docente, pois possibilita a criação de uma cultura de pesquisa que respeite as vozes dos educadores e o conhecimento que eles trazem de sua prática para a experiência de estudo científico. Ademais, trata-se de um tipo de pesquisa que salienta que há muito o que aprender das teorias geradas na universidade, mas esse discurso externo deve ser de alguma forma integrado a um processo de pesquisa que é desenvolvido a partir da prática do professor.

Ao adotar a metodologia da pesquisa-ação na investigação acadêmica, reitero ideias construídas ao longo do magistério, principalmente acerca da importância de se formar professores reflexivos, envolvido com o pensar a prática e que, por meio da ação pedagógica, transformam, em comunhão com a equipe da escola e dos alunos, a realidade educacional vivida e sentida. Isso vai ao encontro do pensamento de Zeichner e Diniz-Pereira (2005):

Os professores envolvidos na pesquisa de suas próprias práticas parecem ainda adotar modelos de ensino mais centrados nos alunos e se convencem da importância de ouvir, observar e procurar entender os alunos. Finalmente, os estudos de Zeichner levam-no a acreditar no poder da pesquisa dos professores para promover melhorias mais amplas nas escolas e nos sistemas de ensino do qual fazem parte.

Além disso, diante dos pressupostos em que se constitui este estudo, é válido pontuar que, na perspectiva dos saberes da pesquisa acadêmica, aliada às experiências docentes na sala de aula, formam-se pesquisadores/educadores para a busca de uma educação democrática, igualitária e mediadora entre os conhecimentos pedagógicos e a prática docente.

Em razão disso, geram-se oportunidades de tornar a escola um espaço de pesquisa da própria ação, num ambiente propício para a construção e reconstrução do professor.

Nessa experiência com a pesquisa-ação, aprendi com Bondía (2002) que, para que a experiência tenha significado, é preciso *parar para pensar*. Assim o fiz e constato minha realidade: sou regente nos anos iniciais do ensino fundamental e não tenho formação específica para ensinar Artes, o que não é um caso à parte, pois, na realidade da educação brasileira, o professor com formação em Artes é quase que inexistente nesta fase da educação básica. O professor regente/pedagogo atua de forma polivalente com todas as áreas do conhecimento.

Seguindo essa reflexão, ao refletir sobre minha trajetória como professora pedagoga e me deparar com minhas fragilidades e dificuldades de ministrar Artes para crianças e adolescentes de forma pertinente, percebo a importância da formação continuada para docentes. Consequentemente, adotei uma metodologia da pesquisa-ação que me proporciona este contato real de pesquisa e reflexão sobre o meu fazer, na busca de metodologias de ensino desta componente curricular essencial para o desenvolvimento da criação, percepção estética e apropriação de conteúdos imprescindíveis para a cultura cidadã.

Tive a oportunidade de verificar que a metodologia da pesquisa-ação pode favorecer o debate entre esses saberes empíricos e discussões teóricas, pois a pesquisadora traz suas experiências e busca por melhorias ou mudanças, já que se trata de um estudo da situação em que o próprio pesquisador está envolvido, por meio de ações concretas. Nesse sentido, Severino (2007, p.120) diz que

A pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

Percebi a pesquisa-ação em estudos sobre educação, uma boa possibilidade de conhecer e intervir em realidades, levando-me a refletir sobre situações práticas da vida cotidiana, tendo em vista as situações relevantes que surgem no processo, que é sempre dinâmico. De acordo com Franco (2005, p.490),

Desde sua origem, a pesquisa-ação assume uma postura diferenciada diante do conhecimento, uma vez que busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa. Essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa.

É importante também ressaltar que a pesquisa-ação segue os rigores da pesquisa científica, e exige do pesquisador o planejamento. No caso específico deste trabalho, a própria pesquisadora atua como colaboradora e mediadora das oficinas de Artes Visuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, usando o fio e a linha na consolidação de uma práxis⁷ (ação-reflexão-ação), onde o professor participante observa as manifestações dos sujeitos e as situações vividas no processo educativo; registra descritivamente os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação num movimento fundamental do fazer pedagógico que é a reflexão sobre a ação, gerando novas ações.

Para Demo (2003, p. 27), pesquisa participante “Propugna a eliminação da separação entre sujeito e objeto, tentando estabelecer relação diagonal de influência mútua, teórica e prática”. Isso também vai ao encontro do pensamento de Brandão (2007, p.11)

Todo o conhecimento de qualquer ciência vocacionada ao alargamento do diálogo e à criação de estruturas sociais e de processos interativos, econômicos, políticos, científicos, tecnológicos ou o que seja, sempre mais humanizadores, integrantes, de

⁷ Práxis na perspectiva de Paulo Freire: um pensar dialógico e crítico a respeito de uma realidade que uma ação reflexiva ela própria o pensamento tornado atividade coletiva e subversivamente conseqüente trata de transformar como e através de um processo inacabado e sempre actancial e reflexivamente aperfeiçoável ao longo da história humana. E a própria história deve tender a ser práxis, pois cria e transforma.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Pesquisa Participante na Docência a Busca do Diálogo na Construção do Saber. 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662>

Segundo Konder:(1992)A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo , de modo a modificar a realidade objetiva e, para poder em alterá-la, e transformarem a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente , precisa da reflexão , do autoquestionamento da teoria;e é a teoria que remete à ação , que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. No seio dessa premissa, práxis e teoria são interligadas, interdependentes, para fazer distinguir a práxis das atividades meramente mecânicas, repetitivas, alienadas . Trata-se , pois , de compreender os condicionamentos histórico-sociais que tanto impõem limites à práxis humana, quanto possibilitam a tomada de consciência a fim de transformar as condições existentes.

KONDER,L. O futuro da filosofia da práxis . Rio de Janeiro: Paz e Terra,1992.

Para Castoriadis (1995), contrapondo-se à idéia de uma teoria ou de uma filosofia completa e definitiva para uma transformação radical da sociedade , a teoria é um projeto – colocado em seu devido lugar – necessário ,mas incerto quanto à sua origem, seu valor e seu destino . Nesse viés , a práxis é um projeto revolucionário da atividade humana do qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia, da reorganização e reorientação da sociedade.

CASTORIADIS, C.A instituição imaginária da sociedade . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

algum modo, sujeitos e objetos em um projeto de mudança em direção ao bem, ao belo e ao verdadeiro

A pesquisa participante na docência como a busca por diálogo e construção de saberes é fundamental para o avanço do conhecimento sobre práticas educativas. Isso ocorre porque ela leva o repensar práticas e gera possibilidades na construção de novos pressupostos e aportes para a educação como ciência, pois, conforme lembra Brandão (2007, p.12), “é preciso lembrar que o conhecimento que produzimos deságua, em primeiro lugar, numa comunidade cultural chamada educação e, a seguir, nas suas pequenas e insubstituíveis comunidades sociais chamadas escolas, salas de aulas, comunidades aprendentes”. Assim, o pensar a performatividade do fio e da linha no ensino de Artes Visuais é provocativo, busca repensar e rever práticas estabelecidas, no sentido de problematizar e gerar possibilidades de construção do conhecimento científico sobre o ato de educar e ensinar artes do ponto de vista dos sujeitos pertencentes àquela realidade

2.3 TRAMAS PERFORMATIVAS DA EMOÇÃO E MEMÓRIA: NARRATIVAS AUDIOVISUAIS DE CRIANÇAS

Ao realizar um estudo que tem a participação de crianças e jovens, questionei-me: Como tornar as oficinas da pesquisa-ação próximas às suas sensibilidades? São as tecnologias e redes sociais possibilidades no processo ensino e aprendizagem? É possível levar crianças a produzirem narrativas audiovisuais na sala de aula, utilizando aparatos móveis? Essas são questões mestras pensadas para esta fase do estudo, no desafio da realização da pesquisa-ação com oficinas com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa ação inerente à docência em pensar as metodologias do ensino de artes para se ensinar e produzir conhecimento, num processo dialético do que ensinar, como ensinar, o que é pertinente ensinar e as maneiras de como se deve ensinar para uma educação estética sensível, num processo de ressignificação do ensinar e aprender. Para Monteiro (2020, p. 8)

[...] a ressignificação da sala de aula com o apoio das tecnologias se faz oportuna, pois o modelo de ensino tradicional não atende mais aos anseios da geração conectada, que prefere aprender e construir o seu conhecimento de uma forma mais interativa, lúdica e colaborativa.

Na articulação dos meus saberes da experiência como professora há vinte e cinco anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebo que as TDICs no contexto das aulas de Artes Visuais tocam diretamente nas sensibilidades dos meus alunos. O celular, por exemplo,

é um aliado para motivar para a aprendizagem, já que as crianças sabem utilizar programas de edição de imagens, sons e textos! É preciso levar em conta as experiências que os alunos têm com as tecnologias, pois se trata de uma geração com uma forte relação com as mídias digitais em seus cotidianos, mas com pouca utilização na educação.

Na trajetória da pesquisa, levei as crianças a se verem como produtores de conhecimento. De acordo com Gatto (2019, p.7), “as crianças utilizam as imagens (de si, dos outros e de situações cotidianas) para criar subjetividades/formas de se expressar nas múltiplas redes e mostram-se nas telas como autoras, narradoras e personagens de suas próprias histórias, revelando desta forma a autoria narrativa”. Nesse sentido, vê-se que as narrativas com suportes digitais podem ser vistas como boa possibilidade de letramento, pois estes recursos atraem a atenção da criança para ler e interpretar, dão sentido às leituras, o que pode ser um processo de aprendizagem prazeroso e lúdico. Assim, a criança tem a oportunidade de aprender brincando e se encantando com todas as possibilidades virtuais.

No caso da pesquisa-ação em questão, as crianças tiveram a oportunidade de demonstrar, através das imagens, seus modos de experienciar e ressignificar suas visualidades, narrando as estéticas do cotidiano com o uso da linha e do fio, com imagens produzidas por elas. Nesse processo, tornam-se autoras de suas narrativas e legitimam suas experiências visuais, tendo em vista que estas experiências visuais infantis poderão, num processo dialético, recompor seu repertório visual, então interferindo em suas experiências visuais futuras.

As narrativas audiovisuais serão os registros do resultado de pesquisa sobre os fios interculturais que entrelaçam as performances e a memória afetiva dos saberes e fazeres com a produção dos sujeitos bordadores e tecelões e com as experiências da pesquisa-ação, resultante das oficinas produzidas pelas crianças. De acordo com Banks (2009), estudos orientados para o corpo, a música e a dança, aos sentimentos, emoção e memória, bem como à incorporação de abordagens interpretativas e fenomenológicas nas Ciências Sociais, abriram espaços para a produção de imagens geradas pelo pesquisador. “Nestes casos o filme, a fotografia não apenas enriquecem estudos, como também proporcionam uma visão além daquela que é possível apenas com meras palavras” (BANKS, 2009, p.47).

As narrativas audiovisuais produzidas são constituintes de identidade de cada criança, de modo a revelar elementos como o tempo, o espaço, as experiências e estéticas cotidianas e as vivências nas oficinas com a trama e os cenários dos bordados e tecelagens, ao buscar os

registros em forma de áudio e vídeo produzidos pelos alunos. Dessa forma, tem-se, assim, uma proposta visando o protagonismo infantil, colocando essas crianças como produtoras de textos em áudio e vídeo. Por seu turno, é possível demonstrar como a linguagem da imagem em movimento pode provocar diálogos e interações num processo de criação de performances culturais (ABDALA JUNIOR, 2013).

Durante a realização das oficinas, foi solicitado aos alunos que fossem registrando suas experiências utilizando o celular para a captação de imagens e áudios, com a finalidade de, posteriormente, realizarem a produção de narrativas imagéticas, importante notar “que o cinema instaurou, não somente outras formas de observar e expor aspectos da realidade, mas também inventou uma linguagem que permitiu ‘colocar em cena’ experiências humanas de forma absolutamente inusitada”. Assim, acredita-se que, por meio das observações, serão produzidas narrativas audiovisuais, apresentando as singularidades das experiências desses sujeitos e propondo um estudo como um meio artístico híbrido de representação narrativa que, ao que penso, possa ser mais bem compreendido pelo crivo interdisciplinar das Performances Culturais.

Busquei a práxis docente e como pesquisadora procurei refletir sobre a mediação do processo ensino/aprendizagem realizado, numa perspectiva dialética acerca da reflexão-ação. No quarto capítulo, trago essa reflexão mais especificamente para minha experiência em conjunto com as crianças na escola municipal Olegário Moreira Borges, abordando temáticas como a performatividade dos fios e da linha, o ensino e a aprendizagem na infância numa perspectiva intercultural, a brincadeira, as visualidades cotidianas mediadas pelo audiovisual, os aparatos móveis na sala de aula, os letramentos possíveis na perspectiva de uma educação interdisciplinar, estética e sensível.

Os dados coletados durante a pesquisa-ação, por meio de registros do diário de campo e fotografias, passaram por um tratamento que foi desde a organização do material coletado até as interpretações, que me levaram a refletir sobre as aulas ministradas, de acordo com o planejado, e trouxeram informações, percepções sobre as aulas, resultados dos trabalhos produzidos e sobre a motivação e participação das alunas colaboradoras da pesquisa. Sobre esta fase da pesquisa, Souza Junior et al (2010, p.34) escreve que

A análise dos dados, ainda que não se dissocie das demais fases, tem como objetivo compreender o que foi coletado, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e ampliar a compreensão de contextos para além do que se pode verificar nas aparências do fenômeno.

É importante ressaltar que, na fase da pesquisa-ação, a escrita de um diário⁸ me ajudou a contextualizar e analisar o que acontecia em cada dia das oficinas. Os dados foram registrados no diário de campo e auxiliaram na captura de informações sobre as oficinas realizadas, expressando situações do processo e dos sujeitos em seus contextos, que me auxiliaram numa perspectiva autoanalítica e dialética sobre o fazer e o refletir, ao reler as anotações no momento de escrita final da tese.

No próprio formulário de planejamento das aulas, coloquei um espaço para as anotações. Diariamente, ao término da oficina, eu anotava em forma de tópicos, para que estes fossem meu instrumento de memória e reflexão, e isso foi um potente meio para o acompanhamento da coleta e de análise no desenvolvimento da pesquisa. Assim, posso afirmar que as anotações relacionadas com registros fotográficos e de vídeo me proporcionaram entendimento sobre a vivência cotidiana e real da ação realizada, e me capacitaram mais ainda para o exercício docente como uma professora reflexiva.

2.4 ALINHAVOS E COSTURAS SOBRE A REALIDADE/SENSIBILIDADES DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para alinhar e costurar esta pesquisa, as questões éticas foram riscadas e bordadas em todas as fases, principalmente para preservar os sujeitos envolvidos. Os alinhavos com a direção da escola se deram no sentido de pedir autorização para a realização da pesquisa na instituição, entrelaçando o apoio da equipe diretiva, de professores e funcionários. Durante todo tempo, coloquei-me à disposição para esclarecimentos, sempre que necessário. Além disso, por tratar-se de um estudo que envolve diretamente seres humanos e, em específico, crianças, também foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da universidade.

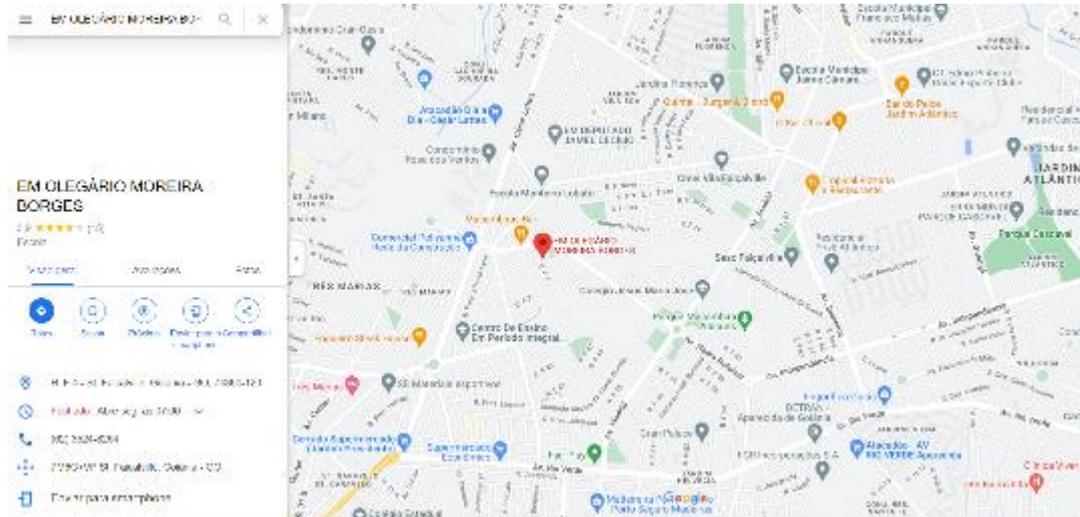
A ação da pesquisa ocorreu na Escola Municipal Olegário Moreira Borges, que é uma instituição de ensino pública municipal, localizada na região Macambira Anicuns, no Setor

⁸ BORGES, Flavio. E SILVA, Flávio A N. **O diário de pesquisa como instrumento de acompanhamento da aprendizagem e de análise de implicação do estudante/pesquisador**. Disponível em: www.scielo.br/j/icse/a/HyBHvWzGcgsFTfFrSLwLw8S/?lang=pt. Acesso em 10/06/2022.

Apresentam uma ótima reflexão sobre o diário de pesquisa como elemento formativo e de autoanálise do estudante/pesquisador. Para tanto, apresentam o instrumento metodológico em suas variadas possibilidades e a forma como o utilizamos para o acompanhamento do aprendizado.

Faixa II, região periférica da cidade de Goiânia-GO. Fundada no ano de 1993, a Escola atende crianças da Educação infantil (04 e 05 anos) e do Ensino Fundamental (06 a 11 anos) do primeiro ao sexto ano, que é o ciclo da Infância e Adolescência.

Figura 3: Localização da Escola



Fonte: www.google.com/maps/place/EM+OLEG%C3%81RIO+MOREIRA+BORGES/@-16.7378,-49.3253755,17z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x935ef70872f3e271:0x31984d1bac3b945a18m2!3d-16.7377242!4d-49.323143

Figura 4 : Entrada principal da Escola M. Olegário Moreira Borges



Fonte: Produção própria da autora

As oficinas ocorreram nos quiosques, uma área externa próximo ao refeitório, e na área do “campinho” de terra, local em que as crianças praticam aulas de educação física, onde fica também o “parquinho”, já que instituição não possui uma quadra esportiva, carece de

espaços para atividades extracurriculares. A questão de espaço é um problema sério na escola pública brasileira e deve ser repensado, pois, para que se alcance a tão almejada qualidade na educação, é preciso investir na infraestrutura, o que consiste principalmente em promover ambientes instigadores com um padrão arquitetônico de qualidade, tendo em vista que o espaço interfere de modo significativo na prática pedagógica.

Figura 5: Quiosques - espaços de realização das oficinas



Fonte: Produção própria da autora

Nesse sentido, ao tecer brevemente considerações sobre o local de pesquisa, meu intuito é o de possibilitar novos olhares que permitam compreender o não apenas o espaço da escola estudada, mas também como são as pessoas participantes da pesquisa e como é a realidade de uma escola pública no município de Goiânia. Por isso, vale dizer que os sujeitos participantes desta pesquisa são alunos do quarto ao sexto ano do Ciclo da Infância e Adolescência; muitos moram no bairro onde se localiza a escola, mas também boa parte reside nos bairros circunvizinhos. Quanto ao processo de seleção, a escolha foi dessas pessoas: a coordenação da escola divulgou o projeto nas salas e viabilizou a inscrição para todos os alunos das turmas do quarto ao sexto ano do ensino fundamental, e dez alunos se interessaram.

É crucial notar que, de acordo com Projeto Político-Pedagógico da Escola (2021), a pandemia da COVID-19 diversificou bastante o nível socioeconômico dos alunos. Antes da crise sanitária, eram em sua maioria de baixa renda, porém, devido ao distanciamento social e aulas remotas, muitos alunos de classe média migraram da rede privada de ensino para a rede pública. Nesse processo, identificou-se, por exemplo, que a maioria desses migrantes têm acesso à internet WIFI, fato que contrasta com a realidade da maior parte dos alunos de baixa

renda, que possuem apenas um celular para a família e tem internet paga por dia, sendo que apenas muito poucos possuem planos de internet suficientes para as aulas remotas.

Em meio a essa problemática socioeconômica, também é preciso notar que os participantes das oficinas estão na faixa etária de nove a onze anos de idade, fase da infância em que o sujeito passa por grandes momentos de aprendizagens, experiências e evolução. Trata-se de um período de grandes descobertas sobre o mundo, a sociedade e as interações, por isso mesmo se trata também de um momento que requer uma análise singular. Apesar disso, é plausível e importante salientar que, para desenvolver e aprender, precisa-se de mediação da família e da escola. Ademais, um ponto importante a refletir é que não podemos afirmar que existe modelo de infância e de criança, pois

não existe algo como a criança ou a infância, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros, “o que é a criança? O que é a infância?” Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63).

Dahlberg, Moss e Pence (2003) abordam a criança como um sujeito histórico, coconstrutora de conhecimento e de identidade em sua interação com os adultos e com as demais crianças. Tal visão contribui para uma criança rica em potencialidades e competências, ativa e ansiosa para se engajar no mundo. Em acordo com essa perspectiva, as oficinas da pesquisa-ação foram pensadas a partir dos paradigmas educacionais do diálogo com as crianças, deixando que suas ideias surjam e sejam respeitadas, no desejo de desenvolver a imaginação, criatividade e conhecimentos.

Nota-se então que, para promover um processo educativo de excelência, é preciso entender a criança como sujeito de sua história, permeada pelas experiências vividas entre educadores e crianças, nas quais ambos são considerados atores sociais. Isso procura garantir uma educação mais humana e de fato mais próxima de uma educação para a infância. É neste sentido que Freire (1993, p.66) enfatiza, por exemplo, que “as educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola”.

Partindo assim desses paradigmas, penso que, ao construir uma verdadeira situação de aprendizagem, gerando problematizações acerca do que precisamos saber, o professor não

assume o lugar de quem já sabe, mas sim o lugar de quem também aprende e escolhe junto da criança os caminhos a serem percorridos, fazendo com que esta se sinta com sua voz escutada e assim respeitada, como também sinta prazer em aprender e estar na escola, tornando-se protagonista de seus saberes.

Outro ponto relevante nas questões da aquisição do conhecimento na infância – ao qual o professor precisa estar atento – é o adentrar em seu universo lúdico, pois o brincar é uma sensibilidade e identidade na infância. Por isso, ao mediar as aprendizagens, o professor precisa ter em vista que brincar é a essência desta fase da vida. Brincando se aprende, de acordo com Rego (2014, p. 113):

A brincadeira tem uma função significativa no processo de desenvolvimento infantil. Ela também é responsável por criar “uma zona de desenvolvimento proximal”, justamente porque, através da imitação realizada na brincadeira, a criança internaliza regras de conduta, valores, modos de agir e pensar de seu grupo social, que passam a orientar o seu próprio comportamento e desenvolvimento cognitivo.

É comum notar que não raramente, na escola, o professor se equivoca ao pensar que brincar tem a função de descansar a criança e tornar o ato educativo mais prazeroso, por conseguinte algo que deve ser realizado com mais foco na primeira infância, na fase da educação infantil. Essa visão assume que, quando chega na fase do Ensino Fundamental, a escola deve ter seriedade no ato de ensinar a ler e a escrever, minimizando então a importância da brincadeira. Todavia, em contrapartida a essa perspectiva, concordo com Rego (2014, p.114) que, no contexto escolar, a brincadeira não deveria ser entendida como uma atividade secundária ou como um “mero passatempo” das crianças. Ao contrário, deveria ser valorizada e estimulada, já que tem uma importante função pedagógica.

Sabendo disso, busquei ao longo das oficinas adentrar nesse universo infantil, planejando atividades que pudessem ser além de recursos didáticos, de modo a aproveitar o fascínio da criança pelo brincar, mas também os objetivos propostos de apresentar a arte com fios e linhas, presentes em seus cotidianos.

3. PERFORMATIVIDADE COM O FIO E A LINHA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: ESTADO DA ARTE



É a sua vida que eu quero bordar na minha, como se eu fosse o pano e você fosse a linha. E a agulha do real nas mãos da fantasia fosse bordando ponto a ponto nosso dia a dia e fosse aparecendo aos poucos nosso amor. Os sentimentos loucos, nosso amor. O zigue-zague do tormento, as cores da alegria, a curva generosa da compreensão formando a pétala da rosa da paixão, sua vida o meu caminho, nosso amor. Você a linha e eu o linho, nosso amor. Nossa colcha de cama, nossa toalha de mesa reproduzidos no bordado. A casa, a estrada, a correnteza. O sol, a ave, a árvore, o ninho da beleza. (A linha e o Linho – Gilberto Gil)



Nos ziguezagues da docência, ziguezagueando agora como pesquisadora, considero importante entender meu lugar de fala, o que significa pensar sobre as condições de construção de pensamento e escrita. As reflexões aqui trazidas situam-se na minha aproximação durante meu percurso na docência, como professora pedagoga, trabalhando em escolas de Ensino Fundamental na periferia de Goiânia-GO. Ministrando também o componente curricular de Artes, questiono sobre as difíceis e tensas relações que são estabelecidas na escola, que pareçam tornar invisíveis as desigualdades sociais, culturais, de gênero, raciais, religiosas. Essa invisibilidade é perturbadora, portanto há a necessidade de uma educação que discuta ideias, que leve o aluno a pensar formas diferentes de ser e viver.

O desejo de realizar esta investigação se dá, também, pela minha história de vida, que é costurada pela cultura popular tradicional e pelas visualidades advindas das alegres festas de Goiás, estado onde nasci. Em minhas memórias, o fio e a linha sempre estiveram presentes, seja nas roupas de passeio, seja nas ornamentações da casa onde vivíamos e das festas populares de Goiás. Por isso, essa relação me compõe como professora e pesquisadora, pois, de acordo com Silva (2018, p.70), nós, humanos, usamos ferramentas e tecnologias, ou seja, objetos/coisas, para aumentar as nossas capacidades e os nossos sentidos, e esses não-humanos produzem profundas mudanças em nossas vidas, culturalmente e socialmente. Segundo a autora, é importante observar que os objetos/coisas não são apenas pano de fundo, mas atores respeitáveis em qualquer área do conhecimento. Assim, acredito que o bordado, as

fitas, os crochês e as flores de papel crepom foram minha iniciação no enxergar das belezas da criação humana – os riscos, as cores e as meadas de linhas brilhantes sempre me encantaram!

É folia em nome da Fé
 É o sentimento que cura e consola
 Os palhaços coloridos divertem e pedem presentes para o menino Jesus para a festa acontecer,
 O altar é arte de mulheres caprichosas
 que expõe habilidade e fé para se ver
 os vizinhos se unem no adjutório e o banquete é feito, e todos juntos comemoram
 Comida nunca falta, sempre sobra, pode até levar para casa
 É festa de Santos Reis
 O nascimento de Jesus no Presépio é representação
 Tem beijo na bandeira bordada e ornada com fitas coloridas, pede-se proteção
 Tem catira e cantação
 Alegria em nome das estrelas,
 flores, fitas e chitas é jeito caipira de festejar , louvar e amar.
 Marcia Inez da Silva

Me considerando uma “caipira”, vivi na área rural durante a infância e, ao me mudar para a cidade, senti muitas vezes menosprezo na escola. Notei a dificuldade dos professores em lidarem com as diferenças culturais e sociais e desmistificarem esse “posicionamento inferior” que a cultura de massa atrelada à indústria cultural construiu para o caipira. Minhas experiências vividas no meio familiar eram invisíveis na escola, muitas vezes até ridicularizadas, de modo que a linguagem, os saberes e práticas cotidianas muitas vezes me distanciavam daqueles alunos do meio urbano, com uma cultura mais erudita, e isso perdurou ao longo da vida. No entanto, com o estímulo de meu pai, na escola tornei-me uma ávida leitora, e, com isso, vieram o pensamento crítico, as ideias feministas, tornando-me muitas vezes até uma jovem problemática – ou, como prefiro dizer, problematizadora.

No momento da graduação em Pedagogia, aprofundi bastante na liberdade de pensamento e, no tocante a diversidade cultural, aprendi com muitos professores que eu não gostaria de reproduzir suas práticas. Como professora regente nos anos iniciais do ensino fundamental por mais de trinta anos, considero importante ver o movimento e as discussões sobre o ensino de artes visuais no Brasil, pois, enquanto aluna, sempre sentia que as aulas de artes eram apenas para pessoas de classe alta, da elite; sentia que minhas visualidades não eram percebidas nas escolas que frequentei. Entretanto, daquele tempo de minha infância para os dias atuais no ensino de artes, muita coisa mudou. Por isso, considero importante neste estudo, falar sobre algumas mudanças principais.

3.1. A URDIDURA DOS CONTEXTOS DO ENSINO DE ARTES VISUAIS NO BRASIL

Ao pesquisar experiências no ensino de artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista uma educação transgressora e transformadora, que fuja dos

códigos estéticos hegemônicos, questiono-me, primeiro, qual o contexto histórico do ensino de Artes Visuais no Brasil? Segundo: existem experiências nas escolas e academias latino-americanas que levam em conta a pluralidade cultural numa perspectiva decolonial?

Assim, no primeiro momento, investigo o estado da arte sobre o ensino de Artes Visuais no Brasil. Nesse processo, observo pontualmente os avanços já alcançados no contexto brasileiro, com um recorte que analisa as performances do fio e da linha na sala de aula de artes, tendo em vista que este momento da pesquisa é uma parte fundamental no estudo científico, uma vez que referencia as discussões anteriores sobre o assunto pesquisado, refletindo sobre ideias já estudadas e, além disso, auxilia na melhoria e desenvolvimento de novos postulados, conceitos e paradigmas.

Como recorte, procuro conhecer práticas e estudos no ensino de Artes Visuais que sejam plurais, identitários e transgressores. No decorrer deste capítulo, apresento práticas e vivências de professores no Brasil e noutros países da América Latina com o uso da linha e do fio; apresento estudos e paradigmas que repensam o ensino de artes, descosturando práticas, pensando novos fazeres docentes e de pesquisadores em Artes Visuais. Como consequência, almejo possibilitar reflexões e possíveis novas experiências.

É pertinente dizer que a educação é uma prática social que adquiriu na sociedade moderna uma centralidade em relação à formação do ser social. A contemporaneidade apresenta novas realidades que impõem à escola novas responsabilidades, dentre as quais está a diversidade cultural. Nesse sentido, o ensino da arte pode gerar possibilidades do encontro entre culturas, porque são múltiplos os saberes possíveis em uma sala de aula. Assim sendo, ao salientar culturas vividas por meio das performances, pode-se promover o intercâmbio entre elas, levando o aluno a pensar e repensar sua realidade.

Em razão disso, refletir sobre a educação a partir da compreensão das aulas de Artes Visuais é reconhecer a importância desse componente curricular na formação de saberes. Essa postura se torna ainda mais necessária diante de uma realidade capitalista que vê este ensino como elemento ilustrativo, como adorno no currículo da educação básica ou até mesmo um momento de descanso para os alunos. Nesse sentido, a reflexão educacional medida pelas Artes Visuais se configura como uma aliada na construção do conhecimento e cidadania, com extrema capacidade de apresentar aos alunos elementos fundamentais para a criação de um mundo mais sensível, poético e reflexivo.

Para refletirmos sobre a pesquisa e o ensino das Artes Visuais, é importante discutirmos a história da arte-educação brasileira. De acordo com Barbosa (2015), essa história apresenta-se em quatro momentos de suma importância:

1. Virada Industrial (1880-1920), também chamada de alfabetização feita por políticos e intelectuais, como Rui Barbosa e André Rebouças, ligados ao pensamento liberal e positivista, com o discurso do progresso, defesa do ensino de desenho como a alfabetização para a forma. Nesse momento, foram alcançados poucos resultados, pois faltava organização, profissionais preparados e vontade política;
2. Virada modernista, dividida em duas fases pela autora: a primeira fase chamada de expressionista (1920 a 1950), feita por intelectuais, educadores, artistas e literatos, como Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, Mário de Andrade e Anita Malfatti, com destaque para as Escolas Profissionais e Técnicas e o Movimento das Escolinhas de Arte; já a segunda fase, chamada de Especificidade de Linguagens (anos 1960 a 1970), defendida nas universidades por críticos, historiadores e arte educadores;
3. Virada Pós-Moderna (anos 1980 a 1990 – virada cultural), dada na integração das Artes Visuais com as tecnologias contemporâneas, os meios audiovisuais, a web, os estudos culturais e visuais, o interculturalismo. Foi um movimento desenvolvido por artistas, críticos, historiadores e arte-educadores. Nesse período, o conceito de arte ampliou-se, contorceu-se e viu-se ligado à cultura;
4. Virada educacional dos artistas (anos 2000), que foi realizada nas universidades, também por curadores e artistas, estabelecendo a relação da arte com o público e com o ato de educar.

Percebe-se então que, na relação com os paradigmas do ensino da arte, pode-se destacar alguns pensamentos que foram vitais, que provocaram mudanças na forma de pensar e fazer o ensino de artes no Brasil, que serão relatadas de forma sucinta a seguir.

A partir da década de noventa do século passado, começam a surgir estudos que apresentam propostas de mudanças no ensino de artes no Brasil. Um desses estudos é feito pela pesquisadora Ana Mae Barbosa, quem defende a importância de uma interação do ensino de artes com a cultura popular e propõe uma das perspectivas pedagógicas mais atuais para o ensino das Artes Visuais: a proposta ou metodologia triangular, que propõe levar a imagem para a sala de aula, para sua decodificação, interpretação e expressão – o

ler/contextualizar/fazer. Segundo a autora, a produção artística, no contexto da sala de aula, é vista a partir da fruição ou apreciação estética e da contextualização, mas é importante ressaltar que o contextualizar não se refere apenas à apresentação do histórico da obra e do artista, o que se pretende é pôr a obra em contexto. Dessa maneira, o que a faz produzir sentido na vida daqueles que a observam é permitir que cada um encontre, a partir da obra apresentada, seu devir artista (BARBOSA, 1998).

Outra contribuição notória é a de Ivone Richter. Nos anos de 2000, em sua tese de doutorado, chamada *Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais*, ela discute o paradigma da estética do cotidiano no ensino de Artes Visuais, partindo do princípio de que o Brasil, sendo um país com uma identidade plural artística e cultural, é o cenário que justifica a proposta de abordagem intercultural e com foco na percepção da estética do cotidiano como provocação para o estudo da arte (RICHTER, 2003). Em sua tese, a autora levanta e instiga o pensar sobre o que se entende por artes, provoca questionamentos fundamentais para pensar um currículo de artes inserindo a arte popular e os fazeres locais, as possibilidades de tratar das diferenças enquanto diversidade e de fazer perceber que a arte está perto e que é possível apropriar-se dela e produzi-la.

(...) a estética do cotidiano no Brasil sofre a influência da pluralidade cultural? É conveniente abordar questões de gênero e etnia no ensino de arte na escola? É possível trazer para o ensino da arte a estética do cotidiano vivenciada pelos(as) alunos(as)?; Que tipo de ensino artístico deveria se buscar para tratar a questão multicultural de forma positiva? (Richter, 2003, p. 2)

Conforme essa perspectiva, observa-se que a estética do cotidiano e a interculturalidade atribuem às coisas do cotidiano e às suas ações um valor estético. Segundo Richter (2000), a adoção de uma conceituação aberta e não excludente de arte é condição necessária para a interação dos conhecimentos artísticos consagrados pela cultura escolar com aqueles oriundos da estética do cotidiano dos/as alunos/as e do entorno da escola. Isso ocorre porque essa conceituação ampla não exclui do contexto do ensino da arte as manifestações artísticas que não condizem com os padrões consagrados nem as relegam a categorias como folclore, arte popular, arte indígena entre outras manifestações.

Para falar do ensino da arte no Brasil, um dos campos teóricos de que dispomos está nos estudos da cultura visual, que tem, como um de seus estudiosos, o professor espanhol Fernando Hernandez. Ele questiona, critica e reflete sobre as imagens da cultura de massa, da mídia e das novas tecnologias da informação e comunicação e da criação artística; discute que os conteúdos curriculares, assim como a prática da criação artística, são

intrínsecos a essa realidade e à de outros contextos culturais. Para Hernandez (2000)^[P1], a finalidade de se introduzir a cultura visual a partir da perspectiva de projetos de trabalho no ensino de Artes “é realizar um questionamento e uma análise crítica das experiências culturais e dos textos do cotidiano”.

Às vezes, essa cultura de massa, que está em boa parte do país, é o único acesso possível aos jovens, e esses fatores devem ser levados para a sala de aula em um ensino de artes provocativo, investigativo, inquietante, ensinando a olhar de forma crítica e investigativa em relação às imagens e aos modos de ver, valorizando então a imaginação, o prazer e a crítica na interpretação das visualidades. Para Hernández (2007, p.22), a cultura visual é o

“[...] movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e a si mesmo”.

Ensinar artes no Brasil pressupõe que se dialogue com uma diversidade de culturas, provocando interações entre as manifestações plurais de um país miscigenado que, no seu processo histórico, foi composto por várias etnias, raças e culturas que coexistem nas escolas. Nesse sentido, é possível perceber que a pesquisa e o ensino de Artes Visuais têm conseguido avanços que são imprescindíveis para mediar interpretações e significados da arte e, igualmente, da cultura, levando questões que envolvem o interculturalismo na interação entre as diversas culturas e estéticas do cotidiano que são partes constituintes da cultura visual de nossos alunos.

Por causa disso, nós, professores, precisamos levar em conta as mais diferentes mídias, como tantas outras formas de visualidades que estão disponíveis aos olhares, fazendo parte dos repertórios imagéticos dos mais diversos sujeitos presentes nas escolas. Assim, é imprescindível que a educação problematize o conhecimento sobre a cultura cotidiana, a cultura de diversos grupos que caracterizam o país e a cultura de outros povos, levando a compreensão entre os seres humanos nas relações que estabelecem entre si.

É necessário pontuar que, ao longo da história da educação no Brasil, nem sempre o currículo contemplou a importância do ensino da arte para a aprendizagem de conceitos fundamentais na formação do sujeito. Foi somente partir da Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – que a arte passa a integrar o currículo obrigatório em todos os níveis da educação básica; por conseguinte, vieram os PCN's (1997) – Parâmetros Curriculares Nacionais – documentos orientadores para a organização dos

currículos das escolas no país, que vigoraram do final da década de noventa do século XX até o ano de 2018. Esses documentos orientaram que o ensino das Artes Visuais deveria contemplar as diferentes manifestações culturais, levando o aluno a perceber a presença e transformação dos elementos básicos da linguagem visual, em suas articulações nas imagens produzidas, apresentadas em diferentes culturas e épocas, possibilitando não só percepções e análises de produções visuais, mas também conhecimento sobre diversas concepções estéticas presentes nas culturas.

Outro documento importante é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). Recentemente aprovada, a Base obteve bastante ressalvas da comunidade acadêmica em Artes, pois o ensino de Arte na educação brasileira, antes concebido como área do conhecimento humano e como componente curricular obrigatório, recua e fragiliza sua validade ao preconizar um professor generalista para ministrar todas as linguagens das artes. A meu ver, o documento retroage no processo histórico e na luta para valorização desses saberes tão fundamentais para a formação de um sujeito preparado para a fruição estética, a apuração dos sentidos e o respeito às mais diversas culturas.

A BNCC orienta o currículo da educação básica brasileira e enfatiza que a linguagem das Artes Visuais deve partir dos processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana. Resta saber se um professor polivalente conseguirá atender todas as necessidades para que o ensino de artes tanto respeite as particularidades e as riquezas culturais diante de um país de grandes dimensões quanto, sobretudo, promova a igualdade na oferta de acesso à cultura nas mais variadas linguagens artísticas.

Com base nisso, é preciso que o currículo e as concepções do que seja arte e seu ensino venham ao encontro da percepção de que a escola é um espaço cultural diversificado, aberto ao pluralismo, à diversidade de gênero, etnias, culturas e capacidades diversas; aberto ao desafio que é o encontro desses diversos sujeitos, de modo a respeitar processos criativos e estéticos das diversas culturas. Essas mudanças ocorridas nas concepções e paradigmas sobre a pesquisa e o ensino das aulas de artes dentro do ensino formal constituíram o fundamento de um componente curricular voltado para a construção de um significativo repertório de conhecimentos, formando um aluno que se identifique culturalmente, que possa dar conta de

reconhecer e valorizar os valores artísticos e culturais, com uma base consistente de saberes e competências para respeitar a sua cultura e a do outro, tendo em vista a interculturalidade.

Nas últimas décadas, os estudos sobre interculturalidade configuram um paradigma que vem avançando no campo educacional brasileiro, negando currículos amparados fortemente na ideia dos colonizadores. Em busca da emancipação, esses estudos tornam essencial no ensino de Artes Visuais uma proposta de ensino dialógico, que reflita sobre igualdade e diferença na educação escolar, desestabilizando a hegemonia da arte dita erudita, de viés europeu, em favor dos saberes/conhecimentos em artes de povos não ocidentais, num necessário processo de decolonização.⁹

Ensinar artes na perspectiva da decolonização é desafiador. Trata-se de pensar e desenvolver um processo educativo que contribua para a formação de crianças e jovens que se (re)conheçam, que saibam quem são; uma perspectiva educacional que os leva a olhar e problematizar as imagens e estéticas que os rodeiam, que muitas vezes não os legitimam, não geram identidade, não os representam. Nesse sentido, é importante frisar que não se trata de deslegitimar outras culturas, mas sim levar estudantes a pensar sobre a coexistência de outras formas de expressão artística, de produção de artistas e artesãos locais, possibilitando reflexões sobre os apagamentos e silenciamentos da cultura a qual pertencem. Para isso, é preciso repensar os currículos da educação básica e a formação de professores de modo que contemplem o viés de uma educação decolonial e intercultural.

Dessa forma, penso que se torna relevante refletir sobre a educação intercultural, os caminhos para educar na diversidade e no diálogo cultural, sem perder de vista a perspectiva decolonial. Candau (2013) vê a diferença como riqueza, como vantagem pedagógica que pode levar a processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos – saberes e práticas na perspectiva de afirmar tanto a justiça social, econômica e cultural quanto a construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais, de maneira que seja viabilizada a democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

Na perspectiva de um ensino que transforme realidades, é preciso perguntar o que a escola e o seu currículo ensinam em Artes Visuais? É possível ensinar artes partindo de

⁹ Decolonial – é o pensamento que procura transcender a colonialidade, que permanece operando ainda nos dias atuais em um padrão mundial de poder, ou seja, é superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua.” WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala: Quito, 2008.

estéticas do cotidiano, culturas locais e sensibilidades deste tempo, sejam elas tecnológicas ou de percepções do mundo? Estas perguntas são pertinentes a educadores preocupados com um ensino de Artes Visuais que faça sentido para todos os sujeitos, pois, na atualidade, a arte-educação é um campo de conhecimento que pode, dentro de seus princípios e práticas, propor experiências que levem em conta a diversidade cultural, partindo das referências estéticas de seus alunos, dos seus repertórios, avançando para a ampliação de seus horizontes, com acesso a outras culturas e manifestações artísticas plurais que façam sentido, tendo a arte como experiência vivida e contextualizada.

O desenvolvimento do ensino da arte no Brasil contou também com a criação de associações de intelectuais e professores. De acordo com Medeiros (2010), foram fundadas a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), liderando a criação e o fortalecimento do movimento associativo e a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), em conjunto com as universidades e as instituições culturais, por meio de Programas de Mestrado e Doutorado Acadêmico. Outro movimento importante, e mais recente, a criação dos Mestrados Profissionais em Artes, também vêm contribuindo com o aprofundamento das discussões sobre o ensino de Artes Visuais, engendrando o alargamento dos conceitos. Estas mudanças na pesquisa e no ensino de arte devem possibilitar a formação cidadã, no aprimoramento estético-cultural, investindo no saber sensível, ético e social do humano.

Pensar o ensino de Arte implica, ainda, as perspectivas obtidas dentro do conturbado campo de experiências das artes e os conceitos que interagem com a amplitude de suas definições e práticas docentes. Desse modo, diante dessas mudanças paradigmáticas na arte-educação, é possível pensar um ensino que parta da interpretação da obra de arte por meio de seu processo de criação e de sua crítica, de modo a gerar compreensão acerca das condições sociais, culturais e históricas dos indivíduos, configurando aportes conceituais para que professores e pesquisadores da área de artes pensem projetos de ação em sala de aula que contemplem as mais diversas expressões artísticas. No caso do presente estudo, essas expressões consistem no uso da linha e do fio nas aulas de artes, com suas implicações sociais e interculturais.

Mas diante da realidade das escolas brasileiras quanto ao ensino da Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é preciso também refletir que novos paradigmas são metade do caminho, pois, para efetivação dessas mudanças, é necessário repensar a formação inicial e continuada de professores a fim de que estes possam ter bases conceituais que gerem

reflexões. Para que na escola este ensino possa se configurar como um ensino intercultural e identitário, torna-se necessário que as universidades pulem seus muros e cheguem até as reais necessidades na preparação para a docência, garantindo que esta realmente esteja voltada para a educação de qualidade para todos e para a transformação social.

É preciso, também, haver políticas educacionais que possibilitem aos professores da educação básica investimento em carreira e uma menor jornada de trabalho. Esse duplo investimento possibilita estudar para que as aulas de artes não sejam praticadas de forma improvisada, almejando impedir então a consolidação da perspectiva que confunde a arte com a elaboração de festas na escola dentro das datas comemorativas, focadas em desenhos prontos dos desenhos da Disney, para a criança recortar, colar e pintar, ou o desenho livre. Dessa forma, políticas educacionais decoloniais visam que as aulas sejam inquietantes, plurais, voltadas para a educação estética, sensível, que seja capaz de provocar mudanças no olhar e nas performances e subjetividades dos sujeitos na perspectiva da cultura visual e das estéticas cotidianas. Assim, a intenção é que essas políticas reflitam o ensino de Arte na atualidade como expressão, cultura e conhecimento, apresentando a arte como necessidade básica para todos os seres humanos.

3.2. EXPERIÊNCIAS COM O FIO E A LINHA NA PESQUISA E ENSINO DE ARTES VISUAIS NO BRASIL

A experiência estética provoca sentimentos, reflexões e aprendizagens. Em pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, percebi um crescimento de estudos e práticas com a utilização da linha e do fio, e aqui serão apresentadas as performances de algumas universidades brasileiras, bem como, serão apresentadas experiências de professores de Artes Visuais da educação básica. Estas performances contribuem para pensar processos interculturais nos espaços escolares, por meio do ensino das Artes Visuais, pois carrega, em sua essência, a contestação e o hibridismo¹⁰, o que para Canclini (2006), é o entrelaçamento dos elementos populares, cultos e massivos da cultura. Nesse viés a hibridização não deve ser entendida como o apagamento dos hábitos, valores e modelos que antes davam sentido de

¹⁰ Estudos sobre hibridismo foram baseados nas ideias de Nestor Canclini, principalmente em sua obra CANCLINI, N. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2006.

Esta temática culturas híbridas de Nestor Canclini será problematizado no decorrer da pesquisa.

identidade a um grupo, mas vista como a possibilidade de dialogar com o novo, tendo como base a tradição.

A incorporação pelas universidades e escolas da educação básica de práticas e estéticas populares, revelam a relevância da componente curricular de Artes Visuais e seu ensino, quando apresenta saberes e experiências híbridas, discutindo a interface entre grupos culturais distintos, mostrando as misturas interculturais propriamente modernas, a construção de uma cultura híbrida, em que a modernidade é sinônimo de pluralidade, mesclando relações entre hegemônicos e subalternos, tradicional e moderno, culto, popular e massivo (CANCLINI, 2006). Para o referido autor, estas misturas são relevantes, “não só as combinações de elementos étnicos ou religiosos, mas também a de produtos de tecnologia avançadas e processos sociais modernos ou pós-modernos” (CANCLINI, 2006, p. 29). Assim, é importante pensar que o ensino de artes na contemporaneidade deve-se vislumbrar às questões culturais, pensado no aluno, no outro, como um ser “híbrido”¹¹ por natureza, rompendo os muros da escola, permitindo que o aluno leve conhecimentos da escola, mas também que traga de sua vida as culturas ali existentes e experienciadas por eles.

Mas, antes de tudo, faz sentido também refletir sobre o que se entende por cultura, que neste estudo é embasa-nos nas discussões de Geertz (2008, p.4):

o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura de significados.

Portanto, partindo desse conceito, entende-se que as culturas estão em constante processo de invenção e, ao analisá-las, não se deve engessá-las ou naturalizá-las, tendo em vista que a defesa da diversidade cultural é primordial para a luta por direitos e cidadania. Isso ocorre porque, a partir da ação de indivíduos heterogêneos, em suas relações comunicativas, construindo teias e saberes, deve-se estar aberto às diversas formas de conhecimento, não somente um conhecimento erudito, mas, também, o conhecimento popular. Não se tem apenas uma “grande arte”, ou seja, a obra dos grandes mestres, artistas eruditos, restrição que

¹¹ Revisitando ideias, em entrevista recente à revista *MATRIZES*. Nestor Canclini revista sua teoria e fala francamente e revisita suas teorias. De acordo com Ana Carolina Damboriarena Escosteguy e João Vicente Ribas “Assim, com muita tranquilidade e de forma muito franca, Canclini foi contando que há reflexões, em alguns desses livros, já não tão potentes, como se dissesse “bom, eu disse isso, era 1990, hoje estamos em 2020, trinta anos depois, não posso dizer a mesma coisa”. Pensar desse modo retrospectivo, com grandeza, honestidade e, ao mesmo tempo, com a responsabilidade de falar como um dos mais importantes intelectuais latino-americanos da cultura é revelador do exemplo de intelectual que é.” Néstor García Canclini: reordenações e dissidências da cultura nas institucionalidades digitais na América Latina | MATRIZES (usp.br)

inferioriza a cultura popular, ignora a cultura de massa, a cultura techno, a cultura rural etc. Em contrapartida, concebo cultura popular a partir dos estudos de Rios (2014, p.3):

A cultura popular tradicional é constituída por bens simbólicos criados por trabalhadores, homens e mulheres do povo, normalmente com baixo poder aquisitivo e baixo nível de instrução formal, e que têm ligações diretas com as condições concretas de uma batalha dura pela sobrevivência.

Com base nisso, é importante dizer que minha vida foi sempre permeada por contatos com a cultura popular tradicional, influenciando as minhas escolhas profissionais, pessoais e acadêmicas. As percepções que trago neste estudo muitas vezes são bastante singulares, pois busco novos sentidos, aprendendo pelo olhar de outros, na busca de ultrapassar os limites do prescrito, legitimado pelo pensamento etnocêntrico. Assim, proponho estudar um ensino intercultural de Artes Visuais, que parte das estéticas do cotidiano dos diversos sujeitos ali presentes, com uma multiplicidade de linguagens e formas artísticas, gerando vários encontros, saberes e deslocamentos no espaço escolar, provocando uma educação mais inclusiva, que, para Canclini (2006, p.28), é a possibilidade de “elaborar um pensamento mais aberto para abarcar as interações e integrações entre os níveis, gêneros e formas da sensibilidade coletiva”.

É importante também ressaltar que isso gera várias possibilidades de pontos de vista e opera diretamente nas reflexões sobre as experiências de cada sujeito, formando um pensamento dialógico, transgressor e questionador da realidade vivida. Por conseguinte, cabe ao professor propor aos alunos aulas de artes que dialoguem com as diversas linguagens de expressão artística, promovendo interlocuções para formação de um aluno protagonista. De acordo com Schechner (2010), as investigações, partindo das performances, contribuem para a compreensão do que significa “ser humano”, no jogo profundo, na encenação dos mistérios ocultos e revelados da vida. Assim posto, nessa questão, eu vislumbro grandes possibilidades para que a performance na educação possa levar o aluno (sujeito ativo) a pensar sobre as questões do ser humano e de sua vida em sociedade.

Nessa perspectiva, vale mencionar os estudos de Taylor (2003). Segundo a autora, performances culturais são um termo que conota simultaneamente um processo, uma prática, uma episteme, um modo de transmissão, uma realização e uma maneira de intervir no mundo, portanto as performances culturais suplantam amplamente as possibilidades de significação encontradas em seus sinônimos: teatralidade, ação, espetáculo e representação. É nesse sentido que essas concepções das performances culturais dialogam profundamente com os

estudos ensejados nesta pesquisa, que busca discutir a estética do cotidiano, o entre-culturas e o ensino de Artes Visuais nas relações de pluralidade cultural vividas na escola e, muitas vezes, ignoradas.

É também pertinente mencionar os estudos de Turner (1982), que, a seu tempo, sugeriram que as performances culturais revelariam o caráter mais profundo, genuíno e específico de cada cultura. Guiado pela crença em sua universalidade e relativa transparência, Turner, ademais, propunha que os povos poderiam compreender-se melhor por meio de suas performances culturais. Assim, em consonância com essa visão, parto na construção deste estudo de minhas referências performativas construídas da infância até o presente momento, e isso é algo que me motiva a pensar as questões da estética e da arte na escola, já que construo este estudo falando das experiências identitárias com o fio e a linha e ressalto, por exemplo, que as linhas que ornaram este trabalho foram tingidas por mim, usando técnica tradicional de colorir tecido usando materiais da natureza, como o açafrão para o amarelo, o urucum para o vermelho...

Desse modo, acredito que, ao pensar essas questões tão fundamentais na educação, em que se pretende rever paradigmas, o embasamento na teoria das performances culturais é de grande relevância, como se pode perceber no estudo de Veloso (2014, p.196): “os desempenhos coletivos reiterados, de papéis culturais construídos e prescritos por um conjunto de normas sociais cristalizadas, os quais são reencenados em ato presente, de maneira ritualizada ou não [...] de acordo com um determinado jogo de interesses e poderes”.

Diante do exposto, o estudo das performances tem muito a contribuir com esta investigação, levando os sujeitos envolvidos no cotidiano da escola a repensar práticas educativas e saberes, na perspectiva de uma aula de arte provocativa, intercultural, dialógica, que é a essência desta proposta de estudo. Portanto, acredito que se trata de um assunto bastante pertinente a ser pesquisado na academia, pois, afinal, é necessário pensar uma escola problematizadora na relação profunda entre a vida e a escola, na perspectiva de uma arte que incomoda a ordem vigente, numa educação que possa transformar pensamentos e o meio em que se vive.

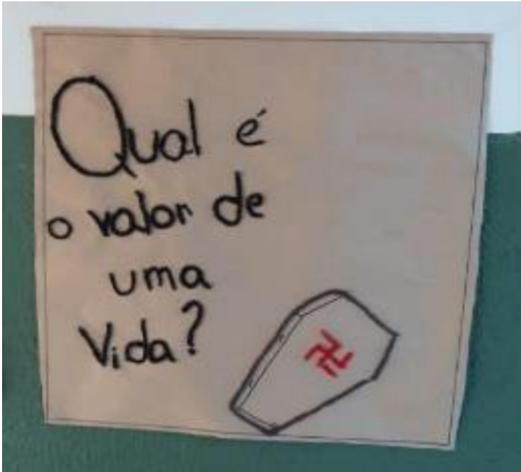
Muitos temas, sujeitos e objetos de pesquisa são pouco explorados em relação ao ensino das Artes Visuais, porém destaco aqui as questões relacionadas à diversidade cultural existentes nas escolas e à prevalência de um modelo de artes tão distante do mundo vivido pelo aluno. Nesse sentido, a pesquisadora Luciana Hartmann (UNB), no seu artigo “Onça,

veado, Maria: literatura infantil e performance em uma pesquisa sobre diversidade cultural em sala de aula”, discute a questão da diversidade vivida nas escolas e leva a refletir tanto sobre a importância do uso de pedagogias performativas na vivência quanto sobre a problematização da diversidade em sala de aula, com proposta de discussões de temáticas tão necessárias para a escola e a Educação, com os deslocamentos/reposicionamentos das relações que a performance provoca.

A seguir, serão apresentadas algumas experiências com o uso da linha e do fio na sala de aula, que apresentam performances de docentes e discentes numa perspectiva da diversidade, interculturalidade e estéticas do cotidiano no ensino das Artes Visuais. A primeira experiência a ser apresentada é um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), desenvolvido no curso de licenciatura no Curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, pela acadêmica Maiara Orben Luiz Borghezan, orientada pelo Professor Me. Marcelo Feldhaus, no ano de 2018, com o título, “*Crochetando Experiências Estéticas*”.

De acordo com Borghezan (2018), a referida pesquisa teve como objetivo analisar quais são as possibilidades da técnica do crochê enquanto experiência estética com alunos do Ensino Médio, a partir das narrativas coletadas durante a realização do projeto de docência na disciplina de Estágio III, na UNESC. A pesquisa se desenvolveu a partir das experiências pessoais da graduanda com o crochê e deste como uma experiência de docência com um grupo de adolescentes do terceiro ano do Ensino Médio, na cidade de Criciúma-SC. Observou-se que, por meio da arte contemporânea, os alunos puderam criar intervenções e instalações significativas, com temas que eles mesmos escolheram, revelando que a arte produz pensamentos. Notou-se ainda que a experiência estética por meio do fazer artístico, não somente pelo crochê, mas também por outros meios artísticos, conforme a presente pesquisa sobre performance com o fio e a linha, gerou possibilidades surpreendentes de mudar olhares, sentimentos, pensamentos e a própria vida.

Figura 6- Experiência com o bordado no Ensino Médio



Fonte: BORGHEZAN (2018)

Esta experiência com a estética do cotidiano e com o crochê, recria os modos de pensar o ensino de Artes Visuais, rompendo com as concepções clássicas, com possibilidade de enfrentamento de um mundo daltônico cultural¹², que apresente a arte como forma de expressão humana e que diante da diversidade dos seres humanos consiga viver diante dessa diversidade. Para Richter (2003, p.20), estética do cotidiano pode ser entendida como

Além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação.

Uma outra experiência universitária com a linha e o fio é a Universidade de Campinas (UNICAMP), que por meio da Coordenadoria de Assuntos Comunitários (CAC), da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (Preac), desenvolve-se o projeto das Oficinas Motivacionais de Bordado, que é uma proposta de inserção dentro de um programa de extensão comunitária, envolvendo alunos, funcionários e docentes para a prática e o resgate da arte do bordado em seus inúmeros desdobramentos, como a pesquisa dos contextos históricos evidentes em nosso cotidiano que busca a produção de algo mais elevado do que o simples gesto de bordar, nas associações múltiplas que se aproximam da performance da arte contemporânea.

Segundo a professora Terezinha Barreto, responsável pelo projeto, “os pontos são para o bordado o que as notas são para a música, as oficinas são vivenciais, o bordado é usado

¹² Daltônico Cultural – é o professor que não se mostra sensível à heterogeneidade, ao arco-íris de culturas que tem em sala de aula, quando trabalha com seus alunos. Para o daltônico cultural todos os estudantes são idênticos, com saberes e necessidades semelhantes, o que o exime de diferenciar o currículo e a relação pedagógica que estabelece em sala de aula.

STOER, S.R.; CORTESÃO, L. Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

como instrumento de sensibilização para registrar histórias de vida. O bordar é só um pretexto para abordar o ser interno mais criativo”, acrescenta a responsável pelo projeto.” (UNICAMP, 2013). Desse projeto, resultou o primeiro seminário de bordados e suas histórias – tecendo experiências na UNICAMP, no ano de 2014. Desse seminário, foi produzido o material didático “*Bordados, Criações e Aromas*” pela gráfica da UNICAMP em 2015, e o livro “*Milagres Bordados*” pela Editora Setembro.

Figura 7 - Oficinas Motivacionais de Bordado UNICAMP



Fonte: www.unicamp.br/unicamp/noticias/2013/09/04/oficina-da-cac-onde-se-aprende-mais-que-pontos-de-bordado

Vale aqui mencionar a obra “*Arte como experiência*”, na qual Dewey (2010) revela que o trabalho artístico perpassa todo o organismo humano, iniciando-se no devaneio e na produção imaginativa, de modo que a experiência estética é a forma mais elaborada de apreender conhecimento, visto que unifica e potencializa processos de inteligência. O estético, como afirma Dewey, unifica o desenvolvimento “esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa” (DEWEY, 2010, p.125). Assim, sendo a arte considerada como experiência única de cada indivíduo, entende-se que seu ensino tem muito a contribuir para a construção de uma sociedade que saiba viver na diversidade, com propostas educativas mais plurais, que considerem todas as culturas como válidas e legítimas, aulas pensadas para promoção de experiências com a arte e relação com a vida do aluno, partindo, então, da perspectiva das performances culturais. Nesse aspecto, Veloso enfatiza que:

As performances culturais são reiteradas por desempenhos coletivos, de papéis culturais construídos e prescritos por um conjunto de normas sociais cristalizadas, os quais são reencenados em ato presente, de maneira ritualizada ou não. Entretanto, desempenhados de acordo com um determinado jogo de interesses e poderes (VELOSO, 2014, p.199).

Dessa maneira, pode-se pensar que, se, por um lado, utilizar as performances culturais como proposta de metodologia de análise de comunidades é importante, por outro lado, a linguagem das performances no ensino da arte gera essa possibilidade para partir dos saberes e experiências dos alunos. Acerca disso, conforme a compreensão expressa por Leal (2014, p.5),

A performance como meio para realizar as atividades com os alunos, porque acredito que pelo seu caráter híbrido, libertário e crítico ela poderia colaborar para se trilhar caminhos menos utilitários e mais autorreflexivos sobre o fazer artístico.

Outra relevante experiência com linhas e fios é da profa. Mariana Guimarães, com o projeto de ensino, pesquisa e extensão intitulado “Arte do Fio”, desenvolvido no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ). Esse projeto tem como objetivo a investigação conceitual e plástica da bordadura contemporânea e seus inúmeros desdobramentos políticos, estéticos e éticos na educação e nas Artes Visuais, com estudantes do Ensino Médio e licenciandos de Artes Visuais. No ano de 2014, o projeto foi premiado no XV Prêmio Arte na Escola, promovido pelo Instituto Arte na Escola.

Segundo Guimarães (2015, p. 7):

Em nossas aulas, buscamos a experiência da tessitura, e o conteúdo é desenvolvido com os alunos a partir de suas vivências. As poéticas são construídas coletivamente a partir de suas demandas, costuradas pela linguagem da bordadura, de modo que cada aluno é protagonista de sua experiência com o tecer. A bordadura torna-se uma linguagem de experiências, de afeto, de vínculo e de liberdade. Tiramos da linguagem toda pretensão de autoridade e formalismos; partimos da ideia de que não ensinamos os alunos a bordar. Os pontos são construídos intuitivamente por eles, em uma representação gráfica. Não há conceitos fechados; as aulas são norteadas por inúmeros debates e reflexões sobre o potencial político, afetivo e transformador da produção artística que realizam em que investigamos conceitos de afeto, partilha identidade, adolescência e sexualidade.

Figura 8: Intervenção poética nas árvores ao redor do CAp/UFRJ, com faixas de tecido bordada



Fonte: http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s12/mariana_guimaraes.pdf

Desse modo, observa-se que, de acordo com Guimarães (2015, p.9), é preciso afetar o educando; é preciso afetar o professor. Nossa prática não é construída sozinha; nossas vidas são moldadas a partir dos encontros, dos afetos. Assim, essa experiência nos mostra que o ensino da arte tem grande valor social e político e é carregado de afetos, gerando significados na vida de professores e alunos, o que nos leva a perceber que o docente se configura como o mediador de um currículo que pode desvelar realidades. Para Bourdieu e Passeron (1975), por exemplo, a relação de poder entre as classes é mantida pela reprodução cultural de maneira que o currículo escolar, centrado na cultura da classe dominante, impede que os indivíduos das classes dominadas operem com os códigos de suas classes, levando-os ao fracasso ou à exclusão escolar.

É necessário, então, pensar em ações educativas que privilegiem os códigos estéticos de grupos não dominantes. Para isso, é preciso refletir sobre os conteúdos de arte que devem ser ensinados: quais interesses culturais e sociais devem ser promovidos? Diante disso, é preciso considerar, Conforme Richter (2003, p.17), que “as relações culturais supõem relações de poder, desigualdades, contradições, e de que todas as modalidades de transmissão de cultura implicam, portanto, algum poder de dominação”. Dessa maneira, uma questão importante deve ser vista pelo docente: antes de entrar na sala de aula, o aluno já traz consigo suas experiências estéticas, sensibilidades e saberes. A escola tem o papel, assim, de potencializar e levar a reflexão dessas experiências e performances. De acordo com Veloso (2014, p.203), por meios dos Estudos das Performances Culturais é possível

estudar nossos rituais e criticar nossos desempenhos como atores sociais e a posição que assumimos em determinados cenários, de aceitação ou submissão (que indica

associação), da necessidade de aceitação social ou aprovação, bem como a banalização e alienação desta sociedade.

Outra experiência notória toma lugar na Universidade Federal de Goiás (UFG), onde Alice Fátima Martins, professora da Faculdade de Artes Visuais e dos Cursos de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Cultura Visual da UFG, pesquisa sobre as diversas possibilidades de tramas com o fio e a linha. Ela cria e oferece, desde 2008, a disciplina “Oficina dos Fios”, no formato de Núcleo Livre, em que as turmas são formadas por estudantes vindos de vários cursos da universidade. Conforme Martins (2020), trata-se de uma disciplina organizada em quatro blocos: em dois deles, trabalha-se com técnicas definidas em conjunto com a turma, que podem ser tecelagem em tear de pregos, bordado, crochê, dentre outras possíveis; em um terceiro bloco, organizam-se grupos que estudarão o trabalho com arte têxtil desenvolvida por artesãos, artesãs, artistas e profissionais em geral cujas produções dialoguem com o campo das artes; e o quarto bloco envolve um projeto de trabalho artístico preferencialmente coletivo, ou em grupos, que pode resultar numa intervenção externa à sala de aula.

Os estudantes fazem os registros fotográficos das várias etapas dos trabalhos para organizar uma narrativa visual, que é compartilhada com os demais no fechamento das atividades e envolve a diversidade de materiais e experimentações: livros articulando bordado e pintura em tecido; bordado em papel vegetal, em peneira de metal, sobre fotografia; mistura de colagem, aplicação e bordado com linha; técnicas de dobradura, macramê, crochê, costura, além da intervenção sobre objetos prontos, além dos formatos tradicionais de bordado, com execução rigorosa (MARTINS, 2013).

Figura 9: Tecelagem com tear de papelão.



Fonte: Foto: Tatiany Leão, 2008

Figura 10: Bordado sobre isopor



Fonte: Foto: Alice Fátima Martins, 2011.

Figura 11 – Denúncia ao Povo – Jossier Boleão



Fonte: <https://www.instagram.com/redariodasartes/>

Ainda de acordo com Martins,

Ora, é possível nos aproximarmos de outras culturas sem as ferramentas que as nossas próprias referências nos fornecem? Afinal, nossos referenciais culturais constituem o solo por onde trilhamos os caminhos do cotidiano. Neste caso, talvez seja possível pensar que, mesmo dispondo apenas das ferramentas dos nossos próprios referenciais culturais para nos aproximarmos de outras culturas, e dialogar com elas, é necessário tomarmos, como ponto de partida, a convicção de que as nossas ferramentas não constituem as únicas possibilidades para se pensar o mundo, o estar no mundo e o ser o mundo porquanto parte integrante dele (MARTINS, 2013, p.5).

Nesse sentido, meus estudos com a questão dos fios e da linha não se resumem às oficinas e ações aqui mapeadas. Do contrário, trata-se de vários projetos sensíveis, que tratam da estética do cotidiano no fazer artístico e ensino de arte, com pesquisas que tratam da cultura, com as manifestações muitas vezes tidas como de menor valor, que integram os cotidianos dos sujeitos. A professora Alice, por exemplo, é uma estudiosa dos afetos, desses laços que nos fazem *pertencer*, das memórias, visualidades, na valorização de estéticas próprias e singulares.

Nessa relação entre arte e experiência, pode-se contribuir para a construção de propostas educativas interculturais que considerem todas as culturas como válidas e legítimas. Isso proporciona aulas pensadas para a promoção de experiências estéticas plurais, de maneira a incluir o artesanato e a arte popular, abrindo possibilidades para contemplar as mais diversas culturas vividas na escola, assegurando então a promoção de uma educação para o reconhecimento do “outro” e para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Richter questiona e discute esse ensino intercultural:

Como propor uma experiência estética em sala de aula, que contemple esse desafio? Que nos torne "outros" ou "outras" no contato e na fruição da obra? Que questione nossas verdades? Como, senão vivenciando a experiência estética, em sua diversidade, como uma performance que se constrói, à semelhança da construção em arte. (RICHTER, 2003, p.143)

Diante desses questionamentos, é importante ressaltar que o currículo da disciplina de Artes deve contribuir para o desenvolvimento cultural do aluno, promovendo o conhecimento de representações artísticas de diversas culturas. Isso propicia que, na singularidade e na diversidade de códigos artísticos/estéticos, o aluno realize leituras mais críticas da realidade, fazendo escolhas e percebendo-se como sujeito. Nesse processo, para Dewey (2010, p.71), o mais significativo está na experiência do cotidiano, "a fim de descobrir a qualidade estética que essa experiência possui". A arte do cotidiano, então, como manifestação que se contrapõe, também, à estética dominante e elitizada, incorpora, em sua construção artística, elementos do popular, provocando e ensinando diálogos (RICHTER, 2003).

Nesse olhar docente sobre o processo de ensinar e aprender, recorro a Freire (1983, p.95):

como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? [...] Como posso dialogar, se me sinto participante de um ‘gueto’ de

homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’ ou são “nativos inferiores?”

Desse modo, nos diálogos interculturais, as performances culturais podem levar a reflexões, pois, segundo Camargo (2013, p.01),

o entendimento das culturas através de seus produtos ‘culturais’ em sua profusa diversidade, ou seja, como o homem as elabora, as experimenta, as percebem e se percebe, sua gênese, sua estrutura, suas contradições e seu vir a ser.

Com base nessas reflexões, percebo que a educação e a performance possuem aproximações ao configurarem-se como práticas de experimentações vinculadas ao tempo presente, ao imprevisível, ao inesperado. Trata-se assim de práticas que produzem mobilizações de signos rígidos e definidos pela cultura, na construção do conhecimento sensível e estético, numa cinestesia brincante. Conforme Pereira (2012, p.3): “a performance possibilita ressaltar a qualidade lúdica, de jogo e de negociação da própria educação”. Ademais, outra questão importante nessa relação entre performances, arte contemporânea e educação é a essência problematizadora de questões interessantes para o contexto pedagógico, que pode criar um canal de diálogos com as demais áreas do conhecimento, que se corrobora nos pensamentos de Helguera (2011) sobre uma “arte socialmente engajada” e de Freire (1988) no que concerne à educação como ato político e de transformação da realidade vivida.

Percebe-se então que o ensino das Artes Visuais é imprescindível porque, por meio dela, compreende-se o mundo e as formas sensíveis que compõem a humanidade intercultural. Em razão disso, tal ensino deve ser proposto de forma coerente com a realidade do aluno, que convive com as tecnologias da informação e comunicação, com um mundo mediado por imagens e com as complexidades próprias da vida. Dessa maneira, esse ensino forma pessoas capazes de interpretar e conviver num mundo sensível, contraditório e misturado, ou, conforme explica Canclini (2006, p.25), “em outra rede de conceitos: por exemplo, contradição, mestiçagem, sincretismo, transculturação e crioulização”.

Nessa perspectiva, quando se considera, por exemplo, que uma das funções sociais da escola mais necessárias no mundo atual é a de superar limites e fronteiras, vê-se que o ensino das artes numa perspectiva da interculturalidade exerce todas as potencialidades necessárias. Isso ocorre porque tal ensino estabelece um currículo escolar aberto ao diálogo intercultural, legitimando a escola como espaço democrático, plural e identitário de aprendizagens, oferecendo aos alunos uma formação para além do fazer artístico, relacionando-o com a

história da arte, levando-os a terem contato com artistas e exposições, de modo a propiciar um ensino de artes contextualizado (MACEDO, 2013).

Essa contextualização envolve a compreensão de que ensino de artes na escola deve ser pensado como um espaço de apropriação do conhecimento, composto por imagens ou “textos visuais¹³”, passíveis de leitura por alunos de diversas faixas etárias. Com o uso de imagens diversas, provoca-se o diálogo com as diversas estéticas, expressões e linguagens artísticas, do erudito ao popular, ao "ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua, por meio de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra", o que Santos (2009, p.15) chama de "condição *sine qua non* de um diálogo intercultural". Estas perspectivas de um ensino de artes intercultural se dão

pela necessidade de conhecimento das culturas dos alunos; o respeito às diferenças culturais; a aproximação do currículo da vida cotidiana e da cultura da comunidade em que a escola se insere; a necessidade de a escola trabalhar não apenas conteúdos cognitivos, mas também valorizar e trabalhar o corpo, as emoções e as habilidades e valores sociais; a reorganização da sala de aula, no sentido do estabelecimento de práticas mais democráticas de ensino e o uso de materiais variados no ensino (SANTOS, 2007, p.292).

Em acordo com essa ideia, acredito que seja fundamental pensar um ensino de artes que parta da realidade, de experiências e conhecimentos das performances culturais e da performance com o uso dos fios e artefios, de modo que se possa ensinar os alunos a pensar e experimentar trabalhos artísticos de uma arte que faça sentido para eles, levando em conta as dimensões artísticas, culturais, estéticas, sociais e pedagógicas na relação entre arte e pertencimento dos indivíduos. Dessa maneira, tornam-se necessárias discussões sobre as possibilidades de um ensino intercultural e identitário de Artes Visuais que reconheça as performances dos povos originários do país, e neste estudo se ressaltam as experiências dos

¹³ Diversos autores discorrem sobre a leitura da imagem no ensino de artes visuais, tais como:

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2005.
 BUORO, A;. Olhos que pintam: a leitura de imagem e o ensino da arte. São Paulo: Educ, FAPESP, Cortez, 2002.
 FRANZ, T.Sueli. Educação para uma compreensão crítica da arte. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.
 RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina. Leitura de imagens para a educação. Tese (doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1998
 RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra. Imagem também se lê. São Paulo: Rosari, 2005.
 FERNANDES, C. A resistência da imagem : uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais. 2013. Tese (Doutorado em letras) PPG-Letras:UFRGS, Porto Alegre, 2013
 JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. São Paulo: Papirus, 1996.
 HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. PA: Mediação, 2007
 PILLAR, A. D. (Org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2001.

índios brasileiros com a tecelagem e os trançados, usando os mais variados suportes de linhas e fibras. Ademais, também são necessários estudos acadêmicos, debatendo sobre a influência dos povos indígenas e suas formas de expressão e conhecimentos, como é o caso do estudo realizado na UNB, de Antonia Elissandra do Nascimento Aragão, orientada por Rosana Castro, com a temática *Elementos das Visualidades da tribo Kaxinawá no Ensino das Artes Visuais em Tarauaca-AC*. No estudo, a autora resgata e valoriza as expressões estéticas, artísticas e culturais desse povo e sua forte relação com as artes e performances com a tecelagem, conferindo às artes uma importância que vai além da disciplina no currículo escolar, pois é produto intrínseco da formação cultural, política e humana de sujeitos pertencentes ao povo brasileiro.

Figura 12 – Cesta de Palha de Buriti Índios Kaxinawá- Acre



Fonte: Antonia Elissandra do Nascimento Aragão, 2007.

De acordo com Lagrou (2004), os Kaxinawá são fabricantes de trançados para uso doméstico. Cestos (*txuxan*), abanos (*paiati*) e esteiras (*pixin*) são produzidos, uns para guardar e servir comida, outros, grandes e abertos, para colocar o algodão, e, outros ainda, para guardar coisas pessoais: agulhas, fios, brincos, pasta de urucum, perfume etc. Segundo a autora (2009, p.17), tecer e cantar são duas atividades produtivas constitutivas do cotidiano kaxinawa, cuja estética consiste em uma arte de produzir a vida de modo próprio, *kuin*, ao modo dos Kaxinawa. Ela aponta ainda que

na maior parte das sociedades indígenas brasileiras o papel de artesão/artista não constitui uma especialização. Se a técnica em questão compete às pessoas de seu gênero, cada membro da sociedade pode se tornar um especialista na sua realização. Porém, sempre há os que se sobressaem, estes são considerados 'mestres'. Assim, entre os Kaxinawa (grupo pano, Acre), a mestre na arte da tecelagem é chamada de ainbu keneya, 'mulher com desenho' ou ainda de txana ibu ainbu, 'dona dos japins',

ou seja, liderança ritual feminina da aldeia, responsável pela organização do trabalho coletivo do preparo do algodão. (LAGROU, 2009, p.17)

Figura 13 - Tecelagem Kaxinawá



Fonte: LAGROU (2009)

Observa-se então que a performatividade com a tecelagem e o trançado entre povos indígenas brasileiros é vital para a sua sobrevivência: confeccionam tecidos para cerimônias, rituais, para o conforto, pesca, transporte, vestuário e adorno. Um grande exemplo são as redes de dormir, comum a quase todos os grupos indígenas, e que são tecidas de forma bastante elaborada com grande valor estético: os trançados feitos pelos indígenas possuíam como matérias-primas as folhas, palmas, cipós, talas e fibras. Essa produção de trançados congrega um conjunto de conhecimentos e saberes, sendo um importante e significativo veículo de expressão estética, alojado tanto na habilidade de execução quanto na forma e nos padrões decorativos (VELTHEM, 2007).

Figura 14 - Trançados Baniwa – AM



Fonte: <https://www.artesol.org.br/cestariabaniwa>

Figura 15 - Tecelagem dos povos Titiyo- Kaxuyana



Fonte: institutoiepe.org.br/wp-content/uploads/2020/07/livro_arte-visual_dos_povos_tiriyo_e_kaxuyana.pdf

Figura 16 - Rede de Buriti e Algodão - Povo Mehinako - Alto Xingú



Fonte: <https://www.raizesindigenas.com/collections/arte-mehinako>

Tendo em vista esses saberes sobre a arte dos povos indígenas brasileiros, o ensino de Artes Visuais na escola precisa passar por mudanças paradigmáticas e práticas, com novas propostas e metodologias. Surgindo novos olhares, teorias e práticas, desvela-se, assim, a necessidade de maiores avanços teóricos e práticos que pensem o ensino de arte pautado nas performances e estéticas cotidianas das várias etnias e realidades, sem perder de vista as experiências e sensibilidades dos alunos, levando em consideração a educação estética enxergada a partir da experiência vivida pelos alunos de suas identidades e pertencimento, numa perspectiva decolonial do saber, do ser brasileiro, (re)pensando criticamente as imagens levadas para a sala de aula. Nesse sentido, Moura (2019, p.3) diz que

Pensar uma Arte/ Educação decolonial não implica deslegitimar os conhecimentos em arte na perspectiva europeia (diferente de uma perspectiva eurocêntrica); implica, necessariamente, legitimar os saberes em arte de matriz latino-americana. Não se trata de um olhar incauto e desconexo que pensa a arte e os saberes dessa região inseridos na Educação, mas da compreensão desde o lugar de enunciação, América Latina, e, pela consciência política, da potencialização de questionamentos anti-hegemônicos e anti-hierárquicos em favor do pensar/ fazer/ ser/ sentir decolonial.

Portanto, diante do exposto, a realidade da prática docente com o ensino de Artes Visuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa ser repensada. Por exemplo, no dia do índio, muitas vezes a escola faz atividades estereotipadas com um modelo de índio norte americano presente nos livros didáticos. Dessa forma, repensar as imagens e as representações levadas para a sala de aula sobre esses povos, levando o aluno a conhecer o vasto valor artístico das criações de arte e cultura material e imaterial dos indígenas nacionais, valorizando suas contribuições estéticas numa perspectiva de arte educação decolonial é importante. Sobre isso, Rodrigues (2016, p.3) afirma que

Neste sentido, a escola, enquanto instituição cultural humanizadora, se encontra como fomentadora de saberes éticos, culturais e estéticos, levando os estudantes a pensarem para além de seus livros didáticos. As escolas devem ajudar a formar cidadãos e seres humanos conscientes das culturas nas quais estão inseridos e dos saberes historicamente construídos. É papel da escola ajudar as crianças a terem representações simbólicas corretas sobre a sociedade em que vivem e sobre as várias vertentes étnicas encontradas nesta sociedade. Em um país tão mesclado etnicamente como o nosso, o entendimento e cada grupo social e seu papel na sociedade nacional se torna essencial.

Outro importante estudo sobre a arte têxtil com as performances com fio e a linha foi desenvolvido na Universidade Federal de São João Del-Rei. A pesquisa resultou na dissertação intitulada *Da preservação à inovação: a valorização da técnica tradicional como estratégia de incentivo ao processo criativo na tecelagem manual de Resende Costa-MG*, de autoria da mestrandia Isabela Aparecida Pinto Resende, com orientação da Profa. Dra. Valéria Maria Martins Judice, no Programa Interdepartamental de Pós-Graduação em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade, com o título *Poéticas Artísticas e Socioculturais: Espaço, Memória e Tecnologias*.

A pesquisa voltou-se à arte na sua dimensão popular, caracterizada como tradição cultural. Para tanto, baseou-se na relação dos moradores que estão, em sua maioria, envolvidos com a tecelagem manual e analisou o viés das ações de cooperação e de trabalho coletivo antes existentes no fazer artesanal tradicional capazes de estabelecer um corpo social e artístico. Por isso mesmo, leva-se em consideração o desenvolvimento de uma cultura

complexa de sustentabilidade, na qual as condições ambientais, sociais, econômicas e culturais se inter-relacionam por meio de metodologias transversais e interdisciplinares, percebendo a cultura como processos vivos, gerando conexões com os seus cidadãos.

Figura 17 - Exemplo de colchas tecidas no tear manual



Fonte: RESENDE (2019)

Figura 18 - Tecelagem Triângulo Mineiro



Fonte: foto Mariana Chama - <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/12.141/4235>

Esse artefato cultural, as colchas tecidas no tear, como proposta de ensino nas Artes Visuais, articula e coloca em cena a diversidade de sentidos e significados na perspectiva da cultura visual, numa concepção mais inclusiva de cultura na qual cada educando tenha a oportunidade de ver a sua própria cultura refletida no contexto da sala de aula. Assim, estudantes podem então, partir daí ou concomitantemente, promover o encontro entre as

culturas mais distantes entre si, deslocando formas de ver e interagir esteticamente e artisticamente no mundo. De acordo com Barbeiro (2018, 136):

Deste modo, percebemos como nossas identidades, sentidos de ser e pertencer são reconfigurados através das imagens e como as relações com as visualidades contemporâneas e com a indústria cultural se dão. Dessa forma, o ensino das artes pautado na abordagem da cultura visual possibilita situações e experiências nas quais se possa aprender a estabelecer vínculos entre imagens, objetos, artefatos, relacionados com as experiências culturais do olhar e colocá-los em relação com seus contextos de produção, distribuição e recepção.

Dessa maneira, percebo o quanto é necessária a postura crítica do professor de Artes Visuais a partir de uma concepção mais inclusiva de cultura, que percebe as relações de poder que envolvem o popular e o erudito; uma postura capaz de levar cada educando a ver a sua própria cultura refletida nas aulas, o que gera aprendizagens significativas sobre pertencimento e sentidos.

3.3. EXPERIÊNCIAS COM O FIO E A LINHA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA AMÉRICA LATINA

Situando-me nesse lugar de identidades e pertencimentos, passei a indagar sobre as relações entre o ensino/aprendizagem das Artes Visuais também na América Latina, a partir das pesquisas que venho desenvolvendo. Compreendo a importância do deslocamento para essas questões, o que aponta para a necessidade de estudos e pesquisas que se voltem para a temática com recortes para o contexto latino-americano, pois vivenciamos relações culturais e processos históricos com muitas aproximações. Assim, acredito que seja preciso refletir sobre a existência de singularidades nos estudos culturais latino-americanos e, também, afirmar a necessidade de declarar que existem afinidades. Acerca disso, Moura discorre:

Inquieta-me a colonialidade do poder, do saber e do ser na América Latina que, refletida na arte, na educação, nas academias, nos cursos, nos currículos de formação inicial acadêmica docente em arte e nos processos formativos, privilegia uma matriz de conhecimentos eurocêntrica/ estadunidense e deslegitima os saberes, as histórias, a arte e a cultura latino-americanas. Nesse sentido, inquietam-me a uni-versalidade – uma única versão: europeia/estadunidense da produção de conhecimentos e as impossibilidades de produção de saberes desde outras histórias, outras culturas, outras artes, excluídas pela visão hegemônica. Assim, inquietam-me as questões epistemológicas acerca da Arte/ Educação na América Latina. (MOURA, 2019, p.32.)

Ao falar do ensino de artes na América Latina, é relevante refletir que esses professores que ensinam artes neste continente foram colonizados em tempos históricos muito próximos. Ademais, curiosamente, podemos perceber que a colonização também ocorreu nos cursos de licenciatura – implicando na deslegitimação dos conhecimentos, da arte, das histórias e das culturas latino-americanas – e prossegue ao longo da carreira docente. O reflexo disso foi o desenvolvimento de um ensino de Artes Visuais muitas vezes eurocêntrico. Conseqüentemente, há uma lacuna de experiências e discussões que problematizem as questões educativas e curriculares no ensino de Artes que levem em conta os códigos estéticos de realidades latino-americanas numa perspectiva decolonial.

Desse modo, considero que uma das maiores urgências da escola contemporânea é ensinar o respeito às diversas experiências estéticas e o diálogo para uma educação intercultural, num cenário complexo com suas múltiplas culturas, identidades e temporalidades. De acordo com Macedo (2013, p.17),

A proposição de questionar a ausência de referências da produção artística de países da América do Sul e Central no ensino/aprendizagem de Artes Visuais foi baseada, também, na perspectiva de romper com um currículo colonizado, essencialmente eurocêntrico e norte-americanizado. Uma ideia que se configurou como uma possibilidade concreta de avançar no objetivo de uma educação voltada para a construção de sujeitos críticos e capazes de atuar para uma efetiva transformação social – no caminho de uma sociedade mais humana e menos desigual. A crítica ao recorte curricular procede quando se percebe concretamente, por um lado, a ausência dessas referências e, por outro, um repertório repetitivo e restrito a um universo de possibilidades literalmente inesgotável. Mas, se não se justifica a manutenção desse modelo, também não se sustenta propor outro modelo. Ou seja, o conteúdo de Artes Visuais precisa ser repensado, sim, mas numa perspectiva em que não cabem recortes prévios ou preestabelecidos (MACEDO, 2013, p. 17)

A seguir, serão apresentados estudos sobre alguns países da América Latina com experiências relacionadas à utilização da linha e do fio no ensino de Artes Visuais. Para conhecer essas realidades, foram realizadas uma pesquisa bibliográfica e visitas em repositórios das universidades desses países, numa abordagem de pesquisa na internet. Esse percurso permitiu conhecer as trajetórias e práticas docentes, de modo a entender os sentidos construídos numa educação estética identitária e intercultural de pesquisadores e professores, numa perspectiva da decolonialidade ou da opção decolonial na construção de uma educação emancipatória.

Nesse sentido, ao pensar o ensino de Artes Visuais, é necessário pensar também a prática docente e suas perspectivas sociais, culturais e políticas, isto é, de acordo com Martín-

Barbero (2001, p.240), as perspectivas “dos *conflictos* que articulam a cultura, das *mestiçagens* que a tecem, das anacronias que a sustentam e, por último, do modo em que trabalha a hegemonia e as resistências que mobiliza”. Assim, educar para a interculturalidade é pular os muros da escola, é uma prática que, conforme Martín-Barbero (2001) destaca a compreensão de que “a competência cultural não se refere só à cultura formal, apreendida nas escolas e nos livros. É toda uma identidade, onde se insere *também* a educação formal, mas vai além, abrangendo a cultura dos bairros, das cidades, levando em conta a vivência, do que se vê, do que se ouve, do se lê”. O autor aprofunda a ideia:

“[...]fala também da competência cultural dos diversos grupos, que atravessa as classes, pela via da educação formal em suas distintas modalidades, mas sobretudo os que configuram as etnias, as culturas regionais, os ‘dialetos’ locais e as distintas mestiçagens urbanas com base naqueles. Competência que vive da memória - narrativa, gestual, auditiva - e também dos imaginários que alimentam o sujeito social[...]”. (MARTÍN-BARBERO (2001, p. 241)

A educação intercultural no ensino de Artes Visuais pode ser uma facilitadora da compreensão das percepções do indivíduo, do educar para o olhar, o ver e perceber o mundo numa perspectiva policromática, numa educação cultural e estética, que consiga enxergar o outro dentro de sua diferença e pluralidade, num importante movimento de diminuir as distâncias entre a arte e a vida. Isso ocorre porque pensar um currículo decolonial é necessário para experienciar a aula de Artes Visuais além do eurocentrismo e entender que a América Latina tem códigos estéticos próprios e a sua forma própria de ver o mundo. É nesse sentido que o sociólogo peruano Quijano (2005, p.126) diz que “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”.

Corroborando com esse pensamento, Segato (2018) aponta que “o roubo mais importante do processo colonial é a memória de quem somos: o espelho” (SEGATO, 2018). Isso nos leva a pensar a importância de um ensino de artes decolonial, que possa levar a compreensão e valorização da arte e cultura da qual o indivíduo faz parte, de maneira que a formação do professor deve ser pensada na perspectiva crítica e intercultural, para que se consiga mudanças no sentido de desenvolver aulas de artes que sejam significativas e identitárias. Nessa perspectiva, uma pesquisa relevante das performances com o fio e a linha no ensino de Artes Visuais na América Latina está no Peru, com Katherine Giannina Moreno Rosso e o orientador Juan Zavaleta Rodríguez, na Universidade de Escuela Superior de

Formación Artística Pública Bellas Artes “Macedonio de La Torre”, em Trujillo , no Peru, em 2019.

Essa pesquisa tem como objetivo analisar a beleza dos traços faciais característicos de mulheres das três regiões geográficas do Peru – o litoral, as montanhas e a selva – em uma obra pictórica com elementos simbólicos, na qual a técnica de bordados e aplicações têxteis oferecem uma proposta artística contemporânea. Com base nas evidências do uso da imagem feminina em pintores simbolistas do século XIX, apresenta-se uma boa revisão da utilização dos têxteis e do bordado em diferentes épocas, evidenciando que esse uso ainda vigora até aos dias de hoje, fazendo parte das várias manifestações culturais e a sua utilização estendendo-se à arte atual.

De acordo com Rosso e Rodriguez (2019), a história do Peru, graças ao desenvolvimento de suas culturas ancestrais, abriu espaço para a arte têxtil ser alimentada por representações artísticas que impactam diferentes civilizações e que se tornaram parte da identidade do povo peruano, que está sempre em constante crescimento, graças à habilidade das mulheres que, com muita criatividade, continuam a se expressar por uma arte identitária. Os têxteis paracas são tecidos em algodão e lã de camélídeos há mais de dois mil anos na região de Paracas, província peruana de Pisco, e são considerados os mais belos entre os produzidos na época pré-hispânica, em razão de sua beleza artística e do simbolismo de suas imagens.

Figura 19 – Manto Paracas Necrópole 500 a.C – 200 d.C, tecido com figura de felino antropomorfo



Fonte: Rosso e Rodriguez (2019)

Seja nas regiões da Costa, na Região da Serra ou na região da Selva, a arte têxtil, com suas performances com o fio e a linha, é uma das mais importantes formas de expressão artística, artesanal, histórica e identitária no Peru.

Figura 20 – Bordado contemporâneo nas três regiões peruanas

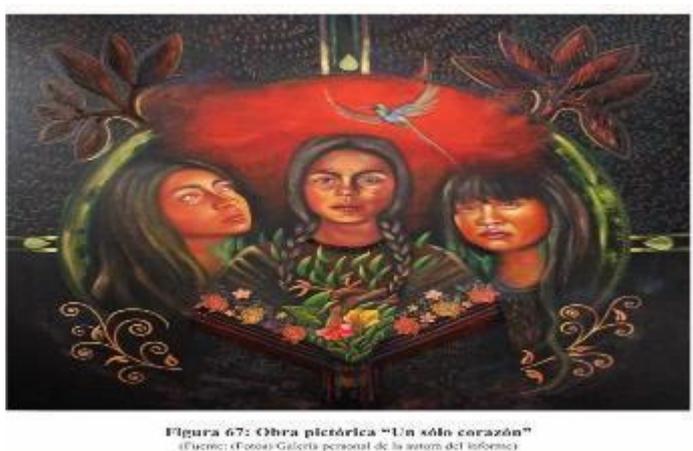


Fonte: Rosso e Rodriguez (2019)

O estudo proposto por Rosso e Rodriguez (2019), em sua tese de Licenciatura, foi a criação de uma proposta plástica com a figura feminina, apresentando traços característicos das três regiões peruanas, como o beija-flor, uma das aves mais emblemáticas do Peru, acompanhada de outros elementos simbólicos, em um ambiente repleto de ornamentação e misticismo, utilizando aplicações têxteis e bordados em pintura, numa perspectiva da arte contemporânea à obra, numa mistura de tinta, fotografia e bordado.

A pesquisa envolve uma análise de cada elemento aplicado na obra plástica e do processo que segue para determinar os aspectos físicos das mulheres peruanas. Foram feitos esboços, estudos de cores, aplicação de tecidos e bordados. No processo de desenvolvimento da obra, concluiu-se que a técnica traz contemporaneidade à proposta pictórica.

Figura 21 – Obra pictórica “Um Sólo Corazón” criada para a pesquisa



Fonte: Rosso e Rodriguez (2019)

Em suas análises finais da pesquisa, Rosso e Rodriguez (2019, p.130) recomendam:

Recomenda-se representar pictoricamente o nosso país, as suas gentes, costumes, culturas e símbolos, pois é um bem comum que nos enche de identidade. A mulher

peruana é símbolo de força, dedicação, trabalho, motivo pelo qual nos orgulhamos e devemos potencializar, para isso é necessário incluir sua imagem com essas qualidades e valores em nossas propostas artísticas. ...Para uma melhor difusão da arte têxtil contemporânea, é necessário que as oficinas de arte incluam na sua programação curricular o ensino de técnicas têxteis e de bordados, aplicadas ao desenho e à pintura; com base no fato de que os têxteis nos representaram ao longo da história. (tradução da autora).¹⁴

Assim, percebe-se a relevância de estudos feitos em universidades por pesquisadores e de experiências de professores nas escolas que possam perceber o valor da arte popular peruana, que envolve artesãos da cidade (Arte Urbana) e artesãos camponeses (Arte Rural) na produção da arte popular tradicional e da formação de uma identidade cultural, como resultado da fusão entre a ancestralidade andina e as técnicas próprias que mantêm e protegem a identidade cultural.

Figura 22 – Mulheres Andinas Tecendo



Fonte: <https://pablogui.blogspot.com/2017/04/el-arte-popular-peruano.html>

A região andina ao longo da história se destacou por ter excelentes tecelões herdeiros de uma longa tradição pré-hispânica desenvolvida em todo o país. Entre eles, destacam-se os mantos de Paracas e os tecidos incas de wari ayacuchano, usando a lã de ovelha, lã de alpaca e lhama e algodão marrom e branco, além de cabelo humano e de morcego e, mais frequentemente, fios de ouro e prata. Em suas performances tecidas milenarmente no tear

¹⁴ Texto original

Se recomienda representar pictóricamente a nuestro país, su gente, costumbres, culturas y símbolos, por ser un bien común que nos llena de identidad. La mujer peruana es un símbolo de fuerza, entrega, trabajo un motivo por el cual sentirnos orgullosos y debemos empoderar, para ello es necesario incluir en nuestras propuestas artísticas su imagen con dichas cualidades y valores. ...Para mejor difusión del arte textil contemporáneo, es necesario que se incluyan en los talleres de arte, la enseñanza de técnicas de textilería y bordado, aplicado al dibujo y la pintura, en su programación curricular; teniendo como fundamento que los textiles nos han representado a través de la historia.

vertical e no tear de pedal, criam-se e recriam-se mantas e tecidos, com códigos estéticos únicos que expressam identidade e pertencimento. Portanto, essas performances e poéticas precisam ser levadas para a sala de aula peruana, dado que, conforme Dalfsen (2008), o ensino de artes na educação básica no Peru, ao partir de propostas de ensino intercultural, provocou o reconhecimento e o fortalecimento de sua identidade cultural, ensinando saber reconhecer outras culturas e com elas conviver.

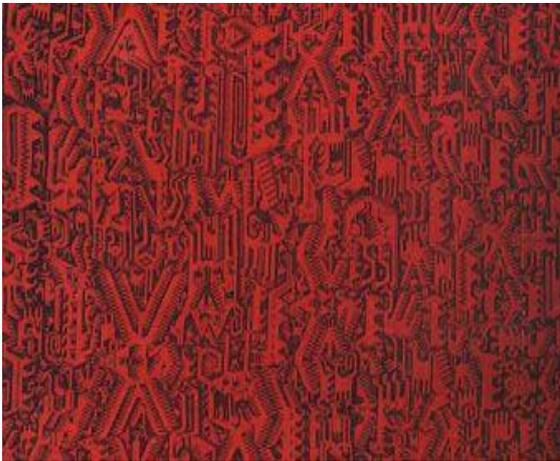
Na América Latina, as performances com o uso do fio e da linha estão presentes em praticamente todos os países. Nesse cenário, percebe-se que, embora a arte têxtil esteja presente na realidade desses países, ainda é objeto de controversa no sentido de continuar a ser visto como uma prática artística menor em comparação com a arte erudita – uma percepção se deve à ligação do têxtil com o artesanato, na qual prevalece geralmente a finalidade utilitária do objeto. Entretanto, nos últimos tempos, a arte têxtil começa a ser reavaliada como fonte de expressão artística que também resulta em uma forma de resgatar conhecimentos e tradições têxteis antigas, de modo a contribuir para a identidade cultural, reinterpretando essas línguas ancestrais e expressando então conceitos atuais. Dessa forma, os ditos valores ancestrais vão integrar elementos da arte para fazer parte da chamada arte têxtil, como é o caso de Paraguai, México, Equador, Colômbia e Venezuela.

Nota-se então que a diversidade artístico-cultural ancestral na região andina e nos vales e planícies da Bolívia é perceptível nas manifestações artísticas e visuais, nos processos criativos com produções do cotidiano das comunidades urbanas e rurais da atualidade. Essa diversidade está presente em objetos e vestimentas utilizados em rituais, cerimônias de culto, festas e comemorações que utilizam materiais diversos, tais como têxteis, madeira, prata e cestaria. Geralmente, trata-se de produções que expressam o cotidiano e as tradições indígenas, pois representam identidades, experiências de indivíduos que se constituem em práticas sociais, que dão significados e sentidos às suas vidas. Assim, é possível perceber, conforme Oliveira (2009, p.14), que “um indivíduo não existe como entidade isolada, pois carrega em si o social; da mesma forma o social traz em seu bojo as histórias individuais, assim, os humanos coexistem dando sentido à própria sociedade”.

A arte da tecelagem é uma das expressões mais relevantes dos povos indígenas da Bolívia, principalmente os dos povos Jalq'a. Eles são cerca de 20.000 habitantes, falam quéchua e vivem nas províncias de Chayanta (Departamento de Potosí) e Oropeza (Departamento de Chuquisaca); as mulheres jalq'a usam o tear vertical, de origem pré-colombiana, e fios de lã de ovelha e alpaca para tecer seu *aqsu* (pedaços retangulares de

tecidos que, em vestido tradicional, são usados em cima da camisola bayette chamada *aymilla*). Na arte têxtil do Jalq'a, a parte projetada do *aqsu*, chamada *pallay*, tem a forma de um retângulo sem subdivisões, um espaço contínuo onde as figuras são dispostas de forma caótica, sem uma ordem aparente. No fundo negro, destacam-se as figuras vermelhas que representam o *khurus*, animais reais (cavalos, touros, pássaros, leões) e imaginários (aves com quatro pernas, mamíferos com asas, corcundas com solavancos na cabeça ou com enormes dentaduras). Os *khurus* são os habitantes de um mundo escuro, dominado pela *saxra*, a diácia das profundezas e os espaços isolados.

Figura 23- Tecido Jalq'a



Fonte: <https://www.bolivianet.com/asur/indexin.htm>

Figura 24 - Ângela Alata, uma tecelã e líder de projeto local da ASUR.



Fonte: showdocument?id=247 (iaf.gov)

Na região de Tarabuco, localizada nas terras altas da Bolívia, os tecidos – que levam o nome Tarabuco – combinam lã de ovelha com algodão. No pallay, que tem a forma de um retângulo alongado, as figuras são dispostas de forma simétrica e ordenada, com uma segmentação clara do espaço. As cores são brilhantes e saturadas, dispostas sobre o fundo claro. Uma característica muito interessante desses têxteis é que não existem duas peças iguais, uma vez que não são pré-desenhadas.

Figura 25 – Arte têxtil – Feira de Tarabuco



Fonte: <https://mundosemfim.com/feira-de-tarabuco-uma-escapada-de-sucre>

Previamente neste trabalho entendemos que a escola tem uma função social fundamental em levar seus alunos a terem representações simbólicas corretas sobre a sociedade em que vivem e sobre as várias vertentes étnicas encontradas nesta sociedade. No caso da Bolívia, como um país formado por várias etnias, conhecer e entender as performatividades e estéticas de cada grupo social também é fator preponderante para uma educação transcultural e plural, para formação de cidadãos. De acordo com Correio Del Sue (2016), uma boa experiência é o caso de quatro unidades educacionais de Tarabuco, uma de Maragua e outra de Potolo, que incorporaram no currículo escolar as técnicas ancestrais e sabedorias dos povos indígenas, dentro do processo ensino-aprendizagem em humanidades, alcançando a produção de têxteis e embarcações cerâmicas com qualidade aceitável com o apoio da Fundação ASUR¹⁵

¹⁵ Fundación para la Investigación Antropológica y el Etnodesarrollo "Antropólogos del Surandino". O nome desta instituição é: Fundação de Investigação Antropológica e Desenvolvimento Etno Antropólogos do Sul dos Andes" (Antropólogos del Surandino). <https://www.bolivianet.com/asur/indexin.htm>

Figura 26 – Mantas Mapuche



Fonte: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-79864.html>

Outra experiência importante na América Latina com o fio e a linha é a do povo Mapuche, originário da Patagônia. Trata-se de indígenas da região centro-sul do Chile e do sudoeste da Argentina, conhecidos também como araucanos; povo violentado em sua cultura e muitas vezes tem suas visualidades não reconhecidas como uma arte que representa identidade. Os Mapuche têm uma forte tradição com a produção têxtil, com uma grande simbologia e reprodução de valores culturais e estéticos específicos. As peças são tecidas, por especialistas, chamadas düwekafe, que são parte e formam uma poderosa rede de relações sociais e simbólicas que fazem possível a vigência de uma cultura. O tecido makuño, por exemplo, ou uma iküla cobre o corpo de um homem ou de uma mulher num gesto e numa ação estética, convertendo o tecido em um objeto que trabalha fundamentalmente como um diferenciador cultural.

Figura 27 – Têxtil Mapuche



Fonte: MASTANDREA

De acordo com a biblioteca nacional do Chile, a tradição têxtil mapuche remonta aos tempos pré-colombianos, como evidenciado pelo sítio arqueológico de Alboyanco, em Angol (região IX), datado aproximadamente do ano 1436 d.C. Esse achado mostra que antes da chegada do conquistador hispânico, os grupos que habitavam essa área fabricavam tecidos com lã de camelídeo tingida com tintas de origem vegetal e mineral.

Um estudo importante sobre a arte têxtil Mapuche foi realizado na ISDFA, número Escuela de Artes de La Cordillera 814, Lago Puelo – Provincia del Chubut, na Argentina. Os alunos Rafael Blanco e Bruno Damian Béron, a partir das aulas de História da Arte IV – em que um dos tópicos vistos foram Arte Têxtil Pré-Hispânica, tanto do sul da Argentina como do resto das culturas nativas da América do Sul –, fizeram uma investigação para tentar conectar os diferentes estilos nas formas dos tecidos, seus símbolos, seus usos, sua relevância cultural, apresentando um debate sobre se os tecidos Mapuche seriam importantes como recurso didático para o ensino de Educação Artística e Ciências Sociais.

Na busca por conhecer – sob os pontos de vista histórico, social, econômico, cultural e artístico – qual a visão geral da sociedade sobre os têxteis Mapuche e quais simbologias emergem deles, foram realizadas pesquisas exploratórias de campo com pessoas da região relacionadas à educação ou à cultura da região. Também foi realizada uma série de entrevistas com pessoas que se dedicam à atividade de tecelagem com o tear na Região Andina do Paralelo 42 e Zonas do Entorno. Ademais, foram realizados questionamentos dirigidos aos alunos dos diferentes docentes da ISFD do Lago Puelo, além de uma série de entrevistas com gerentes e supervisores de campo-escola e uma pesquisa de opinião para professores da área artística, com o propósito de indagar sobre o conhecimento que existe sobre os têxteis Mapuche. O impacto que esse conhecimento teria na formação acadêmica dos futuros professores, as possibilidades de se tornar um recurso didático validado pelo sistema no nível regional e provincial, juntamente a suas possibilidades em sala de aula, e diante dos resultados encontrados, fizeram uma proposta de inovação didática pedagógica para uma possível implementação em instituições de ensino da região.

Uma pesquisa intitulada *Autorrepresentación identitaria através de las artes visuales: la experiencia del Taller de Fotografía Infantil Mapuche* analisa o resultado do Projeto Workshop de Fotografia Infantil Mapuche, realizado em Santiago do Chile em 2016, pelo professor José Mela Contreras, docente de Artes Plásticas da Universidade do Chile e pesquisador do Instituto de Ciências da Educação do University of O'Higgins. Com o apoio do Centro de Estudos Interculturais e Indígenas (CIIR) da Pontifícia Universidade Católica de

Chile (PUC), o trabalho foi desenvolvido no colégio municipal da comuna de Lo Prado, Mustafa Kemal Atatürk, sendo que o estabelecimento foi selecionado pela equipe pelo fato de em seu projeto educacional se declarar uma instituição promotora da inclusão e do multiculturalismo, que concentra seu trabalho educativo em meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social. Quanto ao objetivo, a pesquisa propôs iniciar um diálogo sobre a capacidade da imagem artística e fotográfica para elaborar um novo relato da identidade Mapuche no meio urbano. Assim, as crianças que participaram do projeto investigaram suas experiências familiares e pessoais para construir uma imagem Mapuche a partir de seus imaginários visuais.

Figura 28– Foto de crianças Mapuches participantes do projeto e Fotografia Infantil



Fonte: CONTRERAS (2021)

O resultado dessa oficina foi uma série de retratos que possibilitam novas visões e leituras do fenômeno da identidade étnica na perspectiva e no posicionamento dos retratados. As imagens recriadas constituem relatos que se opõem à grande história identitária da sociedade, que, no caso da identidade Mapuche, impõe estigmas e estereótipos. Dessa forma, essa pesquisa pode ser pensada como um esforço do ensino de Artes Visuais como possibilidade de provocar uma transformação do social e evocar novas leituras e significados sobre cultura mapuche na cena sociocultural e política chilena. Ademais, vale ressaltar, sobre esse estudo, a presença da arte têxtil na identidade das vestimentas híbridas dos alunos.

É importante também falar, nesta tese, sobre a arte têxtil no México, que é um dos países que produzem uma grande variedade de têxteis feitos a mão: é uma atividade

importante muito antes da chegada dos espanhóis. Atualmente, essas atividades permanecem com técnicas antigas e novas, usando corantes e fios, naturais e sintéticos, com uma enorme gama de motivos decorativos, inspirados na natureza, com animais e plantas, e manifestam uma grande singularidade na forma de expressão e pertencimento. Trata-se de criações que geram um legado cultural dos tempos antigos e um princípio que gera sentido nas culturas atuais. Também por isso, o México é reconhecido mundialmente como um dos países de maior produção artesanal, ficando atrás apenas da Índia e da China (HEL HERALDO DE MÉXICO, 2017).

Figura 29– Tecelã Zinacantan, Chiapas, México



Fonte: www.flickr.com/photos/joven_60/

Figura 30 – Bordado Pensamiento: Oaxaca, México

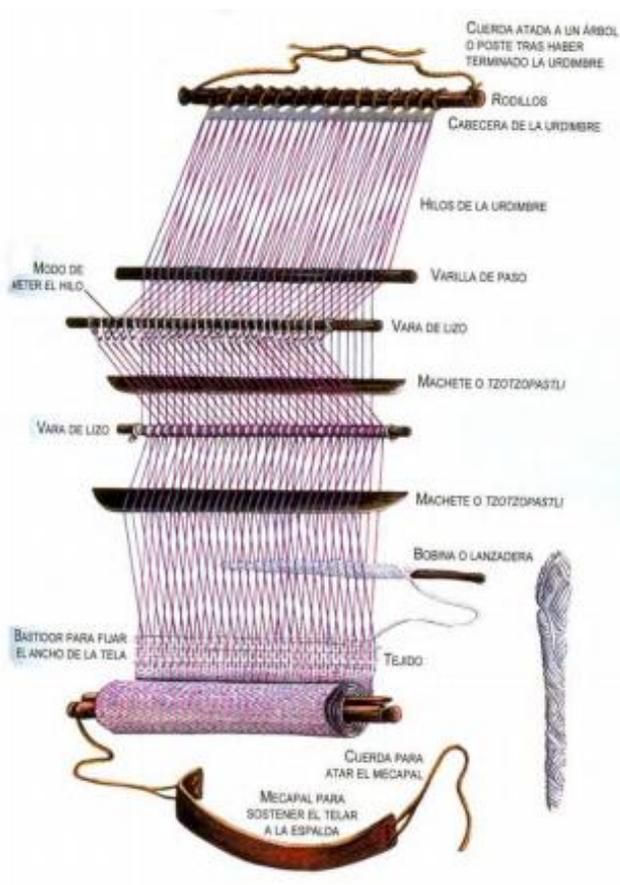


Fonte: https://www.sescsp.org.br/aulas/182854_BORDADO+PENSAMIENTO

Desse modo, com base nos estudos citados, nota-se que a produção têxtil é uma amostra de organização comunitária, sentido de vida, apropriação histórica e, acima de tudo,

da capacidade de fazer formas e cores manterem a identidade de um povo. De acordo com Morris (1984), a produção têxtil é uma das poucas práticas que mantêm sua essência feminina até a atualidade, sendo que o uso do tear de cintura e de antigas técnicas de fiação e tecelagem sugerem uma certa continuidade nas atividades das mulheres e em seu papel social ao longo de pelo menos mil anos de tecelagem. O tear de cintura, conforme Ramirez (2014), amarra-se a uma árvore numa extremidade e na outra extremidade sustenta-se pela cintura através de um cinto chamado mecapal.

Figura 31 – Tear de Cintura



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/9e/4d/72/9e4d72866029b752044dcf7bb19bf249.jpg>

A Professora Vanessa Freitag, brasileira que vive no México, é uma artista visual que utiliza também a linguagem da arte têxtil, do crochê, da costura, do bordado e é docente da Universidad de Guanajuato, Campus León, México. Ela diz que se inspira no contato com as histórias e trabalhos da comunidade de artistas, artesãs e criadores têxteis de todo o mundo que trabalha alguma técnica ou linguagem têxtil; e, em entrevista ao Projeto Curadoria (2017), ela disse que recebe muitas influências em seu processo criativo; uma delas vem das “tecelãs

que trabalham em tear de cintura, e a cestaria indígena que encontramos na região norte do país, México”.

Como docente da Universidad de Guanajuato, Campus Leon, México, no Curso de Bacharelado em Cultura e Arte, Vanessa Freitag e Jorge Alberto Casimiro realizaram a parte empírica de um projeto de pesquisa, nas aulas de tecelagem desde 2013. O trabalho tem como proposta discutir a importância da construção de visões mais significativas e inclusivas em torno do ofício artesanal, partindo da vivência prática com a linguagem têxtil, tradicional e contemporânea. A pesquisa ocorreu no contexto universitário, com pequenos grupos de alunos de graduação, levantando-se questões relacionadas ao artesanato e ao trabalho artístico, abordando-as por meio da linguagem têxtil.

Figura 32 – Alunos participantes do projeto – Aulas de Tecelagem



Fonte: FREITAG e CASIMIRO (2019)

Sobre as sessões, Freitag e Casimiro (2019) esclarecem que foram divididas em quatro módulos ao longo do semestre: 1) Introdução à linguagem têxtil e ferramentas técnicas; 2) Arte têxtil mexicana; 3) Artesãos têxteis e artesãos; e, 4) Artistas têxteis de outros continentes, sendo que em cada módulo foi feita uma introdução teórica, acompanhada de leituras específicas sobre diferentes tipos de possibilidades técnicas e expressivas sobre o tear. Foram trabalhados, também, exemplos de artistas e artesãos que se dedicaram a explorar a linguagem têxtil, bem como o contexto de produção de alguns artistas têxteis no México.

Diante do desenvolvimento da investigação com a arte têxtil, na formação de gestores em cultura e arte, no México, Freitag e Casimiro (2019, p.51) concluem que:

Como hemos podido observar a lo largo de este documento, aunque México sea un país con una gran riqueza cultural y artística, eso no se traduce necesariamente, en el reconocimiento, apreciación y valorización de sus tradiciones y costumbres por parte de los estudiantes y de la sociedad en general. De tal modo, el mayor objetivo de nuestras clases ha sido concienciar a los y las estudiantes sobre la importancia del trabajo artesanal mexicano (y de otros contextos también) y, así, tornar su mirada un poco más receptiva y abierta a las diferentes manifestaciones artísticas y a las culturas estéticas de este país. También hemos buscado problematizar las categorías que definen las fronteras del arte y de las artesanías a fin de repensar sobre esta práctica como una actividad artística que comunica y que fortalece las tradiciones locales, las costumbres e historias de nuestros pueblos. Además de producir objetos útiles, las artesanías también presentan posibilidades expresivas y artísticas.

Com base no estudo realizado, percebe-se que o processo de ensino e aprendizagem que adota experiências de sujeitos dedicados à arte ou artesanato têxtil é significativo. Isso se deve ao fato de que, quando eles aprendem sobre sua história e sobre processos criativos de artistas e artesãos que utilizam os fios e linhas em suas produções, podem então analisar as estéticas vivenciadas, gerando identidade e valorização da cultura a qual pertencem. Nessa perspectiva, dialogo com Santos (2019) quando este traz o conceito *Epistemologias do Sul*, com a propositura do desafio pedagógico ao domínio do pensamento eurocêntrico, levando para a sala de aula conhecimentos oriundos das experiências dos sujeitos numa resistência ativa ao capitalismo, ao colonialismo e ao patriarcalismo, gerando justiça cognitiva ao levar saberes que são geralmente desacreditados, apagados e ignorados pelas culturas dominantes.

Nesse sentido, o ensino de Artes Visuais na América Latina deve ser pensado a partir da construção no processo de emancipação e protagonismo dos diversos sujeitos e grupos sociais que se percebem a partir de seus códigos estéticos e patrimônios artísticos e culturais, das performances de todos os grupos sociais, com estudos que partam de seus contextos. De acordo com Amaral (2006, p.39), “[...]só emergiremos quando identificarmos nossos valores, reconhecendo-os, sem a espera da chancela do exterior”. Diante dessas discussões e experiências, concordo com Moura (2019)^[P1] quando diz que, para que tenhamos um ensino de Artes Visuais decolonial na América Latina, precisa-se passar pela desobediência docente, o que começa com a formação de professores.

Na busca pela construção dessa desobediência docente, a ponta de lança se encontra no professor de Artes Visuais, como sujeito – não exclusivamente – capaz de

imprimir as marcas de um projeto em que os olhares se voltem também para o território latino-americano, como forma de conhecer, reconhecer e problematizar a nossa produção artística/poética, ao invés de legitimarmos uma única história (ocidental – Europa/EUA). Trata-se de pensar as potencialidades imagéticas desde a América Latina, por produtores desse/nesse contexto, no campo da Educação em Artes Visuais, como forma de legitimação das visualidades latino-americanas. (MOURA, 2018, p.310)

Assim, é preciso pensar uma formação de professores desobedientes, capazes de criticar o eurocentrismo e refletir acerca dele nas imagens produzidas sobre os latino-americanos, para os latino-americanos e, muitas vezes, pelos latino-americanos – imagens que representam os ideais estéticos do colonizador e são parte da construção histórica feita pela lente colonizadora universal. Nessa dimensão, há uma relação com imagens daquilo que o colonizador quer mostrar, uma vez que essas imagens são produzidas pelo olhar hegemônico que continuam a reproduzir a exclusão via colonialidade, com relações racistas.

Portanto, a formação do professor para ensinar artes precisa ser repensada pelas universidades. Nessa reavaliação, é necessário repensar os currículos dos cursos de licenciatura, discutindo e refletindo sobre pressupostos pedagógicos e novas práticas de ruptura e decolonização do pensamento educacional. Conforme Santos (2019), é preciso uma mudança epistemológica que garanta a justiça cognitiva, que crie novas estratégias alternativas de mobilização política e ativismo, fornecendo aos grupos sociais oprimidos os meios pelos quais representariam o mundo nos seus próprios termos. Para que isso aconteça, penso que seja necessário formar docentes reflexivos, críticos, valorizados profissionalmente, que acreditem na transformação social, de modo que então possam oferecer aos seus alunos a esperança da possibilidade da construção de um mundo melhor.

Ademais, penso que, para atingir os meus propósitos investigativos, que tratam especificamente da pesquisa sobre ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental, saber o estado da arte foi extremamente necessário. Isso porque acredito ter ido além da simples identificação da produção: também busquei por experiências no Brasil e na América Latina, o que considero fundamental na pesquisa em educação. Além disso, fiz análises que dialogaram com meus dois fios para dar significado à pesquisa de campo: mapeamento dos artistas e grupos de coletivos têxteis (capítulo 3); e a realização da pesquisa-ação com o ensino de artes visuais com fios e linhas (capítulo 4), o que não poderia ser feito sem levar em conta o contexto social, histórico e experiências em outras academias e escolas.

Desse modo, um fio foi puxando outro e, assim, fui entrelaçando-os em todo o processo da pesquisa. Os projetos e ações estudados me deram embasamento e encantamento para tramar a pesquisa para o mapeamento de coletivos e artistas têxteis; por isso, foram levados para as oficinas da pesquisa-ação com o objetivo de subverter olhares para a arte com fios e linhas, para induzir percepções de antigas/novas estéticas e poéticas. Assim, vale dizer que todos os projetos apresentados neste capítulo estão presentes nas oficinas da pesquisa-ação desta investigação, porém alguns dialogam mais com minha proposta de trabalho pedagógico, pois sensibilizaram meus olhares, ofereceram-me repertórios para experimentar o ensinamento de artes visuais a partir das estéticas cotidianas, usando o têxtil em suas diversas configurações.

A pesquisadora Luciana Hartmann (UNB), por exemplo, no seu artigo *Onça, veado, Maria: literatura infantil e performance*, sensibilizou-me. Eu a conheci em um evento no mestrado ProfArtes-UFU, e fui tocada por sua pesquisa, que me motivou para o doutorado em Performances Culturais. Ademais, também estimo a professora Vanessa Freitag, brasileira que vive no México, que utiliza as poéticas como artista visual têxtil, e cujo projeto de pesquisa empírico, desenvolvido na Universidad de Guanajuato Campus León – onde é docente –, dialoga muito com minha pesquisa. Além disso, a professora Mariana Guimarães também tem grande importância na minha pesquisa, pois foi a primeira pesquisadora estudada por mim, com uma experiência com o projeto de ensino, pesquisa e extensão intitulado *Arte do Fio*, desenvolvido no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ). Estudei seus trabalhos no mestrado, na escrita da dissertação, e agora continuo estudando no doutorado. Na Universidade Federal de Goiás (UFG), por fim, quero mencionar a Profa. Alice Fátima Martins, professora da Faculdade de Artes Visuais e dos Cursos de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Cultura Visual da UFG, alguém que me foi uma inspiração estética, cultural e docente no ensino de artes visuais, quando participei como aluna de sua pesquisa sobre as possibilidades de tramas com o fio e a linha, na *Oficina dos Fios*, no formato de Núcleo Livre.

4. FIOS DE SIGNIFICADOS: MAPEAMENTO DE PERFORMANCES E TRAMAS COM O FIO E A LINHA NO BRASIL AMÉRICA LATINA: POSSIBILIDADES DA ESTÉTICA DO COTIDIANO E INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Tecendo a Manhã¹⁶

João Cabral de Melo Neto

Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão".

Esse primeiro fio de significados da pesquisa de campo foi costurado nas performances e experiências de vários artistas, grupos de coletivos têxteis e indivíduos em que fios e linhas são inerentes às suas vidas, expressões emotivas e sentimentos. Nesse sentido, Le Breton (2019, p.4) diz que

Para que uma emoção seja sentida, percebida e expressa por um indivíduo, ela deve pertencer sob uma forma ou sob outra ao repertório cultural de seu grupo. Um saber afetivo difuso circula no seio das relações sociais e mostra aos atores, de acordo com sua sensibilidade pessoal, as impressões e atitudes que se impõem através das diferentes circunstâncias de sua existência singular. As emoções são modos de afiliação a uma comunidade social, uma maneira de se reconhecer e de poder comunicar junto a partir do fundo afetivo próximo.

As estéticas com Fios e linhas me emocionam e sempre me tocaram durante toda a vida, guardadas como tesouros da memória; representam, para mim, meu aprender a olhar e marcam o início de um pensar sobre o que é belo e sobre as histórias dos meus familiares. Para Brasil (2005), a capacidade de percepção humana sobre o mundo é 75% visual, fato que

¹⁶ João Cabral de Melo Neto. Ora Completa. Ed. Nova Aguilar. São Paulo. 1999.

é exemplificado diante de minhas visualidades desde a infância, dado que os fios e linhas são fragmentos do meu tempo passado; são registros do que vi, carregados de significados, expressando individualidades e subjetividades das minhas memórias; são indícios das minhas experiências e testemunho das minhas realidades. Não por coincidência, de acordo com Kossoy (1989), as imagens são fontes primárias, pois são documentos iconográficos que nos trazem informações dos cenários, personagens e fatos de outrora.

Despertei cedo o interesse pela estética da urdidura¹⁷ e da trama¹⁸, ao ver a lida doméstica de minha avó paterna e da minha mãe, que, além de cuidar da família, ainda tinham o ofício do trato com o algodão: descaroçar, bater, cardar, fiar, tingir as meadas com barro e cascas de árvore (angico, cedro) da região e depois produzir tramas organizadas esteticamente. Após a urdidura, os trabalhos mais finos eram bordados à mão. Acredito que essas experiências potencializaram o meu olhar para a arte e a cultura popular tradicional, formando meu gosto estético e minhas preferências de forma singular, pois o sujeito é marcado pela cultura da qual faz parte, pelas experiências imediatas que o singularizam e pela coexistência de diferentes culturas. Vê-se então que se trata de um tema que merece profundas discussões.

Diante de vivências pessoais, acredito que a cultura é o que nos faz e nos torna o que somos, ou o que não somos. Assim, se vamos falar dessa relação entre arte têxtil e expressão cultural, é importante conhecer a perspectiva de Geertz (1989) sobre cultura, quem a vê como um entrelace de significados simbólicos socialmente constituídos na ação social. A partir disso, compreendo que os seres humanos estão interligados na busca da interpretação do seu papel particular, em seu contexto social, de modo que as experiências vividas pelos indivíduos se tornam seus componentes culturais, geradores de suas identidades, e são de grande relevância individual e coletiva.

Com base nisso, é necessário buscar a compreensão das manifestações artísticas da cultura tradicional como um campo significativo de conhecimentos e saberes que devem ser contemplados em suas especificidades e em suas relações com o contexto sociocultural. Devemos considerar os fenômenos culturais como construção social, entrelaçados em relações humanas e de poder. Para Santaella (2003, p. 29),

¹⁷ É formado por um conjunto de fios tensos, paralelos e colocados previamente no sentido do comprimento do tear. Disponível em: <<http://www.tecelagemmanual.com/index.php/inicial>>. Acesso em:20/04/2021

¹⁸ É o segundo conjunto de fios. Passados no sentido transversal do tear com auxílio de uma agulha (também denominada navete). A trama é passada entre os fios da urdidura por uma abertura entre eles, denominada de cala. Disponível em: <<http://www.tecelagemmanual.com/index.php/inicial>>. Acesso em :20/04/2021

A cultura é como a vida. Sua tendência é crescer, desenvolver-se, proliferar [...] ela tende a se expandir como um gás para ocupar todo o espaço disponível; ela se adapta às exigências do espaço que se tornou disponível; ela se desenvolve continuamente em níveis de maior complexidade; quanto mais complexo o nível de sua organização, mais rapidamente a vida cresce.

No Brasil, país continental, esse assunto se potencializa, uma vez que foi historicamente constituído como uma sociedade multiétnica e culturalmente híbrida, ou – como Canclini (2022) atualmente prefere nomear – “misturas da interculturalidade”, carregada de diferenças regionais. As questões sobre diversidade cultural tornam-se, portanto, cada vez mais pertinentes, e assim reflito que, na América Latina, é vital refletir sobre a arte têxtil como memória e identidade, tendo em vista a preservação e valorização de práticas e saberes que vão se entrelaçando, ligando fios da memória coletiva e interligando pontos interculturais. Isso ocorre pois tal reflexão consolida um processo de aceitação e autoestima dos indivíduos e comunidades, compreendidas como práticas vivenciadas na interculturalidade e pluralidade brasileira. Para Canclini (2005).

a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas... interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflitos e empréstimos recíprocos (CANCLINI, 2005, p. 17).

Quando partimos para a realidade da escola, no ensino de artes visuais, percebo o quanto essas questões são necessárias no processo educacional, pois possibilitam o educar para outros códigos estéticos antes não percebidos com valor artístico. Assim, perceber esse valor eleva visualidades próximas aos olhares dos estudantes e de suas experiências criativas, gerando identidade, ensinando no entre-culturas, em um plano de igualdade, pois o fundamento das relações interculturais, de acordo com Canclini (2005, p. 25), vai além de etnias ou grupos: deve haver um intenso e profícuo diálogo entre os diferentes.

Nesse sentido, a diferença não está isolada e distante, mas constantemente favorecendo e potencializando influências, diálogos e negociações, partindo assim do ponto de vista da educação intercultural como um instrumento para os diálogos culturais, na construção do equilíbrio entre ciência e senso comum, entre erudito e popular. Uma cultura não pode ser considerada mais importante do que outra, sendo importante assim respeitar as singularidades a fim de fazer perceber que as experiências estéticas dos indivíduos constroem seus jeitos de olhar, de sentir e de fazer arte.

Outro viés importante para refletir sobre a relação entre cultura e educação é a perspectiva dos Estudos Culturais, que, devido ao seu caráter transdisciplinar, torna possível discutir tensões tanto curriculares quanto práticas. Segundo Costa (2003) o currículo, sendo construído culturalmente, reflete o resultado de um embate de forças, saberes e práticas que investem na produção de tipos particulares de sujeitos e identidades sociais. Dessa forma, os Estudos Culturais se configuram como campo alternativo de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular (COSTA, 2003, p.37). Essa reflexão torna esta pesquisa relevante, pois, ao levar para a sala de aula o têxtil como estética cotidiana no ensino de artes visuais, procura-se quebrar hegemonias e ensinar códigos e expressões estéticas que dialogam com a realidade do aluno.

Assim, neste momento, discuto os saberes da experiência da arte têxtil e suas relações culturais na construção da identidade e da diferença e como ela pode ser força motriz para discussão na escola de uma educação intercultural e decolonial. Para iniciar essa discussão, parto do princípio de que a é uma prática cultural de expressão sensível para nós latinoamericanos, porque suas visualidades e códigos estéticos estão presentes nos nossos cotidianos. Se partirmos da perspectiva de Hall (1997), por exemplo, entendemos que a cultura passa pela subjetividade humana, o que implica reconhecer que somos aquilo que experimentamos e sentimos, bem como o discurso que produzimos sobre essas experiências. Portanto, de acordo com esses pensamentos, o ato social do uso do fio e da linha constitui saberes da memória e devem ser preservados, pois são práticas e experiências de indivíduos em suas relações sociais e identitárias, tendo a escola um papel fundamental na sua preservação e discussão.

Para uma educação intercultural, é imprescindível falar de identidade. Isso porque, se partirmos da ideia de que cada ser humano tem uma identidade própria, e é essa identidade que nos define e distingue uns dos outros, ela é construída socialmente e arremata escolhas políticas de grupos humanos. Contudo, de acordo com Canclini (2005), é preciso ver a identidade com um caráter fluido, polissêmico e móvel, já que é possível identificar-se com referências culturais distintas e que o sujeito se transforma por meio das relações sociais. Sobre isso, Canclini (2005) tem a recorrente preocupação de analisar diversas situações que apontam que a cultura e as identidades estão em constantes transformações, entendendo que o intercâmbio e a modificação são caminhos que orientam a formulação e a construção das

identidades¹⁹. Nessa perspectiva, não podemos condicionar que o sujeito pertença à determinada identidade cultural, pois os elementos identitários são bastante variados, inconstantes e plurais, frutos do líquido mundo moderno, uma vez que construímos e sustentamos as referências comuns de nossas identidades em movimento. Acerca disso, Bauman (2001, p. 17) diz que:

Identidade e pertencimento não têm solidez de uma rocha, não são garantidas por toda a vida, são bastante revogáveis e negociáveis, e as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age e a determinação de manter firme a tudo isto são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade.

Na prática, no ato de ensinar artes, devem-se levar em conta as questões identitárias, pensando nos diversos sujeitos presentes na sala de aula. Em sua maioria, essas pessoas veem como arte somente o que fazem os grandes artistas, divulgados pelas mídias, ou o que está em apresentação em museus. Por isso, o ensino decolonial de artes proposto nesta tese é importante, dado que leva os alunos a perceberem as expressões artísticas nos espaços onde vivem, expressões próximas a seus olhares, numa aula de artes que faz sentido, provocativa de identidade. Nesse sentido, Hall (2000) diz que identidade é construída por meio da diferença e não fora dela, identidade e diferença estão intrinsecamente ligadas. Conseqüentemente, ao pensar a produção têxtil, é importante refletir sobre a formação de modos de vida e da construção identitária, também, de sujeitos artistas/artesãos, que nem sempre foram vistos e percebidos, dado que existem em um país marcado por relações sociais e culturais com saberes e práticas esquecidas e muitas vezes invisíveis aos olhos de uma elite dominante.

É importante afirmar então que as expressões oriundas das culturas tradicionais possuem um papel essencial na continuidade da elaboração de subjetividade individual e coletiva, funcionando como um mediador mais sensível, podendo transmitir a cultura, a memória e a identidade. Entretanto, de acordo com Tamaso (2012), vale também ressaltar que vivemos num mundo plural, e assim é preciso ouvir a polifonia de vozes envolvidas, valorizando as características étnico-culturais dos diferentes grupos sociais do Brasil, dado que pluralidade cultural visa a crítica às ações discriminatórias e excludentes que ainda se fazem presentes nas relações sociais brasileiras e de forma bastante profunda nas escolas.

¹⁹ Nestor Canclini (2011) nomeia esse processo de Culturas Híbridas – a hibridação cultural consiste na miscigenação entre diferentes culturas, ou seja, uma heterogeneidade cultural presente no cotidiano do mundo moderno.

Essa polifonia nos prova que a produção têxtil está no cotidiano de diferentes comunidades brasileiras, constituindo-se em “experiências estéticas vividas” para diversos sujeitos, estabelecendo vínculos com as emoções, lembranças, narrativas e vivências. Em razão disso, seria de relevante contribuição que tais experiências fizessem parte do currículo da escola no ensino de artes visuais, pois as tramas e performances da produção têxtil provocam um ensino identitário e intercultural tendo em vista que, nas casas desses alunos, essas são visualidades presentes nos objetos domésticos para enfeitar, adornar e vestir. Desse modo, percebe-se uma prática docente decolocal e transgressora que consegue enxergar a diversidade cultural presente na sala de aula. Conforme Richter (2000, p.12),

o conceito de cultura a ser utilizado numa proposta de educação multicultural deve ser baseado num enfoque antropológico, para que o ensino das artes visuais seja condizente com os valores estéticos trazidos de casa pelas/os alunas/os, respeitando e buscando compreender os aspectos estético/visuais presentes nas famílias dos/as estudantes relativamente às origens étnicas, de maneira a permitir uma compreensão desses aspectos e sua futura adequação ao ensino escolar.

Neste ponto do estudo, penso ser interessante trazer à tona o paradigma da “agência dos não humanos”. Segundo esse paradigma, nós “humanos criamos objetos/coisas intervindo sobre elas, mas estes objetos/coisas também interferem nas formas de viver, de ser e estar no mundo dos homens” (MELO et al., 2012, p. 188;). Assim, é importante pensarmos como o fio e a linha agem sobre nós, como essas relações afetam o que somos e pensamos, e como na escola esses saberes podem gerar um processo de ensino e aprendizagem com significado social, artístico e cultural. Nesse sentido, apresento, no capítulo quatro desta tese, as experiências com as várias criações e poéticas a partir dos têxteis, numa perspectiva de ensino de artes que parta das sensibilidades cotidianas de meus alunos.

A produção de grupos coletivos tradicionais e a arte produzida por muitos artistas de arte contemporânea espalhados pelo mundo, com suas poéticas utilizando fios, linhas, tecelagem, costuras e trançados, está intimamente ligada a como os objetos/coisas intervêm em nossos gostos e em nossas formas de perceber e estar no mundo. Isso ocorre pois são produções que promovem identidade e retomam memórias, de modo que, na escola, dialogam com os cotidianos domésticos das crianças e seus familiares. Para Bahia (2002), trata-se de uma arte que se vincula a questões poéticas marcantes na arte contemporânea e que, devido ao seu historial doméstico, essas práticas estão ligadas a uma memória coletiva de ambiente familiar, da infância e do lar, relacionando-se à intimidade do indivíduo. Assim, percebo que a criança, em contato com estas poéticas, pode firmar sua identidade e origem como um eficaz modo de falar das suas raízes e pertencimentos, numa visão mais ampla de arte e cultura.

Confirmando assim, a partir destes estudos, que, ao levar essas sensibilidades poéticas para a sala de aula, para ensinar artes nos anos iniciais do ensino fundamental, tem-se boas possibilidades de se ampliar significativamente o repertório cultural das crianças, relacionando, de forma crítica, as obras com fios e linhas às suas experiências cotidianas. Nessa perspectiva, o ensinar a partir de uma perspectiva cultural significa levar em conta o mundo pessoal de quem aprende; significa valorizar a capacidade de relacionar, ler e sentir o mundo à sua volta. Nesse sentido, dialogo com Buoro (2002, p.63): uma das funções centrais do ensino da arte deveria ser esta: a de construir leitores sensíveis e competentes para continuar se construindo, adquirindo autonomia e domínio do processo, fazendo aflorar, desse modo, ao toque do próprio olhar, uma sensibilidade de ser-estar-viver no mundo.

A seguir, são apresentadas performatividades e performances de sujeitos brasileiros e latinoamericanos que, numa íntima relação com o têxtil, produzem suas poéticas. Essa apresentação é resultante da pesquisa de campo realizada presencialmente e na internet e subsidiará as oficinas da pesquisa-ação, na minha experiência como professora nos anos iniciais do ensino de artes visuais, onde pretendo provocar saberes pertinentes, partindo de estéticas mais próximas dos cotidianos das alunas participantes, tendo em vista a interculturalidade e os estudos culturais. Assim, reafirmam-se os estudos de Richter (2003): para que a educação intercultural se realize, não basta mudar os conteúdos, é preciso mudar a forma de abordar esses conteúdos e o próprio estilo de ensinar.

4.1 MAPEAMENTO DE PERFORMANCES COM A ARTE TÊXTIL: AFETOS URDINDO UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA QUE TRANSFORMA OLHARES

O homem está ligado ao mundo por um permanente tecido de emoções e de sentimentos.

Le Breton

A Arte têxtil é uma forma de expressão milenar, encontrada em quase todas as sociedades, da antiguidade à contemporaneidade. Disso decorre que a sua utilização como linguagem e forma de expressão é utilizada em várias culturas, e boa parte dos sujeitos ao longo da existência tiveram experiência com o fio e a linha em suas vidas cotidianas para “enfeitar”, fazer os “ferrinhos”, panos de prato, redes para dormir, toalhas, fraldas, camisetas de time, entre outros. Nesse sentido, trata-se de culturas e performances intimamente ligadas, conectando o ontem e o hoje. Isso vai ao encontro do pensamento de Schechner (2003, p.27),

quando o autor afirma que “as performances afirmam identidades, curvam o tempo, adornam corpos e contam histórias”.

Além do bordado, crochê, tecelagem, costuras e etc. estarem presentes na história da humanidade, representando diferentes culturas, também são objetos de grande importância na construção simbólica que permite e estimula a representação de diversos aspectos da realidade e da expressão da memória, numa forte relação com a emoção e os afetos.

(...) os afetos “possuem um caráter universal, são expressivos e, sem exceção, comunicativos no sentido de que implicam em contágio”. O contágio é uma propriedade fundamental dos afetos. Isso porque um afeto é sempre “percebido no social”. A condição humana é conduzida pelos afetos. “Nascemos com eles”. As pessoas “suscitam afetos” (LEITE, 2005, p. 105).

Nessa relação cultura-sociedade-afetos, recorro a Guimarães (2015), pesquisadora em arte-educação no Brasil que sustenta essa relação afetiva com a expressão artística. Para ela, o têxtil “representa a possibilidade de mostrar que o trabalho manual pode ser arte”. Nesse sentido, também Turner (1987) discute que, na consciência moderna, cognição, ideia e racionalidade eram fundamentais; na virada pós-moderna, a cognição não é destronada, mas toma seu lugar em pé de igualdade com a vontade e o afeto.

Outro ponto importante a se discutir é que a arte têxtil muitas vezes é vista como uma técnica meramente artesanal, que segue a repetição de modelos, usando os “riscos” sem possibilidades de criação autônoma. Entretanto, existem trabalhos de artistas e grupos de artesãos de várias partes do mundo que utilizam fios e linhas em seus processos de criação imagética, criando estéticas e poéticas novas com técnicas antigas. Para Queiroz (2011, p. 6),

Bordar é, assim, a capacidade de cimentar socialmente a reflexão da vida e do sentido de pertencimento a uma coletividade. Possivelmente esse momento de estar junto é tão, ou talvez mais importante, do que o belo produzido ou a produção para a venda. O bordado passa a ser um elogio à práxis, ao cotidiano e à história como elemento do constituir humano.

Com base nessas ideias, observa-se que a produção têxtil pode ser vista como experiência afetiva, que gera pertencimento e identidade, de valor artístico e cultural. Essa experiência múltipla afeta artistas e grupos de coletivos têxteis tradicionais, que se utilizam dessa forma milenar de expressão para criar suas poéticas com tecidos, agulha, linha e teares, bem como, com várias materialidades do fio (digital, óptico, plástico, fibra, metal e etc.). Ademais, tais expressões podem afetar sujeitos, na produção de uma educação intercultural que parta de suas estéticas sentidas e vividas. Desse modo, trata-se de um bem cultural que

faz parte do cotidiano de boa parte dos brasileiros, independente da classe social a que pertençam: seja para adornar o corpo, enfeitar os lares, ou para o puro deleite; seja como práticas cotidianas de produção econômica ou artística.

Nota-se então que entender essas produções têxteis vai ao encontro dos estudos das Performances de Schechner (2003), para quem uma performance acontece enquanto ação, interação e relação. Assim, esses sujeitos que produzem a partir de fios e linhas são atores da vida cotidiana, na prática do ritual, em ação, na arte performática que faz, mostra algo e executa ações, repetidas a partir de seus ancestrais. Ao interagirem com saberes passados de geração em geração, tais sujeitos realizam mais uma performance, existindo na complexa relação entre o evento original e as realizadas no presente, a memória de seus antepassados.

Com isso em mente, apresento aqui os resultados da pesquisa de campo realizada para conhecer artistas e grupos coletivos têxteis. Mostrarei suas performances, ligadas e marcadas pelo contexto, pelas convenções, usos e tradições (SCHECHNER,2003), a meu ver com múltiplas riquezas culturais tramadas e entrelaçadas na cultura latinoamericana, com fios e linhas, marcando identidades, dobrando o tempo, e contando suas histórias de arte e rituais na vida cotidiana. As investigações em campo foram concebidas tanto presencialmente quanto virtualmente, visitando as redes sociais e páginas desses artistas e coletivos têxteis, durante o período de 2020 até 2022.

4.1.1 Coletivos Têxteis Tradicionais

Este fio de significados da pesquisa de campo fala diretamente com minhas sensibilidades. Isso porque percebi neste estudo que *memória*, *Estudos Culturais* e *performance* são conceitos que dialogam dando sentido e movimento às práticas sociais/culturais presentes na história do sujeito; dialogam diretamente com suas experiências de vida. Ao falar em experiência, é importante também falar em performances: o pesquisador Silva Jr (2009)

...associa a performance, enquanto aproximação da arte com a vida, com sua relevância para o sentido de manutenção da identidade cultural desse grupo, cujas manifestações festivas “refletem os modos de ser (identidade) e de estar (performance) de um povo e as maneiras de servirem-se do corpo” (SILVA JR, 2009, p. 2).

Tomamos como fato então ligação íntima entre a performatividade com o fio e linha e os cotidianos desses sujeitos. Assim, é possível perceber com a pesquisa que, em várias regiões diferentes do mundo, a arte têxtil se faz presente em suas performances e

experiências, numa relação profunda com a ancestralidade. É bastante perceptível o quanto essas linhas dialogam com o cotidiano dos sujeitos; são criações muitas vezes de família, cujas tramas representam a religiosidade, as formas de viver, de brincar, a fauna e a flora do lugar a que pertencem. Isso leva à identificação com formas de viver e conviver; é uma arte que não se separa da vida. Sobre a estética do cotidiano, Richter (2000, p. 8) ressalta:

A estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente, a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação.

No decorrer da pesquisa de campo, percebi que a produção têxtil é uma experiência sensorial que aflora sentimentos, memória afetiva, intimidade: é manifestação identitária. Devido à sua estética, com grande potencial para exploração imagética nas aulas de artes visuais, por suas qualidades táteis, pelo movimento expressado por meio da agulha que perfura superfícies, o têxtil cria poéticas visuais sensíveis aos olhos, ao tato e à imaginação. Desse modo, pode-se compreender o bordado, a tecelagem, o crochê, a costura etc. em suas múltiplas configurações e reconfigurações culturais, com diferentes performances, dentro de várias experiências, reproduzindo gestos ancestrais, provocando sentimentos de pertencimentos, levando os alunos a perceberem que “as experiências da vida de cada indivíduo o faz estar exposto alternadamente à estrutura e à *communitas*, a estados e a transições” (TURNER, 1974, p. 120).

A seguir são apresentadas algumas experiências, performances e estéticas têxteis autorais no Brasil e América Latina.

4.1.1.1 Amalia Quilapi Dominica Quilapi – Têxtil Mapuche

As artesãs Mapuches Amália Quilapi e Dominca Quilapi²⁰ vivem no Chile, na região do Biobio, e são conhecidas por dominarem a tradicional técnica *Trarikan*, habilidade que consiste em tecer em um tear de urdidura dupla, que é amarrado para criar desenhos específicos e depois retirado do tear para ser tingido por reserva. São mulheres que vêm

²⁰ <https://vimeo.com/170484784>

<https://begnocire.tumblr.com/post/149112615582/amalia-quilapi-huenul-tesoro-humano-vivo>

<https://www.sigpa.cl/ficha-individual/amalia-quilapi-huenul>

transmitindo de geração em geração o conhecimento da técnica de tingimento e extração das matérias-primas necessárias. Atualmente, essa prática tradicional está em risco, especialmente devido à escassez de plantas nativas necessárias para o tingimento, razão pela qual elas mesmas tiveram que cultivá-las em sua terra.

Compartilhando saberes e experiências, o traricán é uma das formas de arte têxtil mapuche que está presente como uma prática ancestral que é bastante relevante na formação da cultura chilena.

Figura 33 – Arte Textil Mapuche – Amália Quilapi – Tesouro Humano



Fonte: <https://twitter.com/patrimoniocl/status/1154059124843458562>

É importante dizer que Dona Amália Quilapi foi reconhecida como Tesouro Humano Vivo pelo Estado do Chile em 2015. De acordo com Mendonza e Retamal (2015, p.110),

La conservación del patrimonio inmaterial que Amalia Quilapi representa enA sí misma, en su conocimiento, habilidad y sabiduría es fundamental en el resguardo de las tradiciones de toda la comunidad Mapuche, que históricamente ha dado una lucha por la reivindicación territorial, la cual debe estar acompañada del rescate de sus rasgos ancestrales, como la lengua, la gastronomía, la religiosidad, la memoria histórica, y aquellas tradiciones cotidianas, pero elementales, como es el tejido en telar que ella realiza.

O que torna a produção destas mulheres como uma referência para a cultura chilena é que para tecer, elas realizam integralmente todo processo de traricán, que vai desde a criação e tosquia de ovelhas, preparação da lã, fiação, lavagem e tingimento, até chegar à urdidura e à tecelagem. Assim, essa produção tem grande significado cultural, pois trata-se de uma experiência cultural ancestral, com códigos estéticos que representam uma forma de criar a partir de linhas e fios de forma única, representativos de um povo. Dessa maneira, no mundo Mapuche, a tradição têxtil dá ao traricán grande relevância, pois é a composição de vestimentas de líderes, guias, organizadores e protetores dos territórios e comunidades, através da criação e design do escalonado Xarikan Makunmanta.

4.1.1.2 Bordado Tradicional da Família Dumont

As técnicas do bordado da família Dumont são experiências vividas usando fios e linhas, com um trabalho autoral, no zigzague das agulhas, fazendo poéticas, em que diferentes pontos, tramas e plásticas se repetem por meio de suas histórias. Sobre o saber da experiência, Bondía (2002, p. 27) diz que

O saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular [...]. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...] O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como o saber científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

Fui ao encontro desses sujeitos bordantes e bordadores que, ao longo de suas vidas, construam suas poéticas ou simplesmente adornavam suas vidas. Fui a Brasília-DF para conhecer suas histórias e seus conhecimentos tradicionais com o uso do fio e da linha.

Figura 34 - Márcia Inez e Parte da Família Dumont (Marilú, Sávia, Dona Antonia)



Fonte: Arquivo da própria autora (2021)

É válido frisar que estudar uma cultura por meio das performances culturais é bastante relevante devido ao seu território de pesquisa ser interdisciplinar por excelência, o que possibilita entender o(s) fenômeno(s) por meio de vários ângulos. No caso da família

Dumont, estar em campo favorece o conhecimento sobre a estética, os rituais do bordar, a oralidade, o movimento do corpo no processo de “enfiar a agulha”, furar o pano, criar poéticas com seus pontos e seus contos.

Foram realizadas pesquisas virtuais no *site* do grupo e duas visitas presenciais (em Brasília, local onde a família Dumont reside atualmente). O primeiro contato com a produção do grupo se deu através de pesquisas virtuais, que foram me tocando a cada trabalho que fui conhecendo. Meu olhar ficou sensibilizado pelas estéticas, surpreendendo até mesmo uma conhecedora da técnica do bordado – eu mesma –. Percebi, no trabalho do grupo, uma linguagem de expressão única, que, por meio das linhas e dos pontos, consegue expressar muita sensibilidade e criatividade em intensidades similares, pois os artistas vão além do bordado tradicional, em que geralmente se usa a repetição dos riscos de desenhos para bordar: eles passaram a ser criadores de seus desenhos. Na casa da matriarca, dona Antonia, em Brasília, fica exposta na parede da entrada da sala uma poética, bordada conforme a figura a seguir.

Figura 35: Quadro bordado a mão pelo grupo Matizes Dumont



Fonte: Arquivo próprio da autora

Em entrevista via telefone com Sandra Sucker Sampaio, representante da família que mora em Pirapora (MG), que cuida da ICAD (Instituto Cultural Antônia Dumont), escutei sua fala espontânea: “aqui os riscos de bordado e as revistas com modelos de pontos e bordados foram abolidos, enfatizando que toda a produção é autoral, todas as peças bordadas são

produzidas como modelo único.”. Hoje, esse grupo, com sua arte bordada, é referência na cidade.

Figura 36 - Bordado à mão – Matizes Dumont - Painel ilustrativo na cidade natal do grupo-Pirapora MG



Fonte: disponível em: <www.matizesdumont.com/collections/brincadeira>. Acesso em: 20/05/2022

Sobre seus saberes e produções, Sávía, Marilu, Marta e Ângela expõem no *site*²¹ do grupo o seguinte:

Iniciamos a vida bordadeira desde criança, pelas mãos de mamãe, e foi bordando peças utilitárias, em finos tecidos de cambraia, linho, prometi, seda, organza ou algodão, é que descobrimos nosso próprio movimento de criar outros bordados, que iam se transformando em telas que ilustram histórias, e hoje chegam em forma de livros para todas as idades. Ilustramos obras de grandes autores brasileiros, como Jorge Amado, Ziraldo, Manoel de Barros, Thiago de Mello, Rubem Alves, Carlos Brandão, Tetê Catalão, e também livros de duas das bordadeiras, Ângela e Sávía.

Os bordadores da família Dumont já estão na terceira geração. Dona Antônia, matriarca da família, aprendeu os trabalhos manuais, como o uso da linha, com a sua mãe, que fazia crochê, e na escola, local onde praticava-se a arte de bordar. Antônia acabou aprendendo o bordado tradicional para fazer o enxoval dos filhos. Esses mesmos filhos cresceram desenvolvendo também as habilidades de bordar: Demóstenes fez faculdade de Artes Visuais e passou a desenhar para a família e a bordar os livros; bem como sua irmã Marta, que

²¹ <https://www.matizesdumont.com/pages/icad>

@matizesdumontbordados

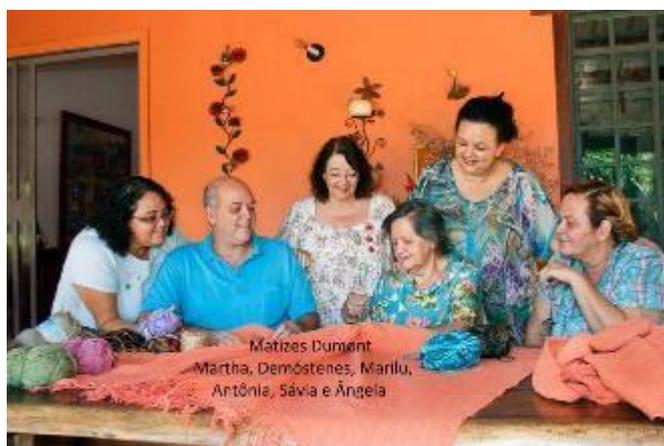
<https://www.clubematizesdobordado.com.br/>

<https://www.youtube.com/channel/UCoPzntx0myBHGKAMi-In56g>

<https://icadbordados.org/>

também desenha para a produção de quadros bordados. A família produz um bordado autoral, com criação e poética genuína.

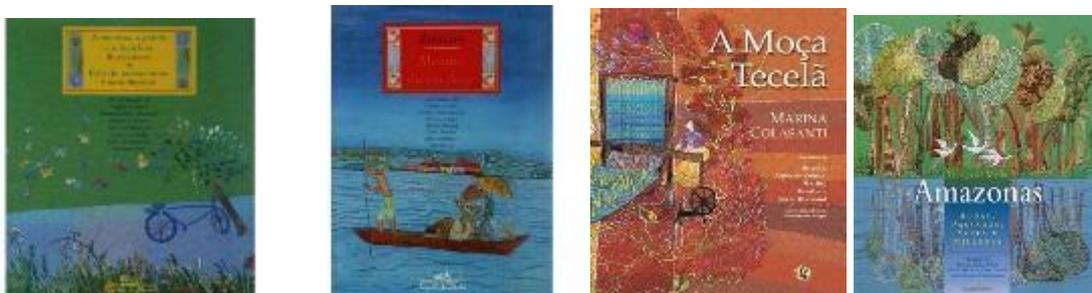
Figura 37 - Família Dumont



Fonte: disponível em <www.icadbrasil.org/matizes-dumont>. Acesso em: 30 maio 2018.

O bordado autoral permitiu que a família Dumont expandisse seus processos criativos e, no ano de 1988, começasse a produzir com agulha e linha bordados que contam histórias, por meio da ilustração de livros de autores consagrados pela literatura brasileira, tais como Ziraldo, Rubem Alves, Marina Colassanti e Jorge Amado, conforme mostram as Figuras de 38 a 40.

Figura 38 - "Menino do rio doce", texto de Ziraldo (Ed. Companhia das Letrinhas, 1996)

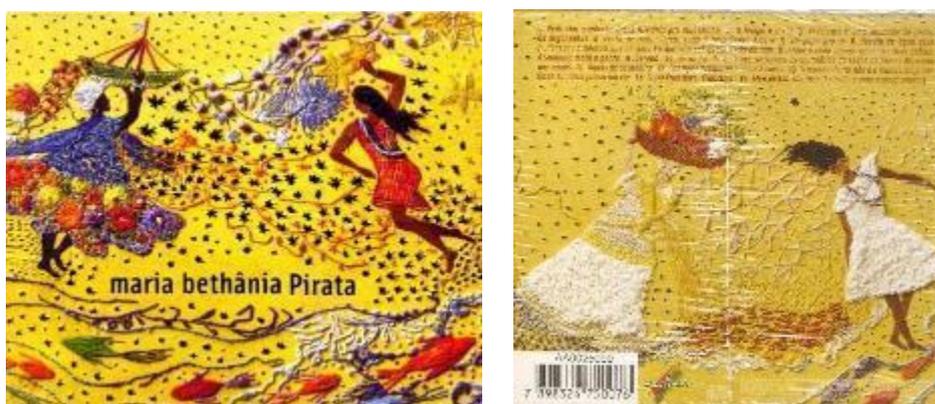


Fonte: disponível em: <www.matizesdumont.com/collections/brincadeira>. Acesso em: 30 maio 2018.

Além das ilustrações de livros e CDs, a família Dumont tem uma vasta produção artística, usando as cores das linhas e os pontos dos bordados para produzir telas com uma estética bem peculiar. Trata-se de artistas que buscam referenciais na cultura popular. Sobre

esse ponto, Pareyson (2001, p. 118-119) afirma que a arte pode ser popular “não porque tenha sido feita pelo povo, mas porque tem o povo como assunto e como ambiente”. Assim, essa arte popular, “nascida no povo e para o povo, tem como autor quem soube interpretar a alma popular, recolher seus temas, realizar suas aspirações, precisar seus gostos”. (PAREYSON (2001, p. 118-119)

Figura 39 - Ilustração (frente e verso) do CD Pirata (Maria Betânia, 2007). Produção da Família Dumont.



Fonte: disponível em <www.icadbrasil.org/matizes-dumont>. Acesso em: 30 maio 2018.

No ano de dois mil e vinte (2020), realizei um novo encontro com três representantes da família Dumont: Dona Antônia, Sávia e Marilu, e pude perceber (agora mais conhecedora do trabalho da família) o quanto a produção dessas artistas está carregada de identidade, emoção, memória e cultura popular. Essa visita validou a importância desse grupo, que, ao longo dos anos, inovou sua produção, buscou novos processos de criação, e se envolveu em projetos que nos levam a conceber a importância da arte têxtil, em específico, no caso deles, do bordado – e do patrimônio imaterial brasileiro, pois provoca diálogos entre culturas –.

Nota-se que a produção artística da família Dumont é realizada por meio da experimentação com a linha e a agulha, usando cores claras, com desenhos do cotidiano do próprio grupo, expressando, por meio da linguagem artística do bordado, as vivências sociais e suas representações afetivas.

Figura 40 - Festa da Pitombeira. Família Dumont.



Fonte: disponível em: <<https://www.matizesdumont.com/collections/festas-populares>>. Acesso em 30 maio 2020

Com base nas imagens e nas informações trazidas, vê-se que o bordado da família Dumont é uma produção autoral. Trata-se de uma arte com novas poéticas que partem da cultura tradicional com uma plasticidade bastante particular, criadas a partir dos pontos e das tramas com extrema criatividade. Por meio de seus bordados, é possível fazer uma viagem no tempo e no espaço com uma forte ligação entre o antigo e o contemporâneo; através das linhas e dos pontos, expressam-se ideias e vivências. Esse reconhecimento resultou, no ano de 2007, num documentário chamado “Trans-Bordando”, produzido por Kiko Goifman, com o apoio do Edital de Apoio à Produção de Documentários Etnográficos sobre o Patrimônio Cultural Imaterial (Etnodoc). O filme retrata a vida e a obra da família de bordadeiras integrantes do Grupo Matizes Dumont.²²

4.1.1.3. Cooperativa de Bordadeiras – Bordana

A Bordana é uma cooperativa de bordadeiras fundada em 2008, no bairro Caiçara, na cidade de Goiânia. A idealizadora e presidenta da instituição é Celma Grace de Oliveira, quem, reunida com outras mulheres, também bordadeiras, promove encontros para bordar.

²² Documentário Trans-bordando <https://www.youtube.com/watch?v=MUz4OafJC8&t=4s>. Acesso:20/04/2021..

Essas reuniões são marcadas por narrativas de superação, afetividade e disposição para tecer a vida e o bordado de forma coletiva e compartilhada. Uma das formas de divulgação da produção dos trabalhos das cooperadas é nos meios digitais e redes sociais.²³

Trata-se de um grupo em que as cooperadas bordam em casa, mas que, aos sábados, encontram-se para bordar coisas de seus cotidianos. O processo criativo é voltado para as questões regionais: por exemplo, uma das coleções nessa linha são a fauna e a flora típicas do bioma do cerrado, estampando almofadas, roupas, lençóis etc., utilizando como técnica o bordado de ponto livre, também chamado de ponto tradicional, permitindo que as linhas coloridas “caminhem” pelo tecido de algodão formando bonitos desenhos, definidos pela criatividade das artesãs.

Desse modo, a cooperativa é um empreendimento de cunho social, que, por meio de um trabalho solidário e cooperativo, está gerando renda, melhorando a autoestima e promovendo a inclusão social e econômica de dezenas de mulheres através do resgate e da produção do bordado manual. Tem-se assim uma tradição artesanal do estado, sensível e carregada de emoção.

Figura 41 - Bordados da Bordana

²³ <https://www.instagram.com/coopbordana/>, <https://cooperativabordana.lojaintegrada.com.br/>
<https://cooperativa-bordana.business.site/>, <https://www.facebook.com/BordanaCoop>



Fonte: Disponível em < <http://coopbordana.blogspot.com/2011/04/produtos-bordana-inspirados-nas.html> .
Acesso em 20/11/2021

As peças produzidas na Bordana são feitas por processo coletivo, com bordado à mão. Existem pessoas especializadas em riscar os desenhos no tecido e outras que costuram, assim como as bordadeiras que trabalham sobre o desenho traçado; ainda assim, nessa coletividade, cada uma imprime sua nota pessoal. Segundo as cooperadas, nenhuma pessoa borda igual à outra, e cada uma pode manter sua individualidade, inferindo na escolha das cores e sempre com autonomia para colocar os detalhes que as identificam.

4.1.1.4. A arte têxtil de Taquile

Outro grupo interessante para esta pesquisa é entender uma das manifestações culturais dos habitantes da ilha de Taquile, que está localizada no altiplano andino, Puno, no

lago Titicaca, no Peru. A região é conhecida por seu artesanato têxtil feito por homens e mulheres de todas as idades, além de terem uma noção de comunidade muito forte entre eles, com reflexos na organização da vida comunitária e na tomada de decisões coletivas, cujos produtos são utilizados por todos os membros da comunidade.

Suas origens datam das antigas civilizações que habitaram a ilha, especialmente as culturas Pucará, Tiahuanaco, Colla e Inca, e ainda conservam em suas produções elementos vivos das culturas andinas pré-hispânicas. Cabe ressaltar que esses povos, devido às especificidades do local em que vivem, ficaram isolados até a década de cinquenta (50), do século XX. Em 2005, a arte têxtil de Taquile foi declarada Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela Unesco.

Figura 42 - Símbolos dos bordados Tequile



Fonte: [Arte y Antropología: El arte textil de Taquile, Puno \(arteyantropologia2010.blogspot.com\)](http://arteyantropologia2010.blogspot.com)

Devido a esse isolamento inevitável da ilha durante os tempos coloniais, foi mantida a tradição dos desenhos. Mesmo que o elemento espanhol do tecido a pedal também se tenha integrado na elaboração das peças e o design da arte têxtil Taquile tenha introduzido novos símbolos e imagens contemporâneas, o estilo e as técnicas tradicionais continuaram estabelecidos por homens e mulheres de todas as idades, utilizando-se tais peças no cotidiano da comunidade.

Figura 43 - Bordados Taquile



Fonte: <<https://andina.pe/agencia/noticia-taquile-conoce-protagonismo-masculino-el-arte-textil-isla-peruana-del-titicaca-863464>>. Acesso em 30 de novembro de 2021.

As indumentárias mais características produzidas pelos Taquile são o *chullo*, gorro de tricô com abas para as orelhas, e o cinto-calendário, cinto largo que representa os ciclos anuais associados às atividades rituais e agrícolas. Os chullos são considerados culturalmente significativos e desempenham um papel fundamental na estrutura social da ilha, além de permitem que os homens exibam sua criatividade, bem como seu estado civil, sonhos e aspirações. Assim, vê-se que o cinto-calendário tem despertado o interesse de muitos pesquisadores, pois representa elementos da tradição oral da comunidade e de sua história.

Figura 44 - Chullo e Cinto Calendário Taquile



Fonte: <www.alamy.com/colorful-traditional-hand-knitted-peruvian-hats-line-the-wall-of-a-market-on-taquile-island-lake-titicaca-peru-image341185911.html>. Acesso em 18 de junho de 2020.

Taquile possui uma escola especializada para ensinar/aprender a arte têxtil local, o que contribui para a viabilidade e continuidade da tradição. As crianças aprendem a tecer a partir dos cinco ou seis anos de idade; começam em tecido branco e depois usam lã tingida com plantas e minerais. Saberes, experiências e afetos, assim, são passados de geração para geração.

4.1.1.5. Centro Argentino de Arte Têxtil

Figura 45 - Capa do Site do CAAT



Fonte: < <https://caat.org.ar/exposiciones/>>. Acesso em 22 de junho de 2021.

O Centro Argentino de Arte Têxtil (CAAT) é uma associação civil, sem fins lucrativos, localizada em Caba, Argentina, que desde 1977 divulga e promove a arte têxtil em todas as suas expressões. Ao longo do tempo, o CAAT vem promovendo workshops, seminários, exposições e espaços de reflexão, além de publicações que reúnem artistas têxteis locais e internacionais.²⁴ Anualmente, a associação tem o domínio da revista *Tramemos*, que tem como proposta divulgar informações sobre os trabalhos desenvolvidos pela associação e trazer notas sobre os Pavilhões Nacionais e Municipais de arte têxtil e sobre artigos acadêmicos com discussões especializadas.

Figura 46 - Capa de alguns Catálogos das Mostras do CAAT

²⁴ Site do CAAT - Centro Argentino de Arte Têxtil . Disponível em: <<https://caat.org.ar/>>. Acesso em 28 de novembro de 2020.



Fonte: <<https://caat.org.ar/exposiciones/>>. Acesso em 2021.

O CAAT realiza mostras abertas ao público em geral, realizadas mensalmente no Salão de Exposições da Instituição, onde são expostos trabalhos de expressões da arte contemporânea que utilizam fibras, tecidos, intervenções, fotografias, tecnologias, ou seja, variadas técnicas com os têxteis. Isso torna essa associação uma referência no campo da arte têxtil na América Latina, mostrando uma arte de vanguarda, com destaque primal para as mulheres, que se apropriam de técnicas artesanais para adaptá-las às suas próprias linguagens criativas, dando visibilidade às produções que usam o fio e a linha, fora dos critérios decorativos, mas com objetivos de reflexão sobre causas como gênero, questões étnico-ecológicas e sociais.

Através do estudo desses grupos, percebe-se que são compostos por sujeitos sensíveis que conservam memórias e saberes da experiência, que são transmitidos de geração a geração, guardando esses conhecimentos como bens culturais que sustentam seus projetos de vida. Assim, por meio do têxtil, essas pessoas produzem suas narrativas poéticas e trazem em seus corações o desejo de que tais saberes sejam conservados. Em razão disso, no ensino de artes

visuais, ao levar para a sala de aula a produção têxtil, é possível uma abordagem para a descoberta da diversidade das formas de expressão criadas pelo ser humano: criação de imagens, ampliação dos seus conceitos sobre esses têxteis, com possibilidades de uma melhor compreensão da sua própria cultura e da arte, de modo a provocar ideias, retrabalhar o discurso, modificar os sentidos e agregar novos conceitos.

Constituídas como uma forma de expressar suas tradições, as inúmeras técnicas utilizadas em teares, agulhas, bastidores etc. foram transmitidas oralmente e praticamente através de gerações. Desse modo, os(as) grandes tecelões(as), bordadores(as), trançadores(as) e costureiros(as) conseguiram fazer produções têxteis de alto nível; e, ao serem levados(as) para as aulas de artes visuais, contribuem para a construção de uma sociedade mais sensível, com consciência sobre sua identidade cultural, pois a inclusão dos trabalhos ditos, manuais na sala de aula, possibilitam a integração da vida intelectual com a vida cotidiana e permitem a integração entre os saberes escolares com a vida dos alunos.

Essa dinâmica vai ao encontro do pensamento de Dewey (2010), quem acredita que a arte deveria estar ao lado da experiência comum da vida, na interação entre o sujeito e o ambiente. No pensamento do autor, o cotidiano é visto como potência para criação, dado que nos proporciona experiências constantes, na interação do ser vivo com seu contexto, o que resulta no seu próprio processo de viver.

4.1.2 Performances e Emoções nas Poéticas Contemporâneas

Desde o final do século XX, os artistas visuais brasileiros começaram a usar materiais populares, como a linha de costura e a lã, em seus processos criativos. A costura como elemento gráfico se intensificou nos anos 1980 e 1990 (BAHIA, 2002), de modo que são inúmeros os artistas brasileiros e estrangeiros que utilizam o bordado de forma híbrida em suas produções, demonstrando assim que esses artistas apresentam em suas performances no ato de bordar e costurar as representações das práticas das tradições populares, presentes em seu repertório cultural. Para Barroso (2018, p.174), isso implica em um processo de interpretação da cultura como produção material e simbólica, o que, no caso da relação entre patrimônio cultural e território, refere-se à identidade, à ação, à performance e à memória dos diferentes sujeitos formadores da sociedade.

Ao incorporar os têxteis em seus processos criativos, esses artistas superam a ideia de produção pela utilização de uma determinada técnica; produzem poéticas falando de intimidades, da identidade e dos afetos, ampliando uma tradição dita "popular" com criações contemporâneas que expressam as relações da arte com memória, tradição e relações sociais. Ademais, esses artesãos partem dos simbólicos dos seus cotidianos para metáforas de uma

memória coletiva, o que reflete o pensamento de Connerton (1999, p.83), para quem “Todos nós preservamos versões do passado, representando-o para nós próprios em palavras e imagens”.

A difusão do bordado, por exemplo, baseia-se na oralidade e na imitação do gesto, passando de geração para geração. Na concepção de Riechel (2014), para se falar sobre ato de bordar, é preciso mencionar, antes, o “risco”, que é a primeira ação para o processo de bordar. O risco é a base do bordado, que envolve o desenho e a composição da criação. Depois, agulha, linha e tecido congregam-se em gestos repetitivos, transformando o algodão em manifestação artística. Vale ressaltar que ao longo do tempo, novas perspectivas do ato de bordar, tem surgido, sendo que alguns bordadores e bordadoras não se utilizam mais do risco, buscando produzir seus próprios desenhos de forma autoral. Além disso, é possível perceber no trabalho de alguns artistas contemporâneos o diálogo com o bordado tradicional, pois estes bordam poéticas carregadas de emoção, sentimentos e lembranças com toda a singularidade de cada artista.

Neste ponto, é interessante notar o que Le Breton (2019, p. 15) afirma sobre a emoção. O autor enfatiza que “A emoção não tem a clareza de uma água de fonte, ela é frequentemente uma mistura esquiva cuja intensidade não cessa de variar e de se traduzir mais ou menos fielmente na atitude do indivíduo”. Assim, percebo então que esses sujeitos foram produzindo bordaduras que falam de seus afetos e (também) da relação destes com a tradição, mas com um olhar único.

Por meio de viagens virtuais, foi possível conhecer artistas contemporâneos que utilizam a linguagem têxtil em suas produções. Vale dizer, antes, que, no mundo contemporâneo, a arte permite os mais diversos campos de experimentação nas produções, em uma diversidade de expressões, inserindo assim fios e linhas como uma forma de expressão das artes plásticas, num processo híbrido visual de materiais e culturas, em diálogo com a estética do cotidiano, da cultura e da memória.

São muitas as razões para esse fenômeno da hibridização, entre os quais devem estar incluídas as misturas de materiais, suportes e meios, disponíveis aos artistas e propiciadas pela sobreposição crescente e sincronização consequente das culturas artesanal, industrial-mecânica, industrial-eletrônica e teleinformática (SANTAELLA, 2003, p. 135).

Essas dinâmicas mostram que a arte têxtil é um canal de expressão artística e de representação subjetiva com grandes possibilidades poéticas; é uma forma artística de

expressão com linha na agulha, que perfura superfícies com sensibilidades e poéticas da arte contemporânea. Não à toa, portanto, há crescentes visibilidades sobre arte e experiências tradicionais de tecelagem, costura e bordado. No ano de 2016, por exemplo, a Caixa Econômica Federal promoveu uma exposição com o tema “Aquilo que nos une”, com obras de 26 artistas. Trago, então, para este estudo, alguns daqueles que produzem a partir da linha e da agulha. Portella (2016, p. 1), nesse sentido, afirma:

O que todos esses artistas fazem é produção de imagem, de signos e de linguagem. Esta exposição reflete uma linha de pesquisa estética contemporânea – a junção da arte e da manufatura. São fios que conduzem histórias e narrativas visuais, bordados que constituem estratégias, jogos de dilemas e tragédias, de almas e de fissuras. Os artistas convertem o desenho em bordado e a costura em fio condutor de ideias. Agulha e linha são os elementos deflagradores de imagens conferindo espessura de sentido ao imaginário.

Observa-se então que o uso do fio e da linha enquanto contribuinte da arte contemporânea se apresenta, na perspectiva da memória e dos sentimentos, numa relação que une bordado, crochê e tecelagem tradicional às poéticas mais recentes. Desse modo, o tradicional, que era geralmente cópia de “riscos”, ou seja, de modelos de desenhos, é atualmente, incorporado por artistas de arte contemporânea, que recriam essas identidades com um olhar poético para a arte têxtil, expressando questões sociais, políticas e sensíveis da vida atual. Nesse sentido, trata-se de performances com conexões criativas e afetivas de artistas que, na relação com seus afetos e emoções, criam suas poéticas tramadas e entrelaçadas com fios da memória. Acerca disso, parto da ideia de Le Breton (2019, p.14):

A emoção não é uma substância, um estado solidificado e imutável a encontrar sob uma mesma forma e as mesmas circunstâncias na unidade da espécie humana, mas uma tonalidade afetiva que se espalha sobre o conjunto do comportamento, e não cessa de se modificar a todo instante cada vez que a relação com o mundo se transforma, que os interlocutores mudam.

Na perspectiva de compreensão da arte têxtil como conjunto de práticas culturais, carregadas das sentimentos e emoção, apresento aqui artistas latinoamericanos que, numa mistura de materiais, ressignificam objetos e afetos em um processo de criação de obras híbridas. Nessa feitura, tais artistas trazem suas performances e referenciais culturais, suas memórias emotivas, bordando histórias de vida, cultura e identidade, reforçando assim a importância de perceber a arte têxtil como experiência cultural.

Sobre isso, é interessante notar que, na obra “Como as sociedades recordam”²⁵, Connerton (1999, p.45) diz que as memórias podem ser transmitidas por diversos meios, materiais ou imateriais. Para ele, as imagens do passado e o conhecimento recordado do passado são transmitidos e conservados por performances (mais ou menos) rituais, numa perspectiva de recordar em conjunto, focando na memória-hábito, que é a memória corporal e automática/gestos sociais e de linguagem adquiridos através dos processos de socialização (CONNERTON, 1999).

Nessa perspectiva, vê-se que esses artistas têxteis desenvolvem processos criativos híbridos a partir de dimensões que unem ancestralidade, performance-art, intervenções e tecnologias como forma de criticar as questões estéticas, étnico-raciais, sociais e de gênero num ato de provocar tensões e questionamentos sobre o ser e o estar no mundo. Dessa maneira, trata-se de experiências e subjetividades; corpos, vozes, gestos entre as violências e apagamentos históricos e culturais que proporcionam discussões sobre pautas identitárias, ancestralidade, colonialismo e decolonialismo, tocando nas feridas e marginalidades. Isso significa que tais artistas foram afetados e, com sua arte, afetam e levam a pensar; portanto devem compor o currículo no ensino de artes visuais.

Nesse sentido, concordo com Veiga (1998) que, numa visão curricular crítica, esse ensino de artes é mais um instrumento de contestação e resistência à ideologia veiculada por intermédio dos currículos. Portanto, ao levá-los para as oficinas de artes como referencial estético e artístico, tornam-se referenciais potencializadores de sentidos na produção de diálogos com assuntos próximos aos dos alunos, provocando identidade e pertencimento, pois, na sala de aula, temos corpos negros, trans, filhas de mulheres que sofrem violência, ou seja, uma multiplicidade de modos de ser e estar. Em razão disso, tenho mais claramente que o nosso maior desafio é o de educar para saber conviver nas diferenças, no verdadeiro diálogo entre as culturas – ainda que, para isso, as aulas fluam no confronto com esses modos de existência nas comunidades, afinal esses são assuntos espinhosos na escola.

4.1.2.1 José Leonilson

²⁵ <http://profcerrri.blogspot.com/2020/06/como-as-sociedades-recordam.html>, neste blog o professor Cerri(2020) apresenta uma excelente discussão sobre a obra.

Para início de apresentação de artistas que dialogam com o uso do fio e da linha, trago José Leonilson, nascido em Fortaleza, em 1957, e falecido em 1993. Foi um dos grandes artistas da história da arte brasileira, cuja obra é composta por pinturas, desenhos, bordados, esculturas, litogravuras e instalações; sua produção artística reforça a importância da identidade e memória na formação do sujeito, pois sua sensibilidade ao bordar sentimentos e emoções busca a exteriorização máxima do interior das relações familiares e culturais.

Figura 47 - Obras de José Leonilson. Na sequência, da esquerda para a direita: “Empty Man”, 1991, bordado sobre linho, 54 x 39 cm; “Puros e Duros”, bordado de pedras preciosas sobre voile, 25 X 21 cm; “Se você sonha com nuvens”, 1991.



Fonte: em <www.projetoleonilson.com.br/obras_em_acervo.aspx>. Acesso em: 30 junho 2018.

A obra do artista Leonilson é autobiográfica e conta muito de si e de suas relações. Ele expôs seus trabalhos em grandes museus e galerias do Brasil e de outros países, tendo como influência sua mãe, que era costureira e bordadeira. Seu trabalho pode ser visto como uma espécie de tradição artesanal não erudita e que, ao mesmo tempo, insere o artista na arte contemporânea. De acordo com o boletim Arte na Escola (2017), por exemplo, José Leonilson desenhava com o fio – o convívio com panos, linhas e agulhas na casa materna e a herança cultural nordestina podem explicar o que o levou a introduzir o bordado em seu percurso artístico –. A família conta que, desde pequeno, ele combinava tecidos de forma nada usual. Já se instaurava ali uma linguagem artística.

4.1.2.2. Arthur Bispo do Rosário

Outro artista brasileiro que utiliza fios e linhas em seu processo criativo é Arthur Bispo do Rosário, nascido em Japaratuba (SE), em 1909. Negro, marinheiro, pugilista,

lavador de ônibus e guarda-costas, foi, também, um artesão habilidoso. Era esquizofrênico paranoico, vivendo recluso, após um surto, na Colônia Juliano Moreira, no Rio de Janeiro, durante 50 anos. Representou ricamente seu mundo interior com sucata e materiais diversos em uma produção surpreendente, com panos, linhas e lençóis. HIDALGO, 1996).

Figura 48 - Obras de C. Na sequência, da esquerda para a direita: “Estandarte” “O grande veleiro” e “O manto de apresentação” (parte frontal).



Fonte: www.editoradobrasil.com.br>. Acesso em: 30 maio 2018.

A arte de bordar estava presente em muitas das obras, principalmente nos mantos e fardões que ele mesmo confeccionava. Acredita-se que a prática de bordar tenha sido uma herança do seu passado na cidade de Japaratuba, famosa por sua tradição em bordados (HIDALGO, 1996).

4.1.2.3. Edith Derdyk

Uma das artistas brasileiras que apresenta uma singularidade com o uso da linha é Edith Derdyk, que nasceu em São Paulo, em 1955. Licenciada em Artes Plásticas pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), ela é artista plástica, ilustradora e educadora. Em seu processo criativo, tem a linha como agente perceptivo; realizou trabalhos gráficos, como capas de livros e de discos, e escreveu e ilustrou livros infantis, bem como publicou dois livros teóricos sobre o desenho infantil.

O ato de desenhar levou Edith Derdyk à relação com a arte têxtil. A conexão desse ato com o fio tecido e o tecedor se deu em um nível quase biológico, carregado de sentimentos, acionando inúmeras conexões, priorizando a linha como elemento fundamental. No começo, as linhas eram representações feitas no papel, mas, no decorrer de suas experiências, novos suportes foram sendo experimentados. Do papel, foram para o tecido. A linha então era a de costura, e não uma representação, que se tornava fisicamente presente.

Suas obras exploram muito a linha bidimensional no desenho, tridimensional na costura e em suas instalações onde estica as linhas no ar.

Em 1997, Derdyk lançou o livro “Linha de Costura”, com textos poéticos sobre o ato de tecer, coser, costurar e escrever. Como artista plástica, realizou exposições nacionais e internacionais em importantes galerias de arte e museus, além de desenvolver bolsas de criação artística. Seu trabalho gira em torno da linha, das mais variadas formas, construindo metáforas por meio da costura da linha e do desenho.

Figura 49 - Obras de Edith Derdyk. Na sequência, da esquerda para a direita: “Cantoneira”, “Sopro” (2010 – cerca de 1000 agulhas perpassadas por uma linha preta de algodão) e “Declive” (8.500 ms de linha preta de poliéster, 1MDF 150X200 cms).



Fonte: disponíveis em <<http://photosynthesis-arte.blogspot.com.br/2012/06/linha-de-edith-derdyk.html>>. Acesso em: 30 maio 2018

Figura 50: “Vento Branco” – cerca de 3000 folhas de papel branco e uma haste/ chapa de metal, linha branca de algodão – dimensões aproximadas: 100 x 120 x 130 cm, 2005



Fonte: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/raios-de-edith-derdyk-nao-iluminam/>>. Acesso em 21 de julho de 2021

Assim, Derdyk é uma artista que buscou novos caminhos, criou sua própria linguagem para transmitir seu conteúdo. É, por isso, uma investigadora de novas possibilidades, técnicas e, acima de tudo, uma intérprete do ato de desenhar e usar a linha

4.1.2.4. Vanessa Freitag

Brasileira que mora no México, ela trabalha com tecidos usados, fazendo remendos que os levam a durar mais tempo, transformando-os em outros, numa espécie de escultura em tecido – pode-se dizer que ela faz um “remendinho que dura mais um pouquinho” –. Freitag é professora universitária no México e artista visual; é uma escultora têxtil que utiliza vários materiais têxteis em seu processo criativo: a costura, crochê, bordado e tecelagem, além de materiais reciclados, para construir formas orgânicas que muitas vezes são imaginárias e indefinidas. Na galeria Vanessa Freitag²⁶, a artista fala de seu processo criativo:

Memórias de infância, processos artesanais e botânica são algumas das minhas fontes de inspiração. Exploro a relação simbiótica entre passado e presente, entre Brasil e México, e entre diversos organismos vivos e a paisagem urbana. O resultado final é um jardim imaginário que me permite ficar conectado com minhas origens e facilitar o desejo de viver longe da minha terra natal.

Nota-se então que se trata de uma artista, professora e pesquisadora que investiga a linguagem têxtil e suas possibilidades, como costura, crochê, bordado e tecelagem, para a criação de objetos sensoriais que ocupam espaços. Ela faz experimentos com materiais reciclados para construir formas orgânicas que geralmente habitam seu universo, imaginando, estimulando uma gama de sentidos táteis e visuais e, de alguma forma, evocando a flora e a fauna do Brasil e México.

Figura 51 - Obras de Vanessa Freitag

²⁶ <https://www.freitagvanessa.com/cohabitar-series>. Acesso em 04/07/2022.



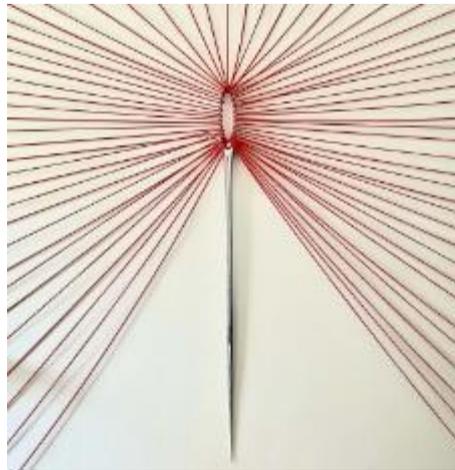
Fonte: < <https://www.instagram.com/tv/B2ROCSFpMIB/>>. Acesso em 14 de julho de 2021

Para Vanessa Freitag, as memórias da infância, práticas e processos artesanais, assim como os espaços urbanos e a paisagem natural (fauna e flora), são questões de interesse. Segundo a artista, em sua página, seu desejo é criar uma espécie de simbiose entre memórias do passado e as experiências do presente, entre a botânica do Brasil e a do México. Assim, ela procura tornar visíveis as tensões que observa entre o trabalho manual e emocional, entre o senso de pertencimento e a arrancada.

4.1.2.5. Adriana Eu

Adrianna Eu é uma artista plástica brasileira, nascida no Rio de Janeiro. Em 1972, ela adotou este nome, considerando-o uma primeira provocação, que se relaciona intimamente às suas propostas em arte têxtil: a relação com o outro. Em suas obras, linhas, carretéis, botões de madrepérola e tesouras sugerem relações entre o eu e o outro, de modo a refletir uma aproximação poética às questões como identidade, alteridade e pertencimento, conforme os trabalhos expostos na Galeria de Arte Contemporânea Luciana Caravello.

Figura 52 - Existem mais de mil possibilidades de consertar as coisas entre nós, 2022 - Instalação: Agulha de latão, com banho de cromo e cordas vermelhas 220 x 160 x 15 cm.



Fonte: <https://lucianacaravello.com.br/artistas/adriana-eu/>. Acesso em maio de 2021.

Figura 53 - "As amarras", obra de Adrianna eu costura do erro", de Adrianna eu



Fonte: @adrianna.eu. Acesso em 10 de maio de 2022.

Figura 54 - O precipício, 2019 Linho, botão antigo e linha de costura - 65 x 65 cm



Fonte: <https://lucianacaravello.com.br/artistas/adriana-eu/>. Acesso em 30 de maio de 2022.

Seu processo criativo levanta o debate sobre os limites do outro e do eu e sobre a própria questão da identificação nesse ou em outro idioma. A relação com o universo têxtil está na base do próprio trabalho, com os instrumentos como linhas, carretéis, botões, tesouras e máquinas se tornando elementos – bordados ou concretos – de suas obras, o que, assim como o uso recorrente de linhas de costura vermelhas, revela uma reflexão em torno dos vínculos afetivos entre as pessoas: segundo a artista visual, sua motivação é “esse desejo, a vontade de afetar e ser afetado pelo mundo”.

4.1.2.6. Sandra Beatriz De Berduccy Christie

É uma Artista visual nascida em Oruro, na Bolívia, em 1976. Licenciada em Artes Plásticas pela Universidade Mayor de San Andrés e mestre em Artes Visuais na Universidade Federal da Bahia, no Brasil, ela é uma estudiosa da arte têxtil. Em sua página na internet²⁷, a artista diz que

En tiempos antiguos tejer y escribir eran una sola práctica, pero un textil no es solamente superficie, pues los razonamientos intrínsecos en las técnicas tradicionales son altamente complejos. Transmiten información, que no solamente es

²⁷Disponível em: <https://sandradeberduccy.com/proyectos-2/e-aruma/e-chumpi/>. Acesso em 13 de outubro de 2021.

bidimensional, al ser incorporados, dan referencia de origen, identidad y de enunciados colectivos como el tejido donde se lee “asi savin tejer los campesinas volivianas” que pertenece a una maestra tejedora cuyo nombre no conocemos (BERDUCCY, 2022).

Sandra Berduccy realiza exposições individuais em vários países da América Latina, tais como Bolívia, Argentina, Guatemala, El Salvador e Estados Unidos. Ela também participou de exposições coletivas em vários países, assim como obteve prêmios em diferentes disciplinas. Ademais, a artista organizou e colaborou com diversos projetos comunitários e independentes relacionados com arte, combinando técnicas têxteis tradicionais com pintura. Atualmente, seu trabalho e investigação exploram a polissemia das linhas, poética que se apresenta em um jogo entre linguagens analógicas e digitais.

Figura 55 - Arte e Novas Mídias



Fonte: <https://sandradeberduccy.com/proyectos-2/e-aruma/e-chumpi/>. Acesso em 13 de outubro de 2021

Trata-se então de uma artista tecelã, especialista em técnicas têxteis andinas e pesquisadora de tecidos e novas mídias. Sandra Berduccy utiliza ferramentas simples e rudimentares, como fitas, ossos de lhamas, fibras de animais tecidas à mão e corantes naturais, e tem o costume de tecer materiais incomuns para os tecidos andinos tradicionais, LEDs, como fios condutores, fibras ópticas, peças de cobre como sensores, etc. Assim, seu processo criativo está relacionado aos sentimentos relativos às técnicas tradicionais andinas com as práticas das tecelãs, misturando-as com as tecnologias da arte e das novas mídias, entrelaçando-as, resultando em trabalhos que dão continuidade à cultura da antiga tradição têxtil dos Andes.

4.1.2.7. Itandehuy Castañeda

Artista Mexicana que mora no Brasil, na cidade de Goiânia, Castañeda é também pesquisadora da arte têxtil. Possui graduação em Artes Visuais pelo Centro Morelense das artes do estado de Morelos, México (2010) e cursou teatro no Centro Morelense de las Artes. Tem experiência profissional na área de Artes, com ênfase em Artes Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: meios audiovisuais, livro do artista, escultura têxtil, ensino de artes.

A artista e pesquisadora é ainda mestre em cultura visual pela UFG, com a pesquisa sobre “Abordagens das práticas comunitárias em espaços públicos por meio da poesia têxtil”²⁸. Nesta pesquisa, ela relata que

O interesse da produção compartilhada por meio da instalação “De Pie” (2010) me levou a experimentar o material utilizado no tecido pelas propriedades do material que é flexível acessível quanto ao custo, além de estar presente no cotidiano como uma prática de lazer e do artesanato, mas que atualmente está sendo valorizado na arte contemporânea. A maleabilidade plástica e conceitual transita pelas fronteiras do artesanato e da arte contemporânea (DEMESA, ITANDEHUY, 2019, p.43).

Suas áreas de pesquisa e processos criativos englobam escultura têxtil, instalação têxtil, intervenção têxtil, Cultura Visual, Mulheres. A seguir, apresento algumas obras da artista.

Figura 56 - Exposição poéticas do Caos (2022) e Campo expandido (2016)



Fonte: <https://mobile.twitter.com/itandehuycd> . Acesso em 20 de setembro de 2021.

²⁸ <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10017> - dissertação no Programa Cultura Visual/UFG. esta pesquisa aborda alguns conceitos da arte têxtil como meio de manifestação dos processos criativos coletivos contemporâneos de mulheres, jovens e idosos em espaços públicos.

Figura 57 - Obra Renascer (2016) e Série Amazonas (2019)



Fonte: https://instagram.com/atelie_itandehuy?igshid=YmMyMTA2M2Y=. Acesso em 21 de setembro de 2021.

Nota-se que suas pesquisas refletem sobre o seu próprio processo de criação artístico na relação com a pesquisa teórica sobre arte visual e cultura visual. Para ela, um dos maiores enfrentamentos da pesquisa é achar os caminhos para poder equilibrar a produção como pesquisadora e artista, tarefa que considera complexa.

4.1.2.8. Karen Dolorez

É uma relação interna onde o papel da mulher na arte contemporânea dialoga com a mulher da história, ambas utilizando o ato de tecer como forma de expressão e militância.

Karen Dolorez

Karen Dolorez²⁹ é uma artista têxtil brasileira que encontrou a arte como forma de expressar seus sentimentos e pensamentos. Ela resgata a mulher tecelã na história; suas obras contemporâneas envolvem ocupação de espaços públicos, questões sociais, de gênero e pessoais; seus trabalhos também proporcionam experiências sensoriais ao público, por meio das texturas e do toque. Em entrevista ao site Karina Thomazella³⁰, ela fala sobre o seu processo de criação:

²⁹ www.dolorez.com.br/shop , <https://www.instagram.com/karendolorez/>

³⁰ Fonte: <https://karinathomazella.com.br/karen-dolorez/>. Acesso em 14 de agosto de 2021.

Iniciei o crochê com a minha mãe quando pequena em Bauru, interior de São Paulo. E assim foi a minha infância e adolescência, sempre em contato com a arte manual. Quando me mudei para São Paulo capital, deixei de fazer crochê por um período, trabalhei como produtora de design editorial e logo senti a necessidade de resgatar o que fazia parte da minha essência, em paralelo comecei a pesquisar sobre o movimento da arte têxtil e urbana no Brasil e no mundo. Nesse momento também fui percebendo que o movimento *slow* vazia muito sentido para o estilo de vida que eu desejava, então os meus processos de pesquisas foram seguindo nesta direção.

Figura 58 – Obras “Paralelos da desconstrução”, 2016; “Vulvinha” 2020; “Visceral”, 2015.



Fonte: <https://karinathomazella.com.br/karen-dolorez/>. Acesso em 14 de agosto de 2021.

Desse modo, Karen Dolorez é uma artista com temáticas interessantes no mundo contemporâneo, pois aborda o universo feminino, a ocupação do espaço pela mulher no mundo, assim como seus lugares de fala e de posicionamento. Segundo a artista, No blog : <https://karinathomazella.com.br/karen-dolorez/>, o crochê carrega uma memória afetiva muito forte e, em contrapartida seu trabalho, é uma relação do tradicional com o contemporâneo, de modo que a potência não é só estética: todas as obras estão ligadas a algum contexto, seja político, seja cultural ou de gênero. Exemplo disso é que esses e outros temas são levados para as ruas com suas intervenções e performances.

Figura 59 - Produções e foto de Karen Dolorez



Fonte: <https://karinathomazella.com.br/karen-dolorez/>. Acesso em 24 de agosto de 2021.

Figura 60 - “Nossos sonhos resistem” 2020- Instalação tridimensional em crochê #outubrorosa



Fonte: <https://karinathomazella.com.br/karen-dolorez/>. Acesso em 14 de novembro de 2021

Figura 61 - “Girl Gathering”, 2018



Fonte: <https://karinathomazella.com.br/karen-dolorez/>. Acesso em 14 de novembro de 2021.

Suas obras trazem o questionamento da relação de lugar que temos com o artesanato e a arte, suas nuances: por que uma vale mais e outra vale menos? Vê-se então que Dolorez é uma artista contemporânea que dialoga com temáticas de gênero, sobre a questão da mulher na sociedade e as relações com a tecelagem, bem como temáticas sociais, políticas e ideológicas. Ademais, nota-se que seu processo criativo utiliza o ato de tecer como forma de expressão de sentimentos e pensamentos, proporcionando experiências sensoriais reflexivas, através das texturas e do próprio toque.

4.1.2.9. Sonia Falcone

Sonia Falcone é uma artista nascida na Bolívia, em 1965, que se mudou para os Estados Unidos da América muito cedo e atualmente é radicada em Hong Kong. Estudou para ser enfermeira, mas escolheu o caminho das artes; uma ativista social com projetos na área de educação em saúde e dos direitos das crianças e mulheres que sofreram violência doméstica. Ela foi convidada a ser voluntária do Scottsdale Museum Center for the Arts no Arizona e promoveu o envolvimento de comunidades latinas marginalizadas com projetos relacionados à arte, bem como projetos comunitários para o avanço das artes.

Sonia Falcone busca integrar seu trabalho social com suas perspectivas artísticas; trabalha com o conceito de que a arte seja um veículo para entender as dificuldades das pessoas e uma maneira de refletir sobre as intempéries humanas. Sua produção vai desde a pintura, escultura, arte têxtil e intervenções.

Figura 62 - Paixões da alma, 2010. Mídia mista. 70.000 balões de látex na tela. 300 x 200 cm



Fonte: <http://estudi-arte.blogspot.com/2013/01/la-obra-de-sonia-falcone-la-vibracion.html>. Acesso no dia 10 de agosto de 2021.

Figura 63 - Exposição Campos de Vida - Portugal - Palácio Nacional da Ajuda - Lisboa



Fonte: <https://trintaetal.wordpress.com/2017/09/16/campos-de-vida-sonia-falcone/>. Acesso dia 22 de agosto de 2021.

Seu processo criativo é expresso por meio de obras multicoloridas monumentais, onde o arco-íris, as luzes e sombras dos picos andinos e animais dos Andes estão presentes. Em suas pinturas e instalações, a artista expressa o desejo por justiça e paz transformado em arte e poesia. Segundo ela, o interesse pela cor, na vibração que produz, origina-se na influência que a produção têxtil de seu país sempre teve sobre ela e o trabalho artesanal e feminino que isso implica.

No entrelaçar das linhas, de ponto em ponto, fios condutores de estéticas, sentidos, sensibilidades, identidades e sentimentos são riscados e marcados como evidências e influências identitárias nos processos criativos de artistas e coletivos têxteis tradicionais. Reflexões são possíveis.

Diante do mapeamento de artistas contemporâneos que têm, em seus processos criativos, o uso do fio, reflito sobre o currículo para o ensino de artes visuais. Concordo com Veiga (1998) que a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios, o que, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante quanto da cultura popular. Nesse sentido, é preciso entender que o currículo expressa uma cultura, e as poéticas desses artistas provocam diálogos interculturais e identitários. Na concepção de Bahia (2002, p. 3),

Para pensar essa questão, dois pontos me parecem singularmente relevantes: primeiro, como já introduzi, é a relação existente entre a abertura que se deu no processo criativo desde o Modernismo e a incorporação de procedimentos como o bordado e a costura pelo circuito artístico internacional. Do Modernismo em diante, são vários os momentos da história da arte que podem ser entendidos como predecessores (estéticos e/ou conceituais) dessa redefinição dos limites da arte erudita. Segundo, é a vinculação que percebo existir entre o bordado/costura com questões poéticas marcantes na arte contemporânea. Devido ao seu historial doméstico, essas práticas estão ligadas a uma memória coletiva de ambiente familiar, da infância e do lar. Essa memória mostra-se como transfiguração de uma questão recorrente na arte de hoje: a intimidade do indivíduo. Percebo esse intuito poético como expressão da necessidade do indivíduo de nossa época em firmar sua identidade. Mostrar origens é um eficaz modo de falar das nossas raízes.

Assim, reflito sobre o meu papel como mediadora de conhecimentos. Acredito que devo desenvolver práticas reflexivas, levando em conta o que produz sentido e é vivenciado pelos alunos em seus cotidianos. Para isso, é interessante considerar o que pensa Martins (2011, p.20) sobre o ensino das Artes Visuais: “[...] é necessário construir relações com ideias, visualidades e práticas que façam parte do repertório artístico e imagético contemporâneo e do mundo simbólico dos alunos”. Dessa maneira, a meu ver, esse ensino deve levar a construção identitária dos educandos, considerando as visualidades presentes em suas vidas e considerando o ato educativo baseado no afeto e na expressão das memórias individuais e coletivas.

Nesse sentido, ao propor esse mapeamento de coletivos tradicionais e artistas de arte contemporânea que usam o fio e a linha em seus processos criativos, tenho o intuito de refletir sobre minha prática e oferecer aos professores que vivenciam a mesma condição que a minha – a de ensinar artes nos anos iniciais sem formação, sem fundamentação da Arte como área do conhecimento com conteúdo específico – possibilidades para desenvolver uma educação estética, cultural e sensorial, de modo a superar a falta de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica.

Desse modo, penso que este mapeamento possa subsidiar fazeres. Em conformidade com Bahia (2002), ao analisar a arte com fios e linhas, vejo que esses trabalhos são fruto das ideias, num enlace afetivo, por isso entendo os trabalhos dos artistas aqui apresentados como fios afetivos, estéticos, artísticos e culturais, carregados de símbolos e significados, que poderão provocar aulas que impactam olhares para a interculturalidade, educação para a inclusão e diversidade.

4.2 O CURRÍCULO TRAMADO NA PERSPECTIVA IDENTITÁRIA, INTERCULTURAL E DECOLOCIONAL

Pensar que as obras propõem enredos e que a arte é uma forma de uso do mundo, uma negociação infinita de pontos de vista.

Nicolas Bourriaud³¹

Levanto aqui, nesta fase da pesquisa – tendo em vista as premissas dos estudos culturais e a partir do mapeamento de coletivos tradicionais e artistas têxteis de arte contemporânea –, questões sobre o que ensinar em Artes Visuais. Para isso, proponho discutir algumas problemáticas sobre currículo, identidade, desenvolvimento cultural das/os estudantes pelo ensino e aprendizagem da arte, a partir de um repertório específico relacionado à cultura vivenciada pelos alunos em seus cotidianos.

Portanto, busco aqui refletir sobre o ensino de artes que possa favorecer as pedagogias decoloniais com fios e linhas, a partir das estratégias, práticas e metodologias problematizadoras que partam das referências estéticas já percebidas pelos alunos. Acredito que a arte contemporânea com fios e linhas desses artistas mapeados e de tantos outros são possibilidades para o desenvolvimento sensorial das crianças. Nessa perspectiva, a arte contemporânea é pensada por Cauquelin (2005) e Archer (2001) como a arte produzida e pensada nos nossos dias; uma arte que traz as inquietações que dizem respeito ao tempo em que vivemos; uma arte que propõe que quem a vê se veja também como parte do mundo do qual participam artistas.

Ao levar para sala de aula a arte contemporânea que dialoga com o têxtil, ao invés das práticas de aulas que usam os desenhos estereotipados, ou desenho livre, levo experiências estéticas a partir de um contexto sentido e vivido, com um caráter potencializador de formas mentais questionadoras, críticas, interculturais e interdisciplinares. Por meio disso, penso ser possível estabelecer relações cognitivas da criança com os aspectos culturais cotidianos, com um ensino que faça sentido para o aluno, tornando-o capaz compreender que sua forma de ver, sentir e viver está representada a partir da valorização de seu gosto estético. Assim, espero tornar possível que alunos sintam e percebam a arte de vários povos com equidade e, nesse sentido, diálogo com Walsh (2008): trata-se de empenhar para resistir à dominação,

³¹ É um estudioso da arte contemporânea francesa. É simultaneamente curador, ensaísta, crítico de arte. Com curadoria de um grande número de exposições e bienais em todo o mundo.
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/380/o/bourriaud_nicolas_P%C3%B3s-Produ%C3%A7%C3%A3o.pdf

para seguir vivendo decolonialmente apesar do poder colonial, criando condições que possam contribuir para a criação de sociedades verdadeiramente interculturais,

. Nesse processo, como latinoamericana, reflito sobre nossos gostos e nossas formas de ver e expressar artisticamente. Na relação com nossos bens culturais, pergunto-me sobre como temos desenvolvido isso em relação ao ato de ensinar Artes Visuais: como temos devolvido a nós mesmos o que somos? O que acreditamos que é arte? Essas perguntas ensejam mais de quinhentos anos de tentativas de apagamentos de culturas milenares, com resistências dos povos latino americanos, que continuam se expressando, utilizando processos criativos e uma gama de simbologias que expressam maneiras de viver de seus antepassados, como forma de sobrevivência e expressão do belo.

Desse modo, percebo, nas propostas das artistas apresentadas neste estudo, memórias e afetos que são expressados pela textura, pelos pontos, pelos urdumes que tecem suas histórias, ligam formas ancestrais de vida, entrelaçando vidas do ontem e do hoje, numa relação entre arte e vida: são os fios da memória se entrelaçando a partir de concepções e compreensões desenhadas pelas artistas contemporâneas, que partem da arte com fios e linhas como um bem cultural que as representam, contam suas histórias, reinventando-as.

Estudar as aproximações entre o têxtil e o ensino de Artes Visuais dentro de um recorte geopolítico como a América Latina é esbarrar em uma série de fios soltos e lacunas históricas que inevitavelmente nos levam à colonialidade. Assim, parto do pressuposto de que, por meio do fio e da linha e das técnicas tradicionais dominadas por ofícios dos indivíduos que cuidam de suas casas – que muitas vezes influenciam seus descendentes, em relação ao modo de ver, experimentar e viver –, há possibilidades de ensinar artes numa perspectiva decolonial.

Com a atuação, expressão e resistência feminina na contação de histórias, e não somente na repetição de padrões, essas artistas produzem suas poéticas impregnadas de valores culturais, memórias e afetos; recordam juntas no fio da autenticidade plena de significado social e humano; sensibilizam olhares de sujeitos diversos, transgredindo valores impostos por uma cultura de elite, machista, racista, eurocêntrica e estadunidense.

A ideia de que a colonialidade é constitutiva da modernidade significa o questionamento da geopolítica do conhecimento como estratégia do pensamento moderno ocidental que, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias. (WALSH, OLIVEIRA e CANDAU, 2018, p. 3).

Nesse contexto, é importante dizer que a arte contemporânea no Brasil e na América Latina tem papel fundamental nas discussões e reflexões sobre essas temáticas humanas e

sociais. As relações culturais estabelecidas na interculturalidade formam o que somos e como sentimos, de modo a propiciar o desvelo de um território híbrido de produção entre as várias linguagens das artes. Assim, a arte têxtil tem atribuído outros sentidos a esses processos e materiais da cultura tradicional, com experimentações pioneiras realizadas a partir de suas memórias e afetos. Explorando novas técnicas, padrões abstratos, cores e pigmentos, as artistas propõem diálogos com outras linguagens e suportes, viabilizando uma abordagem com possíveis reflexões sobre cidadania, cultura visual, visualidades/sensibilidades dos sujeitos contemporâneas e educação numa perspectiva decolonial.

A própria materialidade do fio e da linha são provocativos para quem os utiliza em seus processos criativos, visto que são metáforas, texturas e simbologias com sutilezas criativas diferentes devido às características culturais. Essas artistas são “sujeitos” produtores e receptores de cultura, dela foram se apropriando e sentindo, a partir dos saberes ancestrais, oriundos desde as necessidades para a sobrevivência (protegerem-se e se aquecerem), até a produção de poéticas para encantarem suas vidas, nos ensinamentos do contexto familiar em que mulheres e homens, com suas técnicas, cuidados, afetos e perspectivas de vida, foram transmitindo experiências e saberes. Portanto, faz-se necessário pensar essas várias expressões com o fio e a linha como um bem cultural que dialoga com o que somos, vemos e sentimos. Nesse sentido, a formação de um professor desobediente é fundamental, conforme mostra Moura (2019, p.12):

a desobediência docente demarca e dá contornos a uma produção de conhecimentos em arte, a partir da formação inicial acadêmica de professores/as até os processos educativos em arte, quer sejam em espaços formais ou não-formais, que legitimem epistemes anti-hegemônicas, não-eurocênticas; que criem identificação com a América Latina nas dimensões artísticas, históricas, sociais, culturais; e ampliem o espectro para uma consciência decolonizada.

Em razão disso, para ensinar artes numa perspectiva que transgrida e dialogue com os cotidianos dos alunos, pensar sobre a formação do professor de artes visuais é um desafio, passando desde as questões da educação como ato político, até a preparação de docentes para levar em consideração as desigualdades da sociedade brasileira, formando-os de forma crítica para que possam compreender a hegemonia do currículo a serviço de interesses políticos e de classe, com referenciais críticos na perspectiva da formação reflexiva.

Tendo em vista as relações de poder que permeiam o ato educativo, é preciso que a formação do professor contemple uma teoria curricular crítica como um instrumento de contestação e resistência à ideologia veiculada por intermédio dos currículos, tanto do formal quanto do oculto (VEIGA, 1998). De acordo com Veiga (1998, p. 9), “Orientar a organização

curricular para fins emancipatórios implica, inicialmente, desvelar as visões simplificadas de sociedade, concebida como um todo homogêneo, e de ser humano, como alguém que tende a aceitar papéis necessários à sua adaptação ao contexto em que vive”.

Assim, percebo que ensinar numa perspectiva emancipatória envolve formar um professor comprometido com desenvolvimento humano com um olhar sensível sobre os objetos da vida cotidiana; formar um professor crítico dos paradigmas vigentes e que seja capaz de debater verdades e certezas que tentam se cristalizar como única via de conhecer. Dessa forma, é preciso que esse ensino seja indissociável da pesquisa e da produção de formas artísticas, o que possibilitará ensinar a fruição e a contextualização da obra de arte; ensinar e aprender a ver e a entender o mundo de uma maneira provocativa, partindo de si mesmo e da realidade de seus alunos, com possibilidades de transformar o mundo em que se vive.

Em diálogo com essa reflexão está o pensamento de Paulo Freire (1996), para quem a formação do educador é um processo para toda vida, pois a prática pedagógica está permanentemente em construção, devido às mudanças advindas de reflexões sobre sua própria prática, de investigações sobre as metodologias e os conteúdos, e também devido à dinâmica histórica, social, política e cultural que mantém o conhecimento em transformação. Nessa perspectiva, outro desafio na formação do educador de artes visuais, tanto do pedagogo quanto da licenciatura específica, é sua educação estética: é ensiná-lo a ensinar a olhar, prepará-lo para a desobediência; é formá-lo um professor transformador e transgressor para perceber os códigos estéticos hegemônicos perpetuados por uma elite brasileira. Segundo Freire (1996), a estética parte da ideia de que podemos aprender a olhar, a sentir, a ouvir as coisas do mundo, percebendo que, dependendo da forma como absorvemos a realidade, podemos aprimorar cada vez mais a maneira própria de ver com boniteza o mundo (FREIRE, 1996).

Para ensinar a partir dessas perspectivas, o docente deve estar preparado para as questões interculturais, para educar na diversidade, no diálogo entre as mais diversas formas de expressão, códigos estéticos e formas de vida, abordando problemáticas como idade, gênero, sociabilidades etc. Assim, é importante que educar na diferença seja uma prática percebida como construção social, de maneira que cabe ao professor reconhecê-la e alargá-la em suas aulas, enfrentando os conflitos e provocando debates, mediando opiniões contrárias, ensinando a conviver na diferença, embasando uma educação que leve sujeitos a se reconhecerem nas mais diversas formas por que a cultura se expressa nas mais diferentes

relações culturais, no diálogo que consiga reconhecer a importância de sua cultura, bem como a do outro. Desse modo, vejo a arte contemporânea como possibilidade para enfrentar esses desafios, pois ela é de inclusão e não de negação ao Outro; ela é provocativa e inclui as mais diversas formas de expressão.

Diante dessa questão, percebo o quanto o exercício docente é um desafio à transgressão. Em virtude disso, penso que se faz necessário investir na tessitura do olhar dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, para que sejam capazes de refletir sobre as várias configurações imagéticas que compõem seus cotidianos; para que possam ensinar Artes Visuais de forma pertinente e significativa para os sujeitos que compõem o espaço da sala de aula, numa perspectiva de formar também olhares transgressores, decoloniais e transformadores do mundo em que se vive.

Com base nesse pensamento, a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental deve contemplar o aprendizado sobre manter uma postura reflexiva perante a teoria e a prática, valorizando o ato investigativo com autonomia para se autoanalisar e se criticar, confrontando fazeres e saberes, não permitindo que o ato de ensinar se torne mecânico e repetitivo. Tal formação deve, de fato, viabilizar um processo de mudança: para Pimenta (2002, p.22), por exemplo, a formação continuada docente ocorre em “(..) processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, sendo que o ensino é tomado como o começo e fim da pesquisa”.

Nessa perspectiva, formar docentes de artes visuais partindo de suas experiências (e das de seus alunos) deve necessariamente envolver diálogos com estudiosos/teóricos da área específica. É preciso considerar que temos uma formação densa sobre a relação da criança com o conhecimento e a aprendizagem, mas falta-nos o conhecimento específico sobre arte e cultura. Isso significa que o ensino de artes no Brasil carece de sérias reflexões sobre as universidades que formam o pedagogo para ministrar de forma generalista as diversas áreas do conhecimento; sobre o Ministério da Educação e as políticas nacionais sobre o ensino de artes – já sabemos que a BNCC é um equívoco nesse sentido –; sobre as redes de ensino que devem promover formação continuada sobre as especificidades do ensino de artes aos seus docentes. Por fim, é preciso ter clareza sobre o fato de que cabe também aos docentes cuidar de sua formação, tendo em vista que ser professor é escolher estudar por toda a vida.

Assim, no próximo capítulo da tese, reflito sobre experiências, partindo da minha vivência estética nas aulas de artes, no ensino fundamental, e trazendo as experiências

estéticas mapeadas neste estudo dos artistas de arte contemporânea, bem como dos grupos coletivos tradicionais que tramam fios e linhas. Essas reflexões intentam contribuir para o desenvolvimento de um ensino identitário, intercultural, transformador e emancipatório, em conjunto com crianças que trazem suas perspectivas, sensibilidades e necessidades ao aprender, mediados por um mundo digital.

Desse modo, aos alunos são possibilitadas outras formas de produção artística, que estão presentes nas coisas do dia a dia e que são comuns a eles. Insiro-me aqui como professora de artes no ensino fundamental e me baseio nos questionamentos de Cauquelin (2005): onde está o artista? Onde está a arte? Ademais, proponho aulas/oficinas oportunizando o encontro com uma arte que não está num espaço distante, como menciona Dewey (2010), entretanto que pode ter ligação com o que se vive diariamente, por meio das proposições dos artistas contemporâneos aqui mapeados.

5. TRAMAS E NARRATIVAS DA PESQUISA-AÇÃO: PERFORMANCES COM FIOS E LINHAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

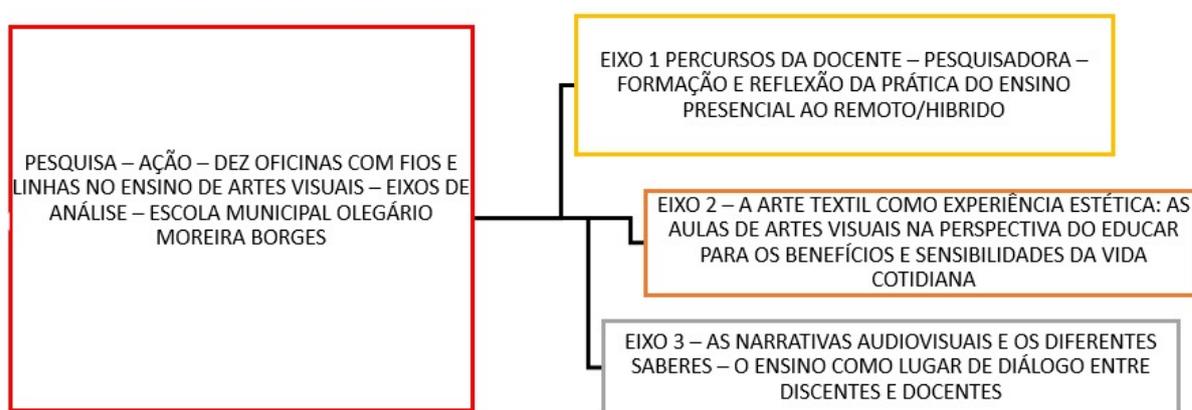
“... os entre-lugares onde nos construímos trabalhamos e projetamos, acariciando muitos dos nossos desejos de vir a ser”.

Irene Tourinho e Raimundo Martins

Início aqui a narrativa e o compartilhamento das experiências de campo na escola. Procuo descrever detalhadamente as etapas da prática, bem como as reflexões do processo, que pretende ser também o alinhavo para refletir sobre os resultados da pesquisa, exploratória e descritiva, usando a metodologia de pesquisa-ação, com análises qualitativas. Escolhi realizar as oficinas na escola onde sou lotada, como professora no Ciclo da Infância e Adolescência, da Escola Municipal Olegário Moreira Borges, no Setor Façalville, em Goiânia-GO, nos meses de junho a agosto de 2021.

A pesquisa foi realizada em dez oficinas para experimentação com fios e linhas, utilizando aparatos móveis como ferramenta para ministrar as aulas, bem como captação de imagens e sons, com o intuito de elaborar um discurso audiovisual pautado pelas diversas possibilidades de manuseio da linguagem. Ademais, as oficinas buscaram valorizar os aspectos identitários dos alunos, uma vez que meu interesse de pesquisa passa pela investigação das performances com fios e linhas no ensino de artes visuais discutindo educação estética e estética do cotidiano, identidade, decolonialidade e interculturalidade, finalizando com uma exposição virtual dos trabalhos produzidos. A análise da pesquisa-ação foi realizada por meio de três eixos, conforme figura abaixo:

Figura 64 - Apresentação dos Eixos para Análise das Oficinas



Fonte: Produção da própria autora.

Este é o capítulo da tese em que analiso e reflito sobre a temática da investigação, a partir de uma pesquisa-ação. No eixo 1, *percurso da docente/pesquisadora - formação e reflexão da prática: do ensino presencial ao remoto/híbrido*, parto das singularidades da

minha formação e experiência docente – tendo em vista transgredir fazeres – que mobilizaram sentidos existenciais para pensar a minha própria prática e teço reflexões e ressignificações de uma educação vivida que se depara com as contingências da necessidade de ser professora em tempos de isolamento social devido à pandemia do COVID 19.

No eixo 2, *a arte têxtil como experiência estética: as aulas de artes visuais na perspectiva do educar para os sentidos e sensibilidades da vida cotidiana*, a partir das oficinas com fios e linhas, construo alinhavos com coletivos tradicionais e artistas têxteis, aqui mapeados para discutir a estética como o conhecimento pelos sentidos, relacionando-a não somente à arte, mas também à experiência vivida pelas crianças. Nesse eixo, esperou-se levar os educandos a desenvolverem um contato mais profundo com a leitura e a interpretação de seu cotidiano, ajudando-os a extrair sentidos da arte e cultura que circunda suas vidas.

No eixo 3, *as narrativas audiovisuais e os diferentes saberes: o ensino como lugar de diálogo entre discentes e docentes*, discuto sobre desafios de educar com as mídias e penso sobre o ensino de arte em diálogo com as experiências e sensibilidades dos alunos, permeadas pela cultura digital, na perspectiva de uma educação transformadora.

5.1. PERCURSOS DA DOCENTE/PESQUISADORA - FORMAÇÃO E REFLEXÃO DA PRÁTICA: DO ENSINO PRESENCIAL AO REMOTO/HÍBRIDO

Olhar é ao mesmo tempo, sair de si, e trazer o mundo para dentro de si.
José Saramago³²

É o olhar para dentro de mim! Para análise de estudo, considero importante falar do meu percurso docente, contextualizando práticas, experiências e pesquisas, pois a carreira de professora vai se tecendo e se constituindo ao longo da vida, de acordo com vivências específicas de cada sujeito. Acredito que a docência está impregnada em meu ser: em boa parte das lembranças da vida, as atividades docentes estão presentes; penso que escrever sobre estas memórias da vida pessoal e profissional me levarão a reflexões sobre as experiências de

³² -José Saramago fez das letras a sua enxada, falou dos trabalhadores para os trabalhadores, ficcionou a realidade enquanto desenhava a alma humana nos seus livros. Foi Nobel da Literatura em 1998. Com a sua obra literária inventou a realidade, numa mistura de ficção e factos, contando estórias dentro da História. É um dos maiores escritores portugueses.

<https://ensina.rtp.pt/artigo/jose-saramago-biografia-do-escritor-da-nova-escrita/> Acesso 20/10/2022

-Criador de histórias fantásticas, José Saramago construiu grandes metáforas para questionar o mundo. Nesta sua maneira de contar, marcada pela singularidade da sua escrita sem pontuação, "transparece o seu modo de ser e de pensar". E os seus livros contam-nos um Saramago humanista, poético, interventivo, provocador. Ateu convicto que confrontou Deus na literatura, suscitando polémicas e ódios.
https://pnl2027.gov.pt/np4/umautor_jose_saramago.html. Acesso 20/10/2022

formação e experiências da prática, buscando a compreensão nessa via de mão dupla decorrente da relação experiência-formação, atuando juntas por meio do profissional professor pedagogo.

A construção da carreira foi carregada de desafios. Desde a formação inicial até a formação *stricto sensu* do doutorado, a experiência docente me tocou, me construiu, me transformou, e continua me renovando ao longo da vida, de minha existência. A motivação para escrever sobre o ensino de artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental, discutindo a partir da estética do cotidiano, usando a arte têxtil, nasceu da inquietação dentro da sala de aula da professora-pedagoga atuante como regente: como ensinar artes, sem formação?

Pesquisar a partir da própria prática é bastante desafiador e instigante. Preparar para ir a campo – mesmo que durante trinta e oito anos tenha exercido o magistério – e planejar as aulas/oficinas gerou em mim prazer e curiosidade, o que me remeteu à primeira vez em sala de aula – pensar o que ensinar e como ensinar é uma preocupação antiga na educação –. Para Chervel (1990), essa é uma questão central que tem norteado sua abordagem teórico-metodológica sobre a história das disciplinas escolares: “por que a escola ensina como ensina”? Essa indagação vem substituindo aquela recorrente questão que os organizadores do currículo geralmente colocam quando tentam inová-lo: “o que a escola deveria ensinar?”.

Essa é uma preocupação que permeia a educação brasileira há algumas décadas: na década de sessenta do século XX, Anísio Teixeira já discutia como seria a escola e o mestre do amanhã, e, ao refletir sobre o assunto, percebe-se que ele fala de um sonho ainda não alcançado em muitos espaços escolares na contemporaneidade.

A sua escola de amanhã lembrará muito mais um laboratório, uma oficina, uma estação de televisão do que a escola de ontem e ainda de hoje. Entre as coisas mais antigas, lembrará muito mais uma biblioteca e um museu do que o tradicional edifício de salas de aulas. E, como intelectual, o mestre de amanhã, nesse aspecto, lembrará muito mais o bibliotecário apaixonado pela sua biblioteca, o conservador de museu apaixonado pelo seu museu e, no sentido mais moderno, o escritor de rádio, de cinema ou de televisão apaixonado pelos seus assuntos, o planejador de exposições científicas, do que o antigo mestre-escola a repetir nas classes um saber já superado. (TEIXEIRA, 1963, p. 17-18, grifo nosso).

A intervenção em sala de aula nos revela a eficácia de uma prática planejada, quando se tem claramente o objetivo a que se quer chegar ao planejar. Entretanto, aí me deparei com o impensável: a escola estava passando por transformações também impensadas para mim, professora de muitas experiências, e seria então necessário que as oficinas ocorressem de forma híbrida, devido ao momento triste da humanidade que foi a fase mais intensa da

pandemia da COVID-19. Esse fato inimaginável colocou-me na situação de ter que mudar e enfrentar a situação real, repensar os fazeres tão comuns; mas agora precisava ser feito de outro jeito, tive que planejar em outras perspectivas da sala de aula.

E tinha uma pedra ou (pandemia) no meio do caminho!

Tive que mudar itinerários... O planejamento das aulas, vide apêndice 1, deu-se numa perspectiva de distanciamento social. O principal desafio foi o de ministrar as aulas à distância no Ensino Fundamental: de acordo com o parágrafo 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), define-se que “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”.

Assim, a pandemia do COVID-19 nos levou a uma dessas situações emergenciais: passamos a viver em distanciamento social, a escola teve que mudar suas práticas, e assim as aulas foram planejadas de acordo com o ensino remoto emergencial, em conjunto com a escola, seguindo os protocolos da SME/Goiânia. Contudo, vale ressaltar aqui a diferença entre ensino à distância e ensino remoto: para Costa (2020), a aula remota emergencial ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com vídeo-aula, aula expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), de forma assíncrona.

Devido ao momento que estamos vivendo, as oficinas foram realizadas de forma híbrida. A educação híbrida (do termo inglês *blended learning* ou *b-learning*), que combina formas mistas, envolve a interação entre as modalidades presencial e EaD, entre abordagens pedagógicas e recursos tecnológicos. Segundo Moran (2015, p. 27), pode-se definir *Híbrido* como

[...] misturado, mesclado, blended. A Educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos” com sabores muito diferentes.

Senti-me então desafiada diante de tamanha problemática vivida no período do isolamento social. Percebi que era necessário exercer a capacidade da reinvenção, característica essencial na construção do ‘ser professor’; em tempos de transformações, era

necessário ressignificar as experiências do fazer em sala de aula em contextos de sofrimento e afastamento social, como o de hoje, nos quais a necessidade de reivindicar o protagonismo docente e aceitar o desafio. Com isso em mente, propus dez aulas/oficinas de forma híbrida, conforme abaixo:

- a) Oito aulas presenciais
- b) Duas aulas remotas - plataforma zoom
- c) Um grupo de estudo, utilizando o aplicativo para dispositivos móveis *WhatsApp*³³, para desenvolver tarefas e aperfeiçoar a comunicação com os alunos e acompanhamento do desenvolvimento dos trabalhos.

Figura 65 - Aulas Híbridas - Oficinas



Fonte: Produção das alunas participantes da oficina

O aplicativo WhatsApp, por exemplo, torna-se uma alternativa viável, pois no campo de vantagens de seu uso tem-se a possibilidade de compartilhar aulas, materiais didáticos e, ainda, manter os alunos de uma turma em um mesmo grupo com alto poder de interação. Outro benefício é a possibilidade da utilização síncrona e assíncrona. De acordo com Barbosa e Carvalho (2018, p.4),

³³ WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet, lançado em agosto de 2009. o nome WhatsApp é um trocadilho com a frase "What's Up" em inglês. Disponível em: https://www.whatsapp.com/about/?lang=pt_br. Acesso em: 10/02/2022

A tecnologia móvel permite que o conhecer se torne onipresente porque cria novas possibilidades e não se limita apenas a um dado local ou tempo. Independente do espaço, seja junto ou separado, on-line ou off-line, os conteúdos podem ser acessados a qualquer tempo e também compartilhados.

Essa integração de metodologias e ferramentas foi fator preponderante para desenvolvimento do processo educativo nas oficinas, pois possibilitou o incentivo para a temática da aula, em que a preocupação foi que o aluno se beneficiasse da melhor forma possível da combinação de ensino remoto e presencial. Portanto, fez-se necessário um planejamento que levasse em conta a realidade da turma, os objetivos a serem alcançados e avaliação do processo constante. Nessa convergência entre presencial e *on-line*, foi importante ter como perspectiva a geração de mais autonomia e interações entre alunos e professores, impactando assim o processo de ensinar e aprender.

Atualmente, temos vivido tempos inimagináveis, nos quais os modelos que dominávamos sobre o ensinar e o aprender exigiram mudanças radicais. Assim, as oficinas foram planejadas e mediadas pela pesquisadora utilizando-se de meios digitais e presenciais. O que aprendi com isso? Acredito que percebi o quanto o trabalho docente é desafiador e carece de mudanças, coragem e inovação, bem como a compreensão de que, para ensinar e aprender, não é precisa, necessariamente, a presença física: que existem outras formas de se transmitir o conhecimento, de estabelecer mediações. Conforme Moreira, Henriques e Barros (2020) afirmam, “a virtualização dos sistemas educativos a que neste momento estamos sendo obrigados a efetuar pressupõe a alteração dos seus modelos e práticas e ‘obriga’ o professor a assumir novos papéis, comunicando de formas com as quais não estava habituado”. Nesse sentido, para Tosch (2010, p.176), o professor “virtual” precisa ficar atento ao processo de mediação, pois, nesses ambientes, a mediação assume relevante importância.

Dessa forma, com essas experiências, confirma-se que o conhecimento presente na teoria precisa dialogar com a prática e que a criança aprende por meio do que lhe é significativo. Isso significa que a base para um processo educativo que alcance o educando pode ser encontrada na brincadeira e na tecnologia que estão inseridas em seus cotidianos, assim como na mediação do professor. Nessa perspectiva, Schön (1995) valoriza a prática profissional como o momento de construção de conhecimento, de modo que esta se realiza por meio da reflexão, análise e problematização.

Foram muitos os desafios vividos na realidade da escola e dos sujeitos participantes das oficinas. A necessidade de atividades remotas potencializou as desigualdades na sala de

aula: boa parte dos alunos tiveram dificuldades no acesso à aula remota síncrona, pois nem todos possuem acesso de qualidade à internet e a equipamentos tecnológicos; durante as aulas, para que todos tivessem acesso indistintamente, foi necessário maior esforço da professora para contornar a situação e promover as aulas a todas as crianças indistintamente, como será explicitado no decorrer dos relatos. Com base nisso, acredito que a educação pública brasileira precisa repensar o acesso às TDICs como política de educação.

De acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) (2019) em 2018, 58% dos domicílios no Brasil não têm computadores e 33% não possuem internet. Ademais, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2018, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (PNAD Contínua TIC) mostra que, na rede pública de ensino, 75% dos estudantes acessam a internet, em contrapartida aos 98% da rede privada de ensino. Em razão disso, penso que ser fundamental políticas públicas que contemplem a inclusão digital, pois a desigualdade no Brasil é muito forte, expressando também na desigualdade de recursos, de condição para estudar.

Sobre o contexto do período pandêmico do coronavírus, Santos (2020) afirma que o capitalismo financeiro evidenciou sobremaneira as desigualdades nesse período de maior tensão do século XXI. Para ele, a pandemia intensificou as discriminações sociais que caracterizam as sociedades contemporâneas e deu-lhes maior visibilidade. As políticas governamentais para educação nesse contexto, por exemplo, mantêm implicitamente legítima essa discrepância social e cultural ao reforçar essas desigualdades na promoção de uma educação dual: uma escola para pobres e outra para ricos. Portanto, é de grande urgência que sejam criadas políticas públicas que tenham um olhar voltado para a equidade no acesso, permanência e qualidade de ensino, oferecendo estrutura para as escolas e aprendizado aos alunos para que crianças e jovens tenham como direito lidar com as tecnologias, para a sua formação plena como sujeito e cidadão.

Diante do exposto, acredito que uma das mudanças mais relevantes a se fazer na educação pública brasileira é democratizar o acesso à internet e promover a formação de professores para que sejam capazes de utilizar as TDICs no processo educativo, provocando letamentos. Isso é fundamental, pois a falta de acesso às TDICs na escola acelera e acentua as desigualdades, dado que os alunos deste tempo vivem na perspectiva da *cibercultura*, conceito definido como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o

crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 14). Conforme Sibilía (2008, p.6), nos meandros desse ciberespaço, em escala global, germinam novas práticas de difícil qualificação, nascentes no âmbito da comunicação mediada por computador. Trata-se de rituais bastante variados, que brotam em todos os cantos do mundo e que não cessam de ganhar novos adeptos dia após dia.

Nessa perspectiva, vê-se que alunos e alunas vivem uma realidade social, cultural e pessoal singular, relacionada intimamente às tecnologias e redes sociais, fato que não pode ser negligenciado. Percebe-se, então, que o papel dos docentes requer o aprimoramento de seus conhecimentos, buscando em tecnologias da informação e comunicação metodologias que forneçam ferramentas suficientes para ir ao encontro da realidade do aluno (HERNANDEZ, 2000), motivo pelo qual Levy (1999) se torna uma referência para pensar como os ambientes digitais são lócus para a constituição de comunidades de aprendizagem.

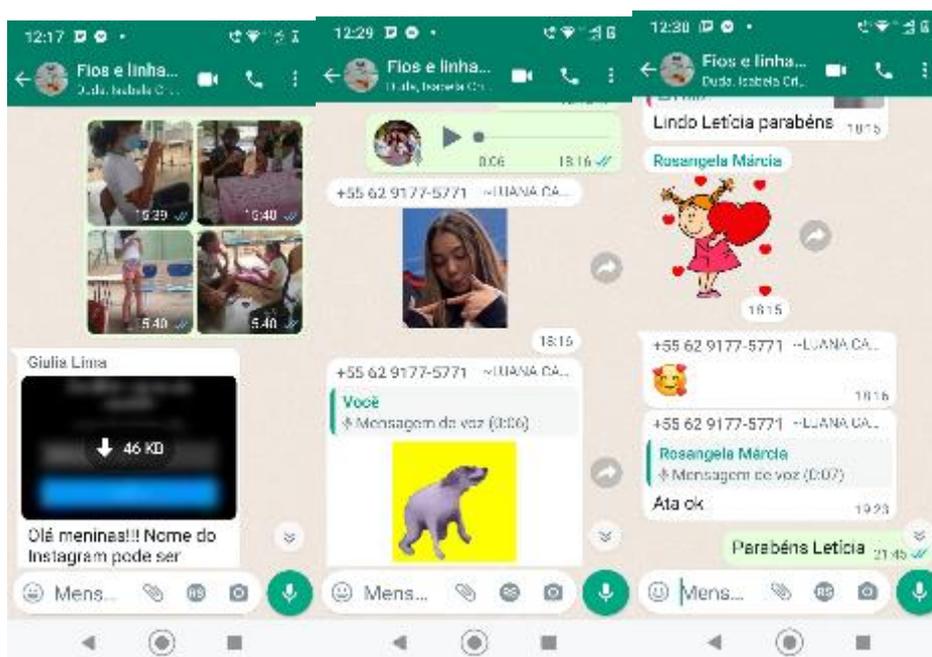
Atualmente, vivemos numa realidade interconectada, convivendo as mais variadas culturas e identidades, unindo os que estão longe, recebendo as mais variadas informações com apenas um *clac*. No entanto, infelizmente muitas vezes a escola se torna distante dessas formas identitárias, pois a invisibilidade dos avanços tecnológicos, com seus méritos e deméritos, na escola é fato e precisa ser refletido e analisado. Numa escola que carece de realizar seus processos educativos levando em conta as mídias e as TDICs, não se pode desvincular-se do mundo sentido, do cotidiano do aluno; do contrário, é uma boa oportunidade aprender navegando na internet, ensinando e aprendendo de forma pertinente e significativa. Assim, é importante pensar nas discussões de Martin-Barbero (2000, p.54), segundo quem “a escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados”. Essa diversificação e difusão do saber fora da escola é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional.

Um ponto relevante a se pensar sobre a educação contemporânea é que se deve levar em conta a interdisciplinaridade, que é a busca por aspectos de convergência e diálogo entre as várias áreas do conhecimento, rompendo com os limites das disciplinas (FAZENDA, 2008), nas formas de comunicação que permeiam as relações humanas. Na relação transdisciplinar, as fronteiras deixam de existir não porque as áreas de conhecimento somem, mas porque a inter-relação é tão profunda que as áreas juntas oferecem uma resposta, na qual não se observa claramente o que é uma ou o que é outra área (MORIN, 2001). Assim, o fazer pedagógico está além do paradigma disciplinar, essa forma de racionalidade abstrata que vem

permeando a escola ao longo da história da educação. Em razão disso, é necessário questionar e superar o pensamento disciplinar, objetivando uma compreensão ampla da relação entre escola e comunicação, potencializando a função de inovar da educação, com novas práticas, metodologias e saberes, de modo a integrar de vez as tecnologias no processo de ensinar e aprender, convertendo as inovações tecnológicas em inovações pedagógicas.

Nesse contexto pandêmico, ao colocar em prática as aulas remotas, vivi momentos de inseguranças. Mesmo sendo uma professora experiente com a Educação a Distância, ainda não havia experimentado essa modalidade de ensino com crianças. O que antes parecia impossível³⁴, agora em tempos de pandemia tornou-se realidade: estamos vivenciando uma nova perspectiva de sala de aula, pois são novas formas de mediar, com outras linguagens, diálogos rápidos, usando memes, "emoticons", tão presentes na vida de crianças e jovens, conforme a figura a seguir. Por conseguinte, percebo que educar no contexto atual vislumbra sermos docentes sensíveis aos sujeitos que estão em nossas salas de aulas, bem como sermos responsáveis por nossa formação continuada, transgredindo paradigmas, reelaborando os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares que estão em mudanças contínuas, pois os tempos mudam, os sujeitos mudam, e a prática pedagógica precisa acompanhar essas mudanças.

Figura 66 - Mediações e Diálogos no Grupo fios e linhas - Whatsapp



³⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, permite aulas na modalidade EaD para o ensino fundamental, somente em situação emergencial.

Fonte: Produção da própria autora

Todo esse cenário me oportunizou, como docente, procurar refletir sobre os enfrentamentos da docência nas relações com a mídia e as tecnologias de informação e comunicação (TDICs). Sobre isso, Morin (2011) nos alerta: é preciso, em tempos de incertezas, incitar a coragem; é necessário tomar consciência de que as futuras decisões devem ser tomadas contando com o risco do erro; é preciso estabelecer estratégias que possam ser corrigidas no processo da ação, a partir dos imprevistos e das informações que se têm. Assim, é preciso pensar o trabalho docente a partir dos sujeitos que o compõem; trata-se do agir-docente tendo em vista o aluno real, com suas sensibilidades, necessidades e realidades de vida, pois, ao longo da carreira docente, percebo que muitas vezes o docente tem um aluno imaginário, o que muitas vezes frustra suas expectativas e dificulta sua ação.

Durante as oficinas, busquei transgredir e driblar as dificuldades. Ministrei aulas que pudessem favorecer a democratização do acesso às tecnologias digitais, indistintamente, porque acredito que o professor é mola mestra para o avanço dessa prática pedagógica. Um exemplo disso é a tecnologia digital móvel que cresceu e está inserida no cotidiano do aluno: ao usá-la adequadamente nas aulas, impulsiona-se a aprendizagem e incentiva-se a autonomia, o que nos viabiliza a oportunidade de aproximação das sensibilidades e cultura de nossos alunos. Nessa perspectiva, todas as oficinas foram permeadas por tecnologias digitais e o Whatsapp foi fundamental, pois trouxe oportunidade de interação, participação e colaboração com diversas vozes na construção do conhecimento.

Comunicávamo-nos durante a semana via Whatsapp, dado que, no final de cada aula, era antecipado o conteúdo da aula seguinte, e as alunas buscavam tutoriais, artistas e produções para que pudessem ter modelos para suas criações. Algumas das buscas foram orientadas por mim, outras foram feitas autonomamente pelos alunos, que faziam suas pesquisas e compartilhavam no grupo. Considero isso um bom exercício de uma prática no ensino de artes visuais em que o estudo de estéticas e poéticas possa levar a novas formas de perceber e entender suas vidas. De acordo com Conti e Araújo (2021), por exemplo, essas tecnologias podem gerar reflexões sobre a multimodalidade das ferramentas digitais quanto a propiciar novas formas de ler e compreender o cotidiano e o mundo, refletindo sobre a cybercultura, as tecnologias digitais e suas possibilidades para as aulas.

Vale ressaltar que muitas vezes tive que me reinventar, pois frequentemente os alunos traziam saberes que eu não tinha em relação a certas tecnologias. Essa experiência me faz

pensar que o professor transgressor, que tem em vista um ensino transformador, precisa enfrentar essas novas formas de linguagem experienciadas na cybercultura, tendo em vista compreender a importância do ambiente digital e considerá-lo como várias possibilidades no processo educativo. Ainda segundo Conti e Araújo (2021), as TDCs não devem ser vistas apenas com relação às habilidades e ao uso de ferramentas tecnológicas, mas principalmente como uma possibilidade de (re)pensar cultura, identidade, discurso e práticas socioculturais. Dessa forma, essas tecnologias não são apenas ferramentas, mas sim formas de conviver e estar no mundo, o que implica ao aluno e ao professor a colaboração mútua vislumbrando a grandeza do ato educativo, tendo em vista os princípios de colaboração e produção do conhecimento coletivo.

Ressalto aí novamente a necessidade, sobretudo, de formação dos professores no sentido de incorporarem as tecnologias da informação e comunicação e as mídias no exercício de um magistério de artes visuais que seja transgressor, que transgrida sua prática. Sobre isso, hooks (2013;2018) coloca como necessário ter o entusiasmo, a alegria de ensinar, com vontade de partilhar o desejo de estimular um fazer docente que leve em conta os vários indivíduos que estão presentes na sala de aula, num entusiasmo em que o ato de educar seja um ato de transgressão, discutindo estereótipos de gênero, raciais e culturais numa perspectiva feminista, antirracista e midiática que parta dos códigos estéticos e sensibilidades do cotidiano de seus alunos e alunas, tendo-os como sujeitos de suas vidas.

Com base nessas reflexões, as oficinas foram planejadas (conforme apêndice 1) levando em conta os sujeitos ali presentes: meninas, brancas, negras e pardas. Assim, coloquei em prática aulas interdisciplinares e contextualizadas nas estéticas e vivências cotidianas, com o objetivo de formar pessoas críticas e humanas, com capacidade de construir uma sociedade melhor. Nessas aulas, lemos e interpretamos livros de histórias infantis que tratam da temática de gênero e da situação das mulheres: “A Moça Tecelã”, de Marina Colasanti, e “O Cabelo de Lelê”, de Valéria Belém, por exemplo, problematizam as questões étnico-raciais e oportunizaram que artistas de arte contemporânea contribuíssem para essa reflexão; foram narradas histórias de homens e mulheres que em seu cotidianos, produzindo texturas e estéticas identitárias, provocando brilho no alhar e sensação de pertencimento, num debate pautado no diálogo intercultural, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’ com quem se fala e de quem se fala (GOMES, 2005, p .105).

Vale evidenciar também que durante as aulas essas alunas conseguiram perceber que estávamos falando de histórias das suas mães, parentes e vizinhas que "apanham" ou foram mortas por seus companheiros, conforme exposto por elas mesmas, durante o debate. Após a

oficina, conseguiram externar: “isto não é amor, tia!”, “Eu não quero isso para mim, por isso vou estudar e ser independente”. Nessas perspectivas, percebo o quanto o professor de artes visuais pode inferir na formação do sujeito, pode transformar vidas, promover a consciência crítica e construir um mundo melhor, que vai ao encontro do pensamento de Freire (1981).

É nesse sentido que, para hooks (2018, p.23), ensinar o feminismo é fundamental. Para ela, “feministas são formadas, não nascem feministas... antes que as mulheres pudessem mudar o patriarcado, era necessário mudar a nós mesmas; precisávamos criar consciência”. hooks (2018) afirma ainda que é preciso um comprometimento com o movimento feminista e com o desafio de mudar o patriarcado. Mais do que nunca, é preciso trabalhar para compartilhar a alegria libertadora que a luta feminista traz para nossa vida, de mulheres e de homens, que continuam a trabalhar por uma mudança, que continuam a esperar o fim do sexismo, da exploração sexista e da opressão. Eu, como professora que acredita na transformação por meio da educação, penso que isso deve ser assunto permanente em nossas vivências escolares.

Em razão disso, puxei outro fio de discussão com as crianças sobre uma temática que considero urgente nas aulas de artes visuais, que são as questões étnico-raciais no Brasil. Parti dos princípios da lei 11.645/2008³⁵; comecei questionando: Vamos repensar a história da vinda dos negros para o Brasil? Conhecem histórias de reis e rainhas negras? Ademais, contei também a história infantil “O Amigo do Rei”, de Ruth Rocha³⁶, um livro com um belo enredo e ilustrações relacionadas à história das relações étnico-raciais no Brasil, pois acredito que a literatura adentra no mundo infantil com maior facilidade: além dos encantamentos, promove o pensar e o refletir sobre questões potentes nos cotidianos dos alunos, letrando-as

³⁵ Que inclui no currículo oficial da rede de ensino pública e privada, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, resultante de um longo processo de reivindicações dos Movimentos Negros Indígenas no Brasil. Esta lei estabelece-se no contexto dos Movimentos Indígenas e Negros no Brasil, das conquistas históricas da Constituição de 1988, das mudanças educacionais promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (Lei 9394/96),

A criação desta lei, expressa, inegavelmente, um marco nas discussões sobre a diversidade cultural no Brasil, e se deu pela necessidade que a sociedade brasileira mudasse seus olhares e modos de se relacionar com os povos originários e essa modificação passa necessariamente pela escola.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais proposta pela referida lei introduz o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana na educação, de forma interdisciplinar, e pode ser vista como uma política afirmativa contra o preconceito racial no país.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm

³⁶ ROCHA, Ruth. O Amigo do Rei. São Paulo. Salamandra. 2002.

No Brasil, no tempo da escravidão, brancos e negros não podiam ser amigos. Mas, para as crianças, quem manda é o coração. E o escravo Matias era amigo de Ioiô, seu patrão. Brincavam e brigavam, indiferentes a qualquer lei, sem saber que, um dia, um deles ainda seria rei. Matias foi corajoso, como ele não se deixou abater e lutou para ser livre. Mais do que isso, ao conquistar sua liberdade, passou a lutar para libertar outros tantos companheiros. Resiliência, honra e sentimento de pertencimento.

socialmente e, conforme Hernandez (2000), valorizando as referências culturais das alunas, e com isso a subjetividade do olhar.

Assim, fui desembaraçando urdiduras e tramas do preconceito existente no país, busquei criar uma ação de afirmação e fortalecimento da autoestima e da identidade das crianças afro-brasileiras presentes na sala de aula. A motivação para a aula foi a ludicidade: brincando promovi a oportunidade de aprender e vivenciar a importância da cultura africana para a construção de uma identidade racial desde a infância; fiz uma proposta de construção de bonecas abayomis e de possibilidades estéticas. No início, as alunas alegaram que nunca sofreram nenhum tipo de situações preconceituosas, mas, conforme o debate foi fluindo, provocações e discussões avançando, as alunas perceberam que negar o preconceito é a realidade vivida por elas. Elas perceberam que foram impactadas sobre a questão de seus cabelos; não tinham percebido que o alisamento era imposição de uma cultura em detrimento de suas realidades, com imposições de padrões de beleza culturalmente impostos pelo branqueamento ocorrido no país.

Essa atividade promoveu a formação de uma consciência política e cidadã, evidenciada principalmente nas falas das crianças, e a sensibilidade estética na percepção de si mesmas. Tratou-se então de experiências sensoriais que aguçaram olhares para os códigos estéticos africanos, na manipulação do têxtil, analisando as composições, cores e estampas na produção das roupas das bonecas, relacionando com suas vivências cotidianas, antes não percebidas, mas que agora carregam significados e pertencimentos. Desse modo, percebo que a escola tem um papel relevante no ensinar a transgredir olhares na interpretação das imagens e códigos. Para Hernández (2000), por exemplo, não se trata só de interpretar imagens, mas sim situá-las na esfera social, na estrutura da subjetividade, da identidade, do desejo, da memória e da imaginação.

No meu caso, como professora pedagoga que leciona a componente curricular Artes, penso que, na especificidade da formação do professor para ensinar artes, seja graduado em pedagogia ou licenciado em artes, há significativa carência de sérias reflexões. Em primeiro lugar, é relevante que, na América Latina, por um lado, forme-se um docente capaz de repensar os códigos estéticos, levando em conta que há muito tempo há uma escola que reafirma obediências, que sustenta privilégios dos conhecimentos de matriz eurocêntrica e mantém a hegemonia; por outro lado, é necessário formar um docente que possa vislumbrar horizontes e possibilidades, que seja capaz de transgredir essa ordem vigente, de modo que a matriz de saberes latino-americanos possa ganhar legitimidade nos currículos de formação,

possibilitando a formação de um professor reflexivo, que tem em vista a decolonialidade, com capacidade de discutir e ensinar os códigos estéticos latino-americanos.

Nessa perspectiva, hooks (2017) discute que ensinar os alunos a “transgredirem” as fronteiras raciais, sexuais e de classe, a fim de alcançarem o dom da liberdade, é o objetivo mais importante do professor. Ela afirma ainda que é preciso educarmos para a transgressão dos dogmas e paradigmas hoje hegemônicos, que têm formado pessoas para a competição, o individualismo e o ódio à alteridade, o que dificulta a formação de pessoas para uma vida mais humana e democrática.

Diante do exposto, é hora de falar dos tecidos, fios e linhas que tecem, tramam, costuram e formam um professor. Trata-se de um amontoado de questões, como os retalhos de uma mesa de costura, que na diversidade e na desordem vai juntando as pontas necessárias no movimento de vai e vem da agulha de costura ou dos pentes do tear. Meus questionamentos foram tecendo perguntas que, no decorrer da pesquisa, intencionei responder, partindo da minha construção interna, diretamente implicada na pesquisa, a partir do envolvimento com meu objeto de estudo e, ao mesmo tempo, profundamente cerzido em minha história de vida.

Para começar, parto da minha construção interna no movimento de ziguezague da agulha numa costura que foi sendo alinhavada durante anos a fio. Remeto a Penélope de Homero³⁷, que num ato muitas vezes solitário produziu sua história, sem nunca perder a esperança de que dias melhores viriam. Para isso, foi preciso transgressão e reinvenção; ela tecia durante o dia e desmanchava à noite, para não aceitar a imposição de um casamento, para esperar o regresso de Ulisses, seu marido. Como Penélope, eu não aceitei a posição que a pobreza impõe a muitos brasileiros: estudei, e a educação salvou minha vida; ser educadora me constituiu como sujeito. Assim é minha formação como professora: busquei ao longo da carreira transgredir e reformular minha condição humana, diante da minha própria formação como professora e mulher, desenvolvendo sensibilidades para as questões da arte e cultura.

³⁷ HOMERO. *Odisseia*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Nova Cultural, 2003.

Outros olhares sobre Penélope,

[A tecelagem lírica de uma Penélope moderna - revistas.usp.br](https://www.revistas.usp.br)

<https://www.revistas.usp.br> > article > download

DUMITH, Denise de Carvalho. O mito de Penélope: de Homero a Patricia Bins. 2002. 77 p. Monografia. (Especialização em Literatura Brasileira Contemporânea). Instituto de Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS.

DUMITH, Denise de Carvalho. *Maríada – uma odisseia em Janela do sonho*, de Patricia Bins. 2005. 122 p. Dissertação. (Mestrado em História da Literatura). Departamento de Letras e Artes, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS.

Confesso que, ao longo da pesquisa, foi desconfortável parar para pensar na minha formação como professora. Eu já trazia conceitos e olhares formados por mais de trinta anos no exercício do magistério, e isso me fez às vezes não enxergar, não conseguir alcançar a profundidade que a carreira exige; às vezes não conseguir quebrar paradigmas cristalizados em mim sobre verdades que não são eternas, mas muitas vezes teimam em se eternizar. Nesse assunto, chego a uma conclusão óbvia: é preciso formar professores para ensinar artes para criança tendo em vista a interculturalidade, pois, atualmente, vivemos num mundo cada dia mais complexo e de mudanças rápidas, que reverberam quase que instantaneamente na escola. Um exemplo simples é que a criança de hoje é muito diferente da criança que fui, então acredito que o profissional deste tempo precisa estar em constante estudo, para que esteja munido de todo o conhecimento necessário para lecionar durante toda a carreira.

Puxar esse fio para discutir a formação de professor é adentrar num emaranhado de complexidades. Primeiramente, é relevante a reflexão sobre a busca entre teoria e prática. Schechner (2010, p. 33) afirma que

há uma espécie de feedback entre a emergência das teorias e a minha prática. Eu diria que as duas – prática e teoria – formaram minhas duas mãos, uma tão necessária quanto a outra, cada uma trabalhando com a outra, apertando a mão da outra.

Outro ponto relevante é pensar sobre os vários entraves que dificultam os avanços na formação continuada dos professores. A meu ver, isso envolve o reduzido tempo para dedicação aos estudos por parte do docente – que para sobreviver tem uma carga horária estressante –; a parca disponibilidade financeira; e muitas vezes a oferta de cursos distantes da realidade das necessidades específicas das práticas cotidianas da sala de aula. Com base nisso, penso que o poder público, as universidades e as redes de ensino são cegas e surdas ao desenvolverem programas de formação que não levam em conta as diversas realidades escolares.

Assim, vejo que, estruturalmente, é necessário que os órgãos federais, estaduais e municipais, que organizam a educação brasileira repensem a profissão docente, elevando a qualidade de vida dos professores e dos programas criados para sua formação. As universidades devem pular seus muros e abrir diálogos com as escolas, para que realmente se forme um professor de acordo com as necessidades de saberes para o exercício profissional, diante das demandas do mundo contemporâneo.

No meu caso em específico, sinto o desejo de aprender ao longo da vida. Acredito que essa vontade é uma marca dos professores responsáveis pela minha formação, o que

contribuiu para formar em mim o espírito do professor reflexivo, que mantém a vontade constante de buscar os avanços das ciências da educação para a prática letiva diária. Desse modo, reflito sobre a formação continuada dos professores na perspectiva dos comportamentos restaurados de Schechner (2003): comportamentos várias vezes experienciados; ações realizadas para as quais as pessoas treinam e ensaiam; comportamentos que podem ser exercitados, armazenados e chamados mais uma vez, jogado com efeito em algo completamente novo, transmitido e transformado (SCHECHNER, 2003).

Diante disso, reflito que, devendo a educação ser de qualidade para todos, um dos maiores desafios da educação brasileira é investir na profissão de professor. Isso deve ser feito principalmente repensando a formação inicial e continuada, remunerando os profissionais da educação à altura da importância do trabalho docente, para que assim se possa diminuir a jornada de trabalho, pois esta é uma profissão que carece de bem-estar físico e emocional para lidar com conflitos diários nos espaços escolares.

Por fim, é válido afirmar a necessidade de pensar a ampliação dos repertórios vivenciais e culturais e investir na educação estética do professor, pois educar os gostos, o olhar estético e os repertórios culturais do professor é mexer nos seus acervos pessoais. De acordo com Ostetto (2004), respeitar o gosto do outro é uma aprendizagem necessária e difícil, dado que vivemos em uma sociedade que nega as diferenças e impõe padrões através da massificação de produtos. Nesse contexto, um dos papéis do professor é abrir canais para o olhar e a escuta sensíveis, disponibilizando repertórios (imagéticos, musicais, literários, cênicos, fílmicos). Isso significa que ampliar as relações docentes com o universo artístico-cultural de modo a levar os professores a pensarem sobre seus “modos de ver” e seus “gostos” torna-se uma estratégia imprescindível para ampliar suas possibilidades de mediar a criação.

5.2 A ARTE TÊXTIL COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: AS AULAS DE ARTES VISUAIS NA PERSPECTIVA DO EDUCAR PARA OS SENTIDOS E SENSIBILIDADES DA VIDA COTIDIANA

Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa. O significado fica-se logo por aí, é directo, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direções irradiantes que vão se dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições.

José Saramago

Essa experiência com oficinas usando fios e linhas nasce no decorrer da minha prática docente, como professora regente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino

fundamental. Nessa caminhada, questionamentos foram anos a fio provocando o meu pensamento sobre o ensino de artes visuais, o que me levou à clareza de que essa componente curricular deve se igualar em grau de importância na organização do currículo. Assim, acredito que as crianças precisam ser estimuladas para uma educação estética que educa os sentidos e desenvolve a percepção sensorial e cultural desde a infância, desenvolvendo sensibilidades, levando em consideração o ambiente em que a criança se encontra, transgredindo modelos existentes de arte e belo, numa perspectiva de novos modos de produzir e olhar a partir da arte que podem incluir as estéticas cotidianas como práticas pedagógicas.

As aulas de artes visuais como experiência estética provocam os sentidos e a imaginação, haja vista que tem uma força irresistível na ampliação das relações com o mundo, inclusive com a ética. É o pensar a estética “além de um universo de sensações formadoras do gosto para compreendê-la como um modo de conhecer, uma maneira de distribuir e de inscrever” (Frigério, 2007, p. 31). Dessa forma, a educação estética na infância implica em desenvolver a ética e os modos de nos conduzirmos no mundo, a política, as relações com os outros e conosco, as relações entre arte e vida, os modos de interpretação do mundo em que vivemos.

Diante disso, procuro, num processo dialético, pensar sobre o valor estético e sobre como o ser humano se relaciona com as experiências vividas, vistas e sentidas, por toda sua vida. Nesse processo, reflito sobre como olhar os objetos que permeiam as experiências visuais, porque o modo de olhar o mundo a sua volta e as estéticas familiares do seu cotidiano, de suas famílias e comunidades configura-se como um importante aspecto da estética do cotidiano, que deve estar refletido nas aulas de artes. De acordo com Richter (2003, p.84),

[...] o ensino da arte deve se caracterizar por uma educação predominantemente estética, em que padrões culturais e estéticos da comunidade, da família, sejam respeitados e inseridos na educação, aceitos como códigos básicos dos quais se deve construir a compreensão e imersão a outros códigos culturais.

Segundo Ostrower (1998, p.25), a arte é primordial para a vida dos seres humanos. A autora afirma que a arte é uma necessidade de nosso ser, dá sentido à nossa vida, é a linguagem natural da humanidade. A partir disso, podemos refletir que, na escola, o fazer artístico precisa ser percebido e ensinado como uma produção necessária e carregada de intenções, como uma prática que amplia no homem a capacidade de viver e que, portanto, não

deve ser entendida como mero divertimento, descanso ou algo supérfluo. Nesse sentido, o fazer artístico e estético configuram possibilidades de o homem compreender a vida pelas sensibilidades.

A palavra estética tem origem do termo grego “aisthesis”, que tem o significado de sensações. Duarte Junior (2000) descreve estética como relação sensível com o mundo, sendo o oposto de anestesia, ausência de sensibilidade.

ao longo da vida aprenderemos sempre com o “mundo vivido”, através de nossa sensibilidade e nossa percepção, que permitem nos alimentarmos dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primeiro (DUARTE JUNIOR, 2000, p.21).

Um ponto importante a ser pensado é que geralmente os seres humanos se desabituarão de ver e sentir o sensível; acabam utilizando os recursos da visão mecanicamente, não pensando na relação entre os estímulos sensoriais e o pensamento abstrato. Isso implica uma atrofia na capacidade de lidar com ideias e de perceber significados nas imagens, nos sons e nas nossas relações mais básicas de experienciar o mundo, que é o caso da percepção estética, do olhar vivo, criativo e criador, uma forma de contato com a compreensão da realidade. Desse modo, a escola tem um papel a desempenhar: o da educação estética, que Ostrower (1998) apresenta como a sensibilização do olhar que torna possível criar uma nova visão de mundo que conserve o gosto pela diversidade e considere como e por que aquela imagem pode ser útil.

Nessas reflexões, é importante não perder de vista a arte como uma área do conhecimento que pensa o ensino de Arte com seus conteúdos, com suas especificidades e autonomia. Os objetos de conhecimento foram embasados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na matriz das habilidades estruturantes do documento curricular para Goiás, ampliado para o Ensino Fundamental. Em razão disso, para o planejamento das oficinas, embaso-me na BNCC (2018), que normatiza que o componente curricular Artes Visuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental de modo a levar em conta os processos e produtos artísticos e culturais nos diversos tempos históricos e contextos sociais, enfatizando a expressão visual como elemento de comunicação.

Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana. Por isso, devem possibilitar aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, conseqüentemente contribuindo para

ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas.

Figura 67 - Oficina fios e linhas no ensino de artes visuais - aulas de crochê e tecelagem



Fonte: Produção das alunas participantes da oficina (2021)

Ao usar as agulhas, entrelaçando os fios soltos, crocheto ponto a ponto, oportuniza-se à criança a construção poética, expressando sua criatividade e sensibilidade criando formas, cores e texturas. Essa atividade vai muito além da técnica do crochê, pois envolve ensinar artes visuais provocando uma experiência significativa por meio das memórias afetivas, inclusive trazendo lembranças dos cuidados familiares, do contato com as expressões das culturas tradicionais – de como avós, mães, tias etc. criam, enfeitam e adornam seus lares –. Nesse sentido, ao unir pontos e inventar estéticas, é oportunizado às crianças um processo de ensino e aprendizagem que faça sentido para elas e com o qual possam se identificar. Neste sentido Silva (2018, p.112) enfatiza que assim,

-torna-se tão relevante conhecer e possibilitar a utilização de técnicas híbridas que podem dialogar com as experiências vividas pelos diversos sujeitos que estão em nossas salas de aula, na perspectiva de desenvolvimento de um ensino/aprendizagem em artes que seja significativo. Ao usar as diferentes linguagens artísticas que compõem as artes visuais, gera-se a oportunidade aos alunos de construir, criar, recriar e inventar, tornando-se sujeitos ativos e críticos na sociedade.

Nota-se então que ensinar o crochê e a tecelagem no ensino de Artes Visuais nos anos iniciais do ensino fundamental é algo importante porque dialoga com o repertório visual dos estudantes e está ligado com as estéticas das suas culturas, tudo que carregam como valor cultural e que tem a ver com a estética dos seus cotidianos. Como diz Richter (2003), são atividades da vida comum, porém contém valores culturais carregados de subjetividade.

Assim, há uma infinidade de possibilidades estéticas e educativas com o entrelaçar fios e linhas: variações de forma, de pontos e cores; e a cada nova variação dá-se o nome de criação. Mesmo que o crochê seja uma técnica antiga de repetição de gestos, seu exercício é criativo e inventivo; o tempo do fazer e desmanchar em busca da perfeição provoca ligação ancestral e sentimento de pertencimento.

Nesse contexto criativo, percebe-se que a escola é um local onde se encontram realidades híbridas³⁸ e também onde os alunos buscam saberes sobre sua própria cultura. Em razão disso, precisamos de um ensino de arte no qual as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre Arte e vida (RICHTER, 2003, p.51). Disso decorre que educar para saber viver no entre-culturas é uma das maiores necessidades da escola: ensinar a viver no mundo diverso, com várias formas de ser, expressar e viver. Para Richter (2003), a interculturalidade no ensino de artes deve propor a ampliação das fronteiras entre arte erudita e arte popular, incorporando os fazeres especiais das comunidades e suas influências étnicas.

Com base na apresentação dessas reflexões, enfatizo que, com fios e linhas, interessei-me e inspirei-me em provocar reflexões sobre o ensino de Artes Visuais nos anos iniciais do ensino fundamental. Foram realizadas ações aqui reunidas nesta tese, tecida com experiências de um ensino que vislumbra educação estética e sensibilidades dos alunos, por meio de oficinas, usando o fio e a linha, tecendo repertórios com temáticas contemporâneas, para desenvolvimento da educação estética, cultural, humana e artística das crianças, numa perspectiva decolonial, como segue:

- Estética e estética do cotidiano – sobre o ver e sentir - o fio e a linha presentes na vida dos alunos. Tecelagem, colchas, redes, bordado, costura, crochê e fuxicos.
- Explorando os conhecimentos prévios dos alunos sobre os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.
- Ampliação e desenvolvimento do letramento, interpretando o contexto social em que vivem, nas questões de gênero, étnico-raciais, decoloniais e interculturais.
- Ampliação da capacidade de expressão escrita e oral.

³⁸ A discussão sobre culturas híbridas é do autor Nestor Canclini. CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350: *Culturas híbridas, poderes oblíquos*.

- Gênero – o contexto do feminino no uso da linha e do fio na tecelagem; história das mulheres tecelãs, para perceber se estas fazem parte de seus repertórios visuais.

- Arte têxtil: as poéticas com o fio e a linha. Bordana e Família Dumont e seus bordados e seus processos e criativos, conhecendo também várias expressões artísticas com a linha e o fio.

- Experimentações na produção artística a partir de linhas, agulhas e tecido, desenvolvendo a capacidade manual do bordado livre, com criatividade e autonomia, reconhecendo o próprio estilo ao reproduzir pontos e texturas.

- Relações étnico-raciais - bonecas abayomes – afrodescendência representada no brincar, existe boneca preta?

- Conhecimento e valorização do patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial da brasileira latino-americana.

- Ampliação de vocabulário e repertórios relativos às diferentes linguagens artísticas, estabelecendo o sentido de pertencimento e o reconhecimento da alteridade.

- Bordando intervenção em fotografia – sentimentos e identidade.

- Tecnologias e o fazer pedagógico, mídias e ensino de artes.

- Produção audiovisual, com narrativas imagéticas, sobre os fios e linhas, com estéticas do cotidiano, carregadas de significados de seus contextos afetivos e sociais de modo individual, coletivo e colaborativo.

Para começar as oficinas, e pensando numa perspectiva intercultural, adentrando no universo das imagens produzidas, por meio do bordado, crochê, tecelagem e costura, alguns materiais são necessários, como agulhas, linhas e tecidos, e também um local para guardar e organizá-los. Sugerí uma brincadeira de criação de caixinhas, usando material reciclado. Denominamos essa caixa de “caixinha das memórias” e acordamos que cada um deles faria suas criações usando materiais que tivessem em casa e fossem significativos a eles. Senti que ficaram inseguros em relação a se haveria um jeito certo de fazer; aí expliquei que a escolha dos materiais e o jeito de fazer era muito pessoal, pois cada um teria uma forma de expressão. Conversamos sobre diferentes modos de montagem, a importância de tentar e explorar novos elementos, e também sobre a diferença entre os trabalhos de cada um, situação que nos mostrou que falar dessas diferenças ajuda nos processos de compreensão de si e do outro, educando no diálogo intercultural.

Conforme a figura 68, na produção da caixinha da memória, para ensinar artes visuais, foi possível brincar e falar de coisas sérias cotidianas, de estéticas, do trabalho das mulheres de suas vidas (avós, tias, mães, vizinhas) e dos valores feministas. Nesses diálogos, discutimos sobre códigos culturais e com isso foi possível trazer para a sala de aula práticas democráticas, dando às alunas a oportunidade de trazer seu mundo particular, seu conhecimento preexistente, ou seja, suas experiências para dentro da escola, num movimento, que considero importante, de relacionar arte e vida. Os fios das memórias infantis vão sendo puxados e nós são desatados, levando essas jovens à criticidade, ensinando-as a pensar sobre questões que elas ainda não tinham percebido sobre a condição feminina, as imposições culturais, artísticas e estéticas. Conforme Richter (2003), o que geralmente falta na arte-educação intercultural é um enfoque que conecte a experiência do cotidiano, a crítica social e a expressão criativa”; e, nesse aspecto, provoca-se sentidos e uma aproximação do cotidiano das crianças na compreensão da arte.

É incrível que a produção da caixa – para guardarem seus materiais pessoais da oficina, como linhas, agulhas e tesouras – fosse um fato tão provocativo. Isso se deu por meio da mediação³⁹: busquei levá-las a se compreenderem como seres únicos, a entenderem seus

³⁹ Do latim *mediatione* que designa originalmente intervenção humana entre duas partes.
RUSS, Jacqueline. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Scipione, 1994, p.180

- Em geral, a mediação em um processo discursivo é o que torna possível tal raciocínio: de fato, em um processo discursivo, tanto dedutivo como indutivo, são necessários termos ou juízos que ‘medeiam’ entre o ponto de partida e a conclusão

PUGLIESI, Márcio; BINI, Edson. Pequeno dicionário de filosofia. São Paulo: Hemus, 1997, p.252-253.

- A transmissão racional, intencional de experiências e de pensamentos a outrem exige um sistema mediador cabe ao professor o desafio de viabilizar instrumentos e experiências externas de aprendizagem que estejam coerentes com as estruturas mentais e conhecimentos prévios de seus alunos, A mediação, para Vygotsky, também inclui a ação de modificar um estímulo como resultado de uma resposta obtida à situação estimuladora prévia. O desenvolvimento humano se processa através das aprendizagens mediadas.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

- O importante papel da mediação docente para o desenvolvimento da capacidade de o indivíduo modificar-se e auxiliar para que o seus pares também modifiquem. O resultado que se alcança com a mediação é a aquisição de novas formas de comportamento ativo frente à aprendizagem.

ANDRADE, Jaqueline Barbosa Ferraz de. A mediação na tutoria online: o entrelace que confere significado à aprendizagem. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Norte do Paraná, Salvador, 2007.

- Para Bush e Folger, a mediação em certo momento pode fortalecer competências como a comunicação, empatia, proatividade, mudanças de percepção, capacidade de gerir conflitos, analisar e resolver problemas na comunidade organizacional. Em outro momento, pode estabelecer o diálogo e a colaboração, sem a eliminação ou anulação do outro.

BUSH, R. A. Baruch; FOLGER, J. P. La promesa de mediación. Buenos Aires: Granica, 2006.

sentimentos e que, através da arte, conseguimos expor e transpor as nossas ideias, pensamentos, emoções e até nos conhecermos a nós próprios. Nesse processo, foi importante ouvi-las e entender como se sentem a respeito desses fazeres domésticos, levando-as a pensarem sobre os fatores sociais, políticos e estéticos que estão inculcados em nossa forma de enxergar o mundo.

Como reflexão docente, gostaria de explicitar que, no processo educativo em artes, a mediação é a base para a aprendizagem. Para Schechner (2010, p, 30), ensinar não constitui uma performance artística, mas certamente é uma performance. No ensinar, o professor precisa definir certas relações com os estudantes; precisa desempenhar *o papel* do professor, que pode variar de circunstância a circunstância. Assim, com as intervenções docentes, é possível discutir os gostos, as sensibilidades, as imaginações e as perspectivas individuais e coletivas de ser gente, de crescer, saber viver juntos e valorizar a expressão estética produzida por sujeitos que têm o intuito de adornar, embelezar e cuidar de seus lares. Com essas reflexões, portanto, viabiliza-se a educação do olhar das crianças para as diversas formas de linguagens e expressões artísticas, levando-as a perceberem que a arte é uma forma de produção que proporciona a utilização de instrumentos e materiais diversos, podendo ser expressa por vários níveis do pensamento.

Figura 68 - Caixinha das memórias de Letícia Monteiro e Isabela

- Sócrates, defende que, através da dialética - objeto de mediação - o sujeito é capaz de reencontrar a si mesmo e redescobrir o outro. O filósofo Aristóteles também pactua com a ideia de que a dialética aproxima as pessoas à sua realidade. Para ele, a dialética é o instrumento mediador entre o sujeito e o conhecimento.

É por meio da mediação que o homem constrói e reconstrói a si mesmo e a própria natureza, criando novas possibilidades, condições de vida. Na escola, para que esse processo seja 'significativo' para o aluno, Vygotsky enfatiza a importância e necessidade de uma intervenção pedagógica, madura, deliberada, intencional dos membros dessa cultura. Assim, no ambiente escolar, o professor é o mediador, responsável para participar ativamente no desenvolvimento, da aprendizagem do aluno (mediado), agente também ativo e participativo desse processo. O papel do professor é conduzir as ações pedagógicas dentro da escola de uma maneira que o nível atual de desenvolvimento da criança seja contextualizado a sua realidade cultural e social; afinal, uma correta e organizada aprendizagem conduz ao desenvolvimento.

COSTA, Isabel Marinho da. CONCEPÇÕES DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: a análise de conteúdo a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2000-2010). 2013.164 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013 Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4767/1/arquivototal.pdf>. Acesso 10/12/2022.

Os professores precisam ser os mediadores do desejo do aluno aprender. "O educador precisa propor, sem delimitar; questionar e provocar, sem antecipar respostas possíveis; articular novas perguntas à continuidade observada dos estudantes.

HOFFMAN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993



Fonte: Arquivo próprio da autora

Neste ponto, é importante ressaltar que ações voltadas ao interesse das crianças, utilizando o lúdico, o brinquedo e o jogo como elementos, são vitais no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso ocorre porque o brincar é de grande significância nessa fase da vida, auxiliando no desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e moral, tendo então o poder de aguçar a curiosidade da criança, permitindo assim um papel importante no seu contexto social. Desse modo, “pensar nas ações que possibilitem às crianças experiências com as linguagens da arte ajudará desenvolver nelas a imaginação, a percepção, a emoção e a criação” (PILLOTTO, 2007, p.25).

Assim, percebi ao longo do estudo que, ao brincar com fios e linhas, posso ensinar artes – brincando podemos falar com nossos alunos sobre coisas sérias –. De acordo com a BNCC (2018), o componente curricular artes, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve levar em consideração um conteúdo curricular que vai além da arte e deve ter como processos educativos outros fenômenos visuais e, por outro lado, vai além da matriz artística europeia de modo a incorporar as culturas artísticas africanas, indígenas e populares, devendo contribuir, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. Dessa maneira, possibilita-se que a Arte propicie a troca entre culturas e favoreça o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.

Continuando com o intuito de ensinar a partir do universo infantil, nas oficinas seguintes, continuei numa perspectiva lúdica e planejei uma atividade com uma brincadeira chamada de “cama de gato⁴⁰”. Essa ação experiencial com fios e linhas promoveu diálogos com seus cotidianos e, assim que a proposta foi apresentada, boa parte das crianças logo

⁴⁰ A cama de gato também é conhecida como jogo do cordel, jogo da linha, jogo da guita, jogo do berço, jogo da serra, jogo da bandeira e pé de galo. Esta brincadeira consiste em utilizar uma corda entre os dedos das mãos, manipulando com a colaboração de um parceiro de modo a obterem os mais diversos efeitos e figuras numa sequência pré-estabelecida, logo que se obtém uma figura, esta é transformada por nova operação realizada pelo parceiro, e assim sucessivamente. Os efeitos alcançados com as manobras de entrelaçamento da corda são variados e diferentes conforme a tradição cultural.
<https://www.santos.sp.gov.br/?q=file/44073/download&token=Xff8tm5s>

reconheceram aquela brincadeira como fazendo parte de suas vidas, pois já haviam brincado disso com pai e mãe ou com colegas.

Figura 69 - Crianças brincando de cama de gato



Fonte: Produção da própria autora

Lanier (2005) afirma que o principal foco do professor de arte deveria ser o progresso de seus alunos no domínio de procedimentos estético-visuais, mas, para que isso ocorra, torna-se necessária, no contexto escolar de ensino, a inclusão do universo estético dos alunos, fruto de suas vivências particulares e coletivas, e das diversas manifestações culturais, sejam de caráter popular, sejam da indústria cultural. Nesse sentido, os estudantes brincaram e formaram as diversas tramas com os fios de barbantes que receberam. Solicitei que olhassem os detalhes de cada passo da brincadeira e quais formas poderiam construir; além disso, foi informado que poderiam relacionar aquelas formas com expressões e com fios que instigavam algum tipo de lembrança. Dessa forma, essas experiências – da cama de gato e das outras dinâmicas anteriormente citadas – evidenciam que parto do repertório cultural e visual dos alunos para discutir a linha e os fios na vida das pessoas.

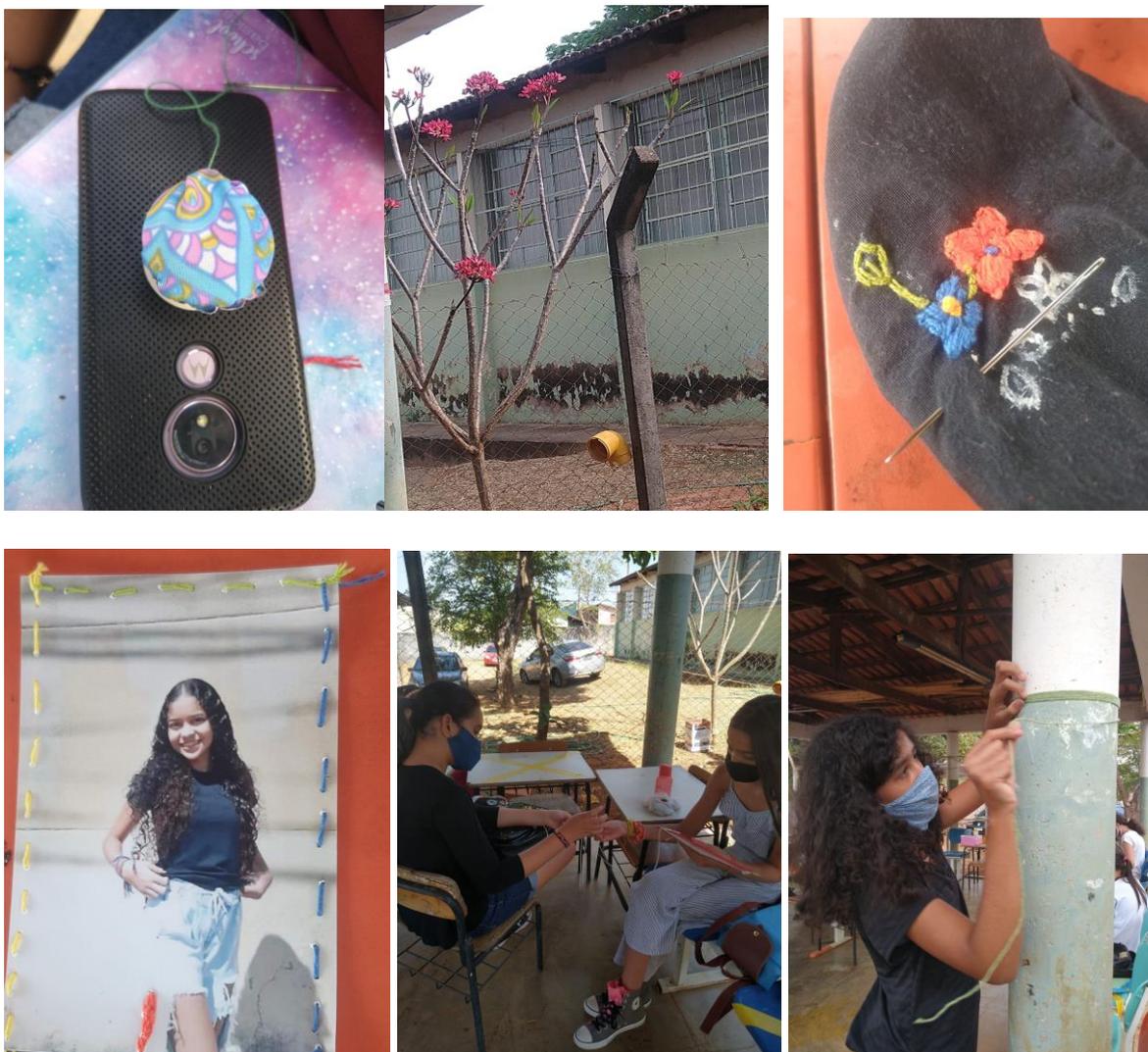
Figura 70 - Crianças produzindo intervenção na escola: tramas com linhas e fios



Fonte: Produção da própria autora

A brincadeira, nesse caso, gerou incentivo para a aprendizagem. Provoquei um diálogo com a cultura e as estéticas relacionando-as com a vida cotidiana dos alunos. Busquei provocar a imaginação das crianças, com uma intervenção no pátio da escola, usando o mesmo princípio da cama de gato, com o desafio de pensar e produzir outras estéticas usando os cordões, agora maiores. A criançada topou de imediato: usando o corpo no espaço da escola, criaram outras tramas, usando também a imaginação. Durante todo o processo da atividade, os alunos fizeram registros com seus celulares; após o término da intervenção, analisamos as imagens produzidas e discutimos sobre o desenvolvimento artístico e estético produzidos por eles. Foi perceptível o prazer estampado em seus rostos, diante de toda a simbologia com o fio e a linha relacionados com o brincar, gerando avanços de suas capacidades imaginativas, gerando aprendizagens significativas, envolvendo inclusive o ato de fotografar, que foi pensado nessa atividade com função pedagógica, focando o olhar de cada aluno, com suas singularidades, num gesto inesperado, pela primeira vez em suas vidas escolares, conforme relatos das alunas, e assim tornaram-se autores das imagens de atividades produzidas na escola.

Figura 71 - Fotos das crianças participantes das oficinas fios e linhas



Fonte: Produção das alunas participantes da oficina

Nas oficinas, analisamos a fotografia na vida contemporânea e a leitura dos códigos visuais utilizados para a comunicação com este meio (RICHTER, 2003); discutimos sobre a fotografia como arte e expressão de narrativas de nossas sensibilidades, levando as alunas a se perceberem como autoras de imagens e significados. Essas reflexões fizeram o celular tomar outra dimensão: refletimos sobre a função e o sentido que ele tem em suas vidas, e elas perceberam finalidades diversas, de acordo com as circunstâncias vividas por elas, da diversão às necessidades cotidianas. Em alguns momentos, fotografaram os colegas, fazendo pose; em outros momentos, fotografaram os espaços da escola e atividades produzidas nas oficinas. Assim, verifico que a percepção da linguagem visual e a leitura de mundo criaram um novo sentido a partir dessa relação com a fotografia e a arte.

Esse ponto é relevante e deve ser pensado pelo professor sobre o contexto da criança nos tempos atuais, que é a relação desta com as mídias e as TDICs. Esse contexto sociocultural atual, marcado pela presença massiva das tecnologias digitais no cotidiano, implica que, no momento do planejamento e mediação das aulas, é necessário ter em vista os pressupostos da construção do conhecimento que passem por suas sensibilidades, uma vez que a cultura e as vivências de nossos alunos têm grande influência no processo de ensinar e aprender. Para Meira (2010, p.82), por exemplo, “através do sensível pode-se perguntar de que modo somos afetados por aquilo que interfere em nosso estilo de ser, por aquilo que nos encanta ou desencanta, pelo que ainda surpreende ou não mais”. Nessa perspectiva, por intermédio das tecnologias digitais e do desenvolvimento das novas sensibilidades, cria-se uma energia que perpassa os novos mecanismos de apreensão do mundo na relação de conectar-se a máquinas e redes sociais ou de ambas se desconectar.

Se trata de una experiencia cultural nueva, o como W. Benjamin lo llamó, un sensorium nuevo, unos nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, una nueva sensibilidad que en muchos aspectos choca y rompe con el sensorium de los adultos. Un buen campo de experimentación de estos cambios y de su capacidad de distanciar a la gente joven de sus propios padres se halla en la velocidad y la sonoridad. No sólo en la velocidad de los autos, sino en la de las imágenes, en la velocidad del discurso televisivo, especialmente en la publicidad y los videoclips, y en la velocidad de los relatos audiovisuales. Y lo mismo sucede con la sonoridad, con la manera con que los jóvenes se mueven entre las nuevas sonoridades: esas nuevas articulaciones sonoras que para la mayoría de los adultos marcan la frontera entre la música y el ruido, mientras para los jóvenes es allí donde empieza su experiencia musical (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 49).

Martin-Barbero (2000) chama a atenção para novos modos de perceber e narrar a identidade, numa trama de configurações constituídas pelo conjunto de linguagens, representações e narrativas que penetra na vida cotidiana de nossos alunos de modo transversal. Para o referido autor, é vital que a escola absorva a ideia de que é preciso incorporar um trabalho sério que contemple o novo *sensorium* e os media, além de evitar que se aprofunde o fosso entre a sensibilidade e a cultura dos professores e dos alunos. Por esse viés, a escola precisa priorizar a interação com os novos campos de experiência surgidos da reorganização dos saberes, dos fluxos de informação, das redes de intercâmbio, além de interatuar com os novos modos de representação e de ações cidadãs que interligam o local e o mundial. Partindo desses pressupostos, meu desafio ao planejar as oficinas foi dialogar com a heterogeneidade das vivências com as tecnologias na minha sala de aula, levando alunos e alunas a uma leitura crítica dos meios. Nesse espaço, tenho alunos com grandes experiências e possibilidades financeiras com seus celulares e, ao mesmo tempo, tenho outros que não têm

esse acesso; mas acredito que este seja o encanto do ser professor: a convivência e a mediação sensível em espaços plurais.

Para Pesavento (2007), as sensibilidades não brotam do racional, mas sim das formas de apreensão do mundo, daquilo que se sente – uma forma de ser e estar num dado lugar –. Daí penso: o que seria do ensino de artes que não desenvolve a imaginação nem a sensibilidade, que não leva o aluno a sonhar? Contra essa esterilidade é que penso na possibilidade de partir das experiências vividas por esses educandos, levando-os ao protagonismo da crítica e da reinvenção de suas vidas de forma que dá sentido aos estudos e ao conhecimento.

Nesse sentido, é importante compreender as sensibilidades. Na perspectiva de Pesavento (2005, p.34), a sensibilidade, entendida como o núcleo primário de percepção e tradução das experiências humanas no mundo e, também, como as formas pelas quais os indivíduos e grupos se dão a perceber, exprime-se em atos, em ritos, em palavras e imagens, em objetos da vida material, em materialidades do espaço construído, sendo formas de ser e de estar no mundo, indo da percepção individual à partilhada.

Outro olhar sobre essa questão é o de Ostrower (2014, p.12), que discute as sensibilidades como

a porta de entrada das sensações. Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós. Uma grande parte da sensibilidade, a maior parte talvez, incluindo as sensações internas, permanece vinculada ao inconsciente. A ela pertencem as reações involuntárias do nosso organismo, bem como todas as formas de auto-regulagem. Uma outra parte, porém, também participando do sensório chega ao nosso conhecimento. Ela chega de modo articulado, isto é, chega em formas organizadas. É a nossa percepção. Abrange o ser intelectual, pois a percepção é a elaboração mental das sensações.

De acordo com esse olhar de Ostrower (2014), a sensibilidade humana é a captadora das sensações e aliada dos sentidos nesse processo de percepção do mundo que nos cerca. Esse fator é fundamental e deve ser levado em conta no ato educativo, como bem destaca Le Breton (2016, p. 13), quando afirma que “o mundo do homem é o mundo da carne, uma construção nascida de sua sensorialidade passada ao crivo de sua condição social e cultural, de sua história pessoal, de sua atenção ao seu meio”. Dessa maneira, uma educação que realmente pretenda chegar na realidade de seus alunos e ser significativa para eles deve levar em conta os seus modos de viver e sentir.

Diante dessas discussões, é importante quebrar paradigmas na educação, repensar práticas. É importante pensar sobre o papel da escola frente a esta nova realidade dos

indivíduos, levando também em conta as emoções e os sentidos, numa educação que parta do cotidiano, tendo em vista os usos, os modos de fazer, pensar, agir e sentir, ou seja, suas sensibilidades. Assim,

[...] Às sensibilidades compete esta espécie de assalto ao mundo cognitivo, pois lidam com as sensações, com o emocional, com a subjetividade, com os valores e os sentimentos, que obedecem a outras lógicas e princípios que não os racionais. (PESAVENTO, 2005.s.p)

Muitas vezes, durante as oficinas, percebi que as crianças participantes foram afetadas e ficaram motivadas com o que estavam aprendendo; ficaram sensíveis a esses conhecimentos que estavam experimentando. Algumas diziam “quero ser estilista”; outras afirmavam, depois do que aprenderam, “vou bordar e fazer crochê para ganhar dinheiro”; bem como muitas delas demonstraram interesse em aprender mais, informando-me de que poderão continuar a aprender com os tutoriais que circulam na internet⁴¹, que ensinam a fazer pontos e trabalhos usando o fio e a linha. Neste ponto da conversa, percebo a importância de o professor fazer a mediação, valorizar a intervenção do aluno, pois assim se forma a confiança necessária para formar crianças autônomas e construtoras de conhecimentos. Para Paschoal, Moreno e Furlan (2014), por exemplo, a criança precisa receber uma educação no relacionamento e na ética do encontro e do diálogo; precisa ser valorizada como construtora de conhecimento e não como alguém que é sempre ensinada; precisa ser também alguém que pode ensinar. Para tanto, é necessária a educação que gere identidade e significados, que parta de experiências oriundas dos cotidianos dessas crianças.

Dando continuidade às oficinas e com o objetivo de conhecer e valorizar a cultura africana, tendo em vista a Lei 11.645/2008⁴², e também favorecer a experimentação de diferentes linguagens artísticas, produzindo arte a partir de linhas e tecidos, comecei a aula falando sobre uma atividade muito interessante para suas avós e mães: em tempos em que os produtos industriais não eram tão acessíveis, as bonecas eram feitas com tecidos pelas mães e até pelas próprias crianças. Muitas alunas informaram então possuir bonecas de pano; diante disso, para aprofundar a discussão, perguntei: tem boneca preta? As crianças ficaram

⁴¹ <https://www.youtube.com/watch?v=T8V4E2iQ7es>
<https://www.youtube.com/watch?v=FORH2bPu1Ys>
<https://www.youtube.com/watch?v=Cu9QPpPetXo>
<https://www.youtube.com/watch?v=joijRjUqUL0>

⁴² Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

pensativas; uma delas, que é negra, disse muito orgulhosa que tem uma. Essa situação foi como um “pano de fundo” para falarmos de preconceito e discriminação no Brasil de uma forma dialogada, numa perspectiva antirracista.

A educação antirracista visa abrir fissuras no imaginário racial hegemônico para desconstruir a internalização da inferioridade racial e cultural que foi estabelecida historicamente pelo pressuposto colonialista de superioridade racial que constitui o padrão de branquitude e impõe políticas de poder e representação racistas na cultura escolar brasileira (CARDOSO JUNIOR, 2016, p. X).

Além disso, apresentei um jeito de fazer bonecas utilizando retalhos de tecidos, a boneca Abayomi⁴³, que em muitas narrativas romantizadas é símbolo de resistência e empoderamento feminino, ligada ao tempo do tráfico de escravos da África para o Brasil. Levei a proposta para a aula; as alunas gostaram da atividade devido à ludicidade e às discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil, sendo que parte delas reconhecem o preconceito, mas inicialmente disseram não sentir relações preconceituosas em suas vidas. Todavia, fomos aprofundando nos debates e logo percebi que consegui levá-las a pensar em questões de seus cotidianos, tais como a negação do cabelo; as falas nas salas de aula sobre o lápis de cor bege ser “cor de pele”; personagens de novelas e livros com poucas personagens principais serem negras etc. Em seguida, convidei-as a brincar de fazer bonecas Abayomis, onde fios e linhas geraram possibilidades de pensarem sobre suas realidades, o que acredito ser um dos grandes papéis da educação. Nessas conversas e dinâmicas, acredito que elas tenham sido tocadas e passaram a perceber tais relações problemáticas que perpassam seus cotidianos.

Figura 72 – Bonecas Abayomis produzidas pelas alunas participantes da oficina

⁴³ Quando os negros vieram da África para o Brasil como escravos, atravessaram o Oceano Atlântico numa viagem muito difícil a bordo dos tumbeiros, navios de pequeno porte que realizavam o transporte de escravos. As crianças choravam assustadas, porque viam a dor e o desespero dos adultos. As mães negras, então, para acalantar suas crianças, rasgavam tiras de pano de suas saias e faziam bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção para as crianças brincarem. As bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa “Encontro precioso”, em iorubá, uma das maiores etnias do continente africano, cuja população habita parte de Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim. <https://box.novaescola.org.br/etapa/2/educacao-fundamental-1/caixa/8/leve-as-brincadeiras-africanas-para-sua-sala/conteudo/18563>



Fonte: Produção da própria autora

Por meio dessa atividade, procurei também ampliar seus conhecimentos sobre cores e formatos dos retalhos, além de estimular seus processos criativos na composição do figurino de suas bonecas. Segundo Almeida (2001, p.32), o trabalho com arte, em suma, proporciona às crianças a oportunidade de desenvolver sensibilidades que tornam possível o conhecimento estético do mundo e a expansão do repertório de habilidades e experiências estéticas que podem ser utilizadas para formar ideias e articular a expressão.

Outro aspecto importante nas aulas de artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental com o fio e a linha desenvolvido nas oficinas foram as conversas sobre as culturas tradicionais e as performances culturais de mulheres e seus afazeres e estéticas. Com o ato de tecer, contei a história do livro “A moça tecelã”, de Marina Colasanti⁴⁴. A partir da leitura prazerosa, na perspectiva de formar um aluno leitor, realizei uma discussão sobre o contexto da obra, provoquei e levei a interpretação de texto, pois nos anos iniciais todas os componentes curriculares devem apoiar o processo de alfabetização e letramento, numa perspectiva interdisciplinar⁴⁵, gerando conexões entre os vários saberes (BNCC, 2018). Foram discutidas temáticas da questão feminina e a utilização do fio na vida e criação de poéticas por parte

⁴⁴ COLASANTI, Marina. Título: A Moça Tecelã. Rio de Janeiro, Global.2000. O livro, é um conto, sobre o caso de uma moça tecelã, uma jovem que usava a tecelagem para sentir-se feliz. Mas de tanto tecer com o passar do tempo, ela vê a necessidade de ter um companheiro para não ficar sozinha. Resolveu então usar a tecelagem para fazer um perfil do rapaz como era de seu desejo. A jovem que tecia viveu com seu amor tempos de felicidade até ele descobrir o poder de tecer. Teceu um marido para si, ficou infeliz. Chegando à noite a moça resolve destecer o marido e puxa o primeiro fio e antes que ele acorde já estava destecido completamente. A moça tecelã volta a sua vida simples e feliz de tecer com simplicidade e alegria seus sonhos de mulher.

⁴⁵ A interdisciplinaridade pode ser interpretada como a manutenção de uma relação interna e recíproca, entre disciplinas. O. Pombo. Epistemologia da interdisciplinaridade. In: POMBO, O. Interdisciplinaridade, humanismo, universidade. Porto: Campo das Letras, 2004. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/investigacao/pontofinal.pdf>.

dessas mulheres. Para exemplificar e também compartilhar minha experiência, levei a colcha tecida por minha avó, que me foi dada de presente.

Figura 73 – Colcha tecida no tear da autora – presente da avó



Fonte: Produção da Autora

Ao verem a colcha, as crianças fizeram relação com aquelas que fazem parte de seus cotidianos, que as cobrem nas noites frias. Falamos sobre o tear, o processo de escolher a cor, a criação das tramas, e elas ficaram bastante interessadas, pois viram que é um trabalho artístico que exige da artesã/artista bastante criatividade. Ademais, levei para a sala também um tear de prego: aí eles tiveram maior relação ainda, dado que têm familiares que produzem tapetes. Propus a elas a atividade de tecer: cada uma criaria um tecido, usando um tear de papelão

Figura 74 – Produção Tear de papelão



Fonte: Produção das alunas participantes da oficina

Conversamos sobre nossos antepassados e as necessidades daquelas mulheres, assim como sobre as condições de suas vidas. Falamos também das mulheres de hoje e questionamos se temos uma vida mais fácil do que antes. O debate foi interessante e levou as

meninas participantes da oficina a refletirem sobre as condições do feminino atualmente. Nesse sentido, as aulas de Artes Visuais geram possibilidades de discussões sobre estas sensibilidades da vida, dos enfrentamentos vividos em seus lares, e a condição da mulher é um desses assuntos emergentes e desafiadores. Isso evidencia que o ato educativo atualmente não pode acontecer de forma isolada ou descontextualizada; do contrário, é preciso ensinar a condição humana, falar das performances das comunidades onde vivem, levando alunos e alunas a pensar sobre suas realidades e identidades.

Essa profunda conexão entre vida e educação vai ao encontro do pensamento de Morin (2011). Para o autor, por exemplo, a identidade humana é, por muitas vezes, ignorada na escola; todavia, é preciso colocar o ser humano como parte constituinte intrínseca da sociedade e vice-versa, que são indivíduos, pertencentes a determinadas famílias, que estão em uma certa sociedade, dentro de um mundo que tem passado, história. Sintetizando esse raciocínio, Morin (2011, p. 93) diz que “As interações entre indivíduos produzem a sociedade, e esta retroage sobre os indivíduos”.

Com base nessas reflexões, observa-se então que o currículo planejado e desenvolvido na sala de aula no ensino de Artes Visuais deve refletir os conteúdos culturais que valem a pena aos determinados grupos encontrados nas escolas, propiciando ao aluno se enxergar e enxergar o próximo com autonomia e respeito, no educar para os enfrentamentos das diferenças e desigualdades. Em razão disso, realizei, nas oficinas, o exercício de estabelecer o diálogo entre as estudantes, pois percebia que, em algumas circunstâncias, elas tinham dificuldades em ouvir as opiniões dos colegas. Um ponto de tensão percebido é o religioso: alunas católicas e evangélicas às vezes se entranhavam em alguns pontos, mas mantive o diálogo, levando a importância do respeito ao outro. Maria Carolina (que tem 11 anos e que neste momento da vida deseja ser freira), por exemplo, na aula sobre remendos, demonstrou o quanto essas aulas de artes dialogam com seus interesses, dizendo que “Aprender a remendar e customizar as roupas já usadas será muito importante para as doações que eu recebo na igreja; agora posso doar roupas usadas, mas muito mais bonitas”.

Quando apresentei a elas o ato do remendar e a utilização de tecidos na produção de poéticas, analisamos juntos trabalhos de artistas e artesãos têxteis, tais como Vanessa Freitag, Arthur Bispo do Rosário, Joana Vasconcelos, Sheila Hicks, Diane Savona e Adrianna Eu. Introduzi questões sobre os diferentes materiais na produção de arte e percebi que as crianças já não exigem que uma imagem, para ser arte, necessariamente precise utilizar os códigos da arte erudita. Elas já sabem, por exemplo, que colorir e copiar desenhos estereotipados não

pode ser arte: elas sabem que, para fazer arte, é preciso ter criação – e isso eu considero um avanço –.

Assim, busquei contribuir para a formação de cidadãos sensíveis à diversidade da arte e às reflexões acerca da educação escolar artística e estética. Na concepção de Fusari e Ferraz (1993, p.15), é preciso que organizemos nossas propostas de tal modo que a arte esteja presente nas aulas de Arte e se mostre significativa na vida das crianças e jovens. Sobre isso, achei bastante relevante o olhar de uma criança participante da oficina:

Antes achava que arte era só pintura para mim e agora sei que arte é muitos tipos diferentes de cultura artística como quadros, pinturas, desenhos, bordados e crochê e isso que eu aprendi mudou minha vida e aprendi além do que eu sabia. (LUANA, 12 anos, participante da oficina).

Após as discussões, fruição dos trabalhos e análise do processo criativo de artistas têxteis, fiz a proposta de produção de uma poética coletiva: usando tecidos disponibilizados pela professora, as alunas teriam que negociar temáticas, cores e respeitar os gostos dos colegas. Nessa dinâmica, percebi dificuldades das alunas, o que me levou à reflexão sobre as dificuldades de uma produção artística coletiva; mas, da mesma forma – e talvez também devido a essas dificuldades de organização coletiva –, considero bastante pertinente o exercício na relação com o outro.

A proposta consistiu numa criação artística têxtil colaborativa na perspectiva de produzir uma poética usando tecidos. Até lhes apresentei outras possibilidades, mas optaram por produzir uma tela, conforme figura a figura 75. Acredito que essa escolha se deu por ser a visão mais próxima delas do que seja arte, uma experiência que partia do individual para coletivo; percebo também que foi um movimento importante no desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional das alunas, pois sentia o desconforto em algumas por não concordarem com o que as outras alunas queriam. Houve, por exemplo, por parte de algumas alunas, enfrentamento; enquanto outras simplesmente deixaram para lá, no “tanto faz”. Isso me faz pensar no quanto o professor precisa ter sensibilidade e conhecimento para mediar a diversidade e as singularidades presentes no cotidiano escolar; ser um interlocutor, ouvindo as várias vozes.

Nota-se então que o docente precisa estar ciente do seu papel. Nesse sentido, nos estudos das performances culturais, considero relevante quando Schechner (2010, p.31) afirma que

Ensinar – como qualquer outra ocupação – traz consigo certas convenções de comportamento, de vestuário, linguagem e por aí em diante. Se uma pessoa se apresenta totalmente desgredada, vestindo roupas sujas, falando de modo incoerente, deixando a sala de aula antes do tempo marcado, seria muito difícil aceitá-la como um/a professor/a. Essa pessoa não estaria desempenhando o papel do professor.

O docente tem um papel relevante na relação com o desenvolvimento do processo criativo, na experimentação, na criação, tendo a sala de aula como espaço para a dúvida, para o erro e para os confrontos de ideias, para ampliação de olhares dos alunos para perceberem a diversidade das pessoas, das formas de expressão e dos gostos. Nesse contexto, ensinar a respeitar o gosto do outro é uma necessidade proeminente na escola, não porque “gosto não se discute”, mas principalmente porque, conforme expõe Ostetto (2004), o gosto pode mudar, sim, de acordo com as interações a que um sujeito vier a ser exposto, pressupondo trocas, diálogo, sensibilidade e afeto. Em razão disso, é preciso educar o educador (OSTETTO, 2004), e, a meu ver, para que isso ocorra, também é preciso o olhar sensível do professor, um olhar mediador. Talvez seja esse um dos maiores desafios da nossa profissão.

Figura 75 – Poética coletiva das alunas da oficina fios e linhas



Fonte: Produção própria da autora

Essas experiências me mostraram que o ensino da arte pode se tornar provocativo e significativo na vida das crianças, desde a mais tenra idade. Isso ocorre quando as aulas vão ao encontro dos interesses dos alunos, gerando aproximações e significados que permitem a elas a liberdade de pensar e sonhar, o que faz a diferença numa educação popular, na qual crianças de baixa renda e com grandes potencialidades podem ser levadas a ter esperança no futuro. Nesse sentido, por meio do ensino de artes, é possível mostrar que arte é para todos e que todos são capazes de reconhecê-la e, em alguns casos, associar o seu fazer a outros fazeres presentes nas rotinas das pessoas.

Durante a produção coletiva para elaboração da narrativa do que realizamos, pude perceber o quanto essa experiência tocou a vida das estudantes. A aluna Letícia, participante da oficina com fios e linhas, diz que “agora sei que profissão eu quero para mim; quero algo ligado a estética, talvez web designer ou moda, ou fazer cursos sobre produção de jogos filmes para internet”. Aqui puxo um fio reflexivo: o ensino de artes visuais contribui para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, além de ser fonte que alimenta o ser humano em formação para a expressão de sentimentos e de relações com a vida. Em virtude disso, percebo o quanto é importante a presença dessa componente nos currículos escolares de um jeito que não seja restrito a pintar uma atividade impressa de algum desenho estereotipado.

Assim, é possível perceber essa contribuição artística quando a escola consegue dialogar com a vida dos alunos. Imagino que isso aconteceu nas oficinas de experimentação para produção audiovisual, para narrativa sobre nossas experimentações com a arte têxtil, que foram pensadas como um instrumento de conscientização de suas capacidades, levando-os a se verem como produtores de significações e não apenas consumidores, educando-os então a partir da problematização e tornando-os mais críticos e sensíveis sobre o que consomem pelos meios de comunicação de massa.

Figura 76 - Produção Poética visual e literária aluna Maria Carolina



Fonte: Produção da própria autora

Acredito que, com essa experiência das oficinas, usando as estéticas cotidianas, com o uso do fio e da linha, por meio das aulas de artes visuais, pude perceber o quanto é relevante quando os conhecimentos da sala de aula dialogam com as expectativas de vida de nossos alunos, com suas necessidades e desejos. Percebo que as aulas de artes têm esse requisito fundamental, pois é bastante relevante levar o aluno a produzir arte não com o objetivo de formar artistas, mas sim de estimular o desenvolvimento do potencial criativo de crianças e jovens. Sobre isso, Barbosa (1994, p.32) ressalta que

Sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemático, embora artistas, matemáticos e escritores devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida. O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte.

Uma atividade com a performatividade do fio e da linha no ensino de Artes Visuais realizada na oficina, por exemplo, foi o bordado em fotografia. Nessa experimentação de diferentes formas de expressão artística, foi possível conhecer outro processo criativo, trazendo outras concepções de bordado, ressignificando fotografias antigas, numa hibridação de linguagens artísticas, mexendo com suas memórias afetivas e individuais, possibilitando reflexões sobre suas vidas a partir do bordado, alinhavando as tramas das emoções e falando sobre suas histórias, numa perspectiva de ligar o bordado, a costura e os sentimentos em relação às fotos familiares e suas histórias de vida, permitindo transgressões de formas e aguçando a criatividade. Sobre o bordado em fotografia, Ferreira, Andreto e Godinho (2018, p.3) salientam que

Aprimorando processos utilizados anteriormente na história da fotografia, como a colorização, mas em novos contextos e com outros propósitos, e incorporando técnicas e elementos alheios à tradição fotográfica, como o bordado e os fios, as artistas contemporâneas Aline Brant e Rochele Zandavalli tecem em suas obras intersecções com outras linguagens, pintam novos sentidos, libertando-se dos gestos previsíveis que já definiram o bom uso da imagem fotográfica e instigam um olhar curioso do espectador. Elas inserem novas camadas narrativas por meio de contaminação de sentidos, hibridização de linguagens, resultando na elaboração de novas narrativas visuais.

Figura 77 - Fotografias bordadas pelas alunas participantes das oficinas



Fonte: Produção própria da autora

Com o desenvolvimento das dez oficinas para compreender a performatividade dos fios e linhas no ensino de Artes Visuais, desencadeou-se uma série de possibilidades no processo ensino aprendizagem. De acordo com Oliveira (2011),

A linha é um elemento que está presente em nosso dia a dia. No colchão em que dormimos, em nossas roupas, no saquinho de chá, no cinto de segurança, no sapato, na bolsa, em alguns livros e assim quase faz parte da família. É um material de ligação, de união e cada objeto acima citado utiliza um tipo diferente de linha em sua confecção, o que determina a sua finalidade, como a elasticidade, resistência, segurança e boa apresentação[...] É nos pontos que a imaginação se transforma, é no seu entrelaçar que as lembranças se materializam e ganham forma, é de ponto em ponto que o bordar conta a vida e as histórias.

A potencialidade dessa experiência vivida, do ato de dispor-se a experimentar toda a sensorialidade, provocou deslocamentos, possibilitando outros modos de ver e fazer. Isso interferiu no processo de criação das alunas participantes das oficinas, de modo que produzimos coletivamente saberes, numa relação de constante diálogo, o que considero bastante significativo.

Eu gostei desse curso porque foi assim que comecei meu primeiro trabalho e aprendi o que é arte. Arte e tudo que se faz como crochê, bordado, fuxico e entre outros vários tipos de artes (Luana, 12 anos, participante da oficina, 2021).

Todo o processo das oficinas foi pensado no intuito de desenvolver autonomia e protagonismo, por isso busquei sempre o diálogo e a participação nas decisões a serem tomadas. Para o encerramento das oficinas, foi pensada e executada pelas alunas, com orientação da professora, uma exposição digital, usando o Instagram⁴⁶: as educandas criaram um perfil na plataforma, no qual estão expostas as produções das participantes das oficinas.

⁴⁶

@fioselinhas_marciainez – endereço do espaço para exposição

Figura 78 - Exposição no Instagram



Fonte: Produção da própria autora

Figura 79 - Exposição no Instagram



Fonte: Produção da própria autora

A ideia de trabalhar com as redes sociais, em específico com o Instagram, estabeleceu-se, principalmente, para demonstrar as possibilidades de uso desses gêneros de textos como comunicação e expressão nas atividades cotidianas de sala de aula, na perspectiva de tornar perceptível ao aluno que, ao estarmos nesses espaços, também temos a oportunidade de

ensinar e aprender. Nesse contexto, culturas foram transformadas pela evolução das TDICs, pela expansão da internet e sua incorporação à vida dos sujeitos contemporâneos, de modo que essas tecnologias se transformaram em potencialidade na vida cotidiana, passando a existir termos, práticas e normas que se aplicam exclusivamente nesse ambiente globalmente conectado.

Entretanto, boa parte dos sujeitos presentes em nossas salas de aula ainda não foram levados a refletir sobre o impacto dessas conexões na vida real, o que evidencia um caminho a ainda ser trilhado pela escola, que acredito ter esse papel na vida social. Nessa perspectiva, ao fazer a exposição dos resultados das oficinas em rede social, aproximo-me de discussões tão necessárias e presentes na educação brasileira atual, considerando que a BNCC (2018) normatiza que a cultura digital deve fazer parte dos currículos da educação básica. Esse processo me levou a buscar novas formas de estar no mundo, que têm se configurado como um novo ecossistema de linguagens simbólicas, aproximando-me da realidade de meus alunos, que tem novos hábitos corporais, cognitivos, sensoriais e emocionais para desenvolver conteúdos pertinentes ao ensino de artes visuais e, mais especificamente, do uso do fio e da linha.

Desse modo, essa experiência foi desafiadora, mas também me levou a refletir sobre a poética de ser professora; levou-me a pensar o ato de ensinar e aprender como uma prática vivenciada no contexto das relações coletivas, tendo a arte como possibilidade cultural, artística, estética e sensorial do ensino e aprendizagem sobre objetos de conhecimento fundamentais na vida dos sujeitos.

5.3 AS NARRATIVAS AUDIOVISUAIS E OS DIFERENTES SABERES: O ENSINO COMO LUGAR DE DIÁLOGO ENTRE DISCENTE E DOCENTE

Como professora regente na educação básica, ao longo da carreira considerei o docente como um profissional protagonista em sua prática e formação, pois formamos as gerações presentes e futuras, portanto precisamos estar em consonância com a realidade social. Apesar de não ter nascido na era da tecnologia digital, hoje estou vivendo essa realidade e sou bastante motivada para acompanhar esses avanços. Sinto que existe uma vontade de transgredir e contribuir para a construção de uma educação que dialogue com a realidade de meus alunos, gerando experiências sensíveis ao gosto dos alunos nas escolas.

Com isso em mente, apresento minhas reflexões sobre meus desafios de educar com as mídias, experiências vividas na pesquisa pesquisa-ação. Acredito que, neste ponto da

pesquisa, as práticas estabelecem laços com o autoconhecimento, com a minha construção identitária, evidenciando expressões de leituras de mundo, na tentativa de assumir uma postura mais ousada em minhas experimentações, convivendo com as dificuldades e limitações, vivendo as inquietações de que muitos de meus saberes docentes tidos como essenciais no passado começam a revelar insuficiências.

Nesses diálogos e trocar, acredito que a apresentação da proposta de produção de vídeos tenha sido o momento em que as alunas expressaram a maior empolgação., narrando o que vivenciaram nas aulas. Percebi que as alunas ficaram bastante entusiasmadas, conforme mostra a figura 80.

Figura 80 - Oficina fios e linhas - envolvimento na atividade com aparato móvel



Fonte: Produção das alunas participantes da oficina

Depois dessas experiências proporcionadas pelas oficinas – e diante minha experiência como docente – percebo que, com o advento e o avanço das mídias na vida contemporânea, alteram-se os modos das relações sociais, que passam por mudanças desde as formas de entretenimento até o consumo, a informação e a identidade. Nesse cenário, os celulares e os computadores são cada vez mais importantes na vida dos indivíduos, pois através deles desenvolvem-se habilidades cognitivas, socioemocionais, com novas formas identitárias, novos modos de estar junto e de se fazer visível frente a outros sujeitos.

De acordo com Belloni (2005, p.7), “a penetração de máquinas inteligentes em todas as esferas da vida social é incontestável, no trabalho e no lazer, nas esferas públicas e privadas”. Desse modo, as mídias vão se tornando fundamentais na vida cotidiana; a vida é mediada por tecnologia, desde o acordar ao ir dormir. Basta olhar para o lado que é possível notar que todos ao seu redor estão conectados de uma forma ou outra a algum tipo de aparelho

tecnológico, seja com a intenção de se comunicar, como aparelhos telefônicos e smartphones, seja por meios de informação, entretenimento, diversão e conexão com o mundo através de TV's, microcomputadores, internet e jogos on-line, em que o sujeito vê e é visto, numa constante exposição de intimidades.

Sobre as questões relacionadas à exposição das intimidades nas redes sociais, Sibilia (2008) ironiza esta realidade atual:

Uma consideração habitual quando se examinam esses costumes ainda estranhos – embora já não tão novos assim – é que os sujeitos neles envolvidos ‘mentem’ ao narrar suas vidas na web. Aproveitando vantagens como os diversos graus de anonimato e a facilidade de recursos que oferecem as mídias interativas, por exemplo, os habitantes desses espaços montariam espetáculos de si mesmos para exibir uma intimidade inventada. Seus testemunhos seriam, a rigor, falsos ou hipócritas: em suma, não autênticos. Ou seja, enganosas autoficções, meras mentiras que se fazem passar por pretensas realidades, ou então relatos não-fictícios que preferem explorar as ambiguidades entre um e outro campo (SIBILIA, 2008, p. 55-56).

Diante destas mudanças sociais, políticas e culturais, Martin-Barbero (2000) enfatiza a necessidade de a escola estar aberta a perceber as alterações na vida de jovens e crianças, que têm passado por grandes rupturas. Isso ocorre porque não se trata apenas de aparelhos tecnológicos e internet; trata-se sim de novas linguagens, novas sensibilidades, novas formas de perceber o tempo e o espaço. Nesse contexto, é preciso ver a cultura a partir da vida cotidiana, percebendo que existem determinados meios que estão transformando a vida das pessoas, as sensibilidades, com novas formas de ser, ver e sentir. Portanto, a escola não pode se furtar a isso, ou seja, ignorar as novas formas de expressão, comunicação, sensibilidades e identidades.

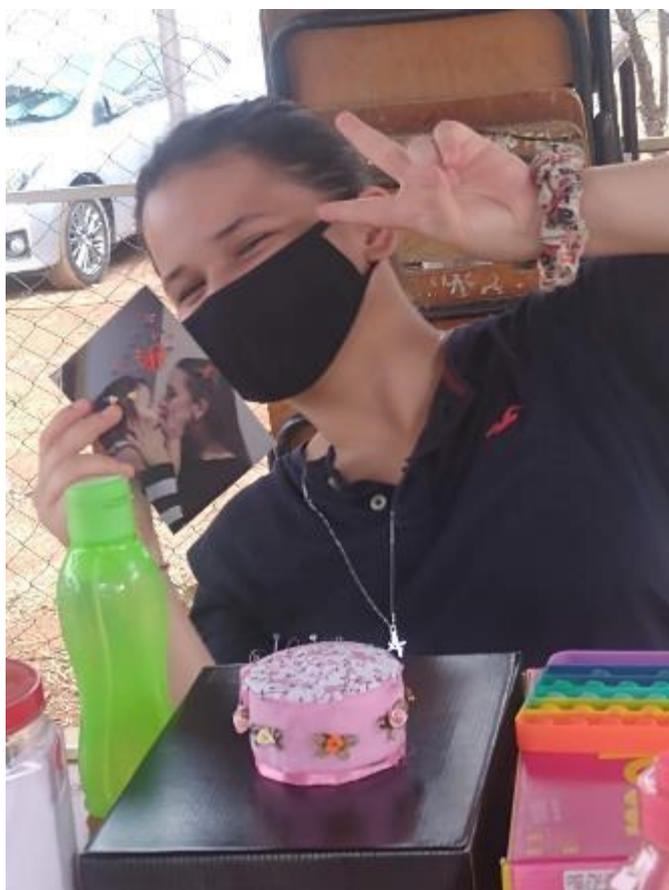
Como podemos perceber nas figuras 81 e 82, o celular faz parte da vida de nossos alunos. Nas oficinas, ele sempre estava por perto; num piscar de olhos, as crianças recorrem a ele, e nós docentes precisamos encarar essa possibilidade dos artefatos móveis como mediação em nossas aulas, pois é preciso entendê-los totalmente embrenhados no mundo desses alunos contemporâneos, como linguagem, expressão, comunicação e identidade.

Figura 81 – Oficina para bordar – presença do celular no cotidiano da sala de aula



Fonte: Produção própria da autora

Figura 82 – Pose aluna participante da oficina - registros espontâneos



Fonte: produção da própria autora

Sobre essa temática complexa, é importante salientar que a identificação pode ser entendida como um processo nunca completo. Segundo Hall (2006), trata-se de algo sempre

em processo, os modos pelos quais os indivíduos se identificam com representações culturais de modo contínuo e mutável, moldado a partir das relações simbólicas e sociais de um indivíduo com os contextos relacionais que experienciam ao longo de suas vidas, sendo essencial compreendermos o mundo por esse olhar, em que as mudanças acontecem, as culturas se misturam e as certezas são inconstantes.

Em face disso, penso que o professor precisa estar em constante estudo, pois crianças e jovens são muito curiosos e se apropriam desses novos saberes rapidamente. Assim, ao assumir a docência, o professor deve assumir que deverá estar em permanente busca por conhecimentos pertinentes ao seu trabalho.

Essas tecnologias digitais podem transformar o aprendizado na escola e na vida de cada aluno, basta o professor perder o medo de errar diante do novo, buscando então novas ideias. Nas aulas/oficinas de artes, por exemplo, envolvi-me nas questões intrigantes e desafiadoras do fazer pedagógico, o que me leva a pensar na contribuição deste estudo como uma proposição de se pensar aulas de artes partindo das sensibilidades, das identidades e subjetividades dos alunos, numa perspectiva transdisciplinar e dialogada com a cultura dos sujeitos, numa educação que possibilite a compreensão do mundo humano, o mundo da cultura, integrando a TDICs na prática do ensinar a aprender. Dessa maneira, num diálogo entre aluno e professor na troca de saberes, geram-se grandes possibilidades de aprendizagens.

Ao propor o uso do celular, o computador e a internet na prática da sala de aula, gerei então possibilidades de motivação para a aprendizagem, porque os jovens não apenas estão rodeados por imagens, mas são também naturalmente atraídos por assistir e produzir vídeos. Isso significa que esses aparelhos e tecnologias constituem uma linguagem que altera a forma como um conteúdo é visto em sala de aula, haja vista que são “parte do concreto, do visível, do imediato, do próximo, que toca todos os sentidos” (MORAN, 1995, p. 1). Assim, enfrentei meus anseios de não atender as expectativas dos meus alunos, frente as mídias, mas ensinei também sobre reflexão e planejamento na utilização das tecnologias; discutimos sobre os recursos discursivos ao fazermos narrativas digitais; falamos de segurança nas redes, sobre saber selecionar bons conteúdos. Essas experiências se mostraram trocas que geraram bastante sinergia, educando com as mídias e para as mídias.

Figura 83 – Mediação docente no ato de crocheter – fotografia feita pelas alunas



Fonte: Produção das alunas participantes da oficina

É fato então que os alunos estão utilizando o celular para registro das atividades, bem como fonte de pesquisa e desenvolvimento do processo educativo. Nesse sentido, os estudantes que participaram da pesquisa foram orientados para a produção de um vídeo de um minuto, narrando vivência vivida com os fios e a linha. As narrativas audiovisuais são formas de compreensão da experiência e também possibilidades de contar histórias cotidianas, individuais e/ou coletivas, em que alunos podem transcender o aspecto meramente técnico, gerando o pensar a partir de si mesmos e de suas realidades, propiciando o que é denominado por Freire (1986) como a leitura de mundo.

Esse ato de ler o mundo implica uma leitura pensando e repensando sua própria prática, sua vivência pessoal. Isso porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo, isto é, implica na relação que eu tenho com esse mundo (FREIRE,1986); implica nos diálogos com a sua vida cotidiana, ressignificando a escola, tornando-a um espaço de geração de significados, trazendo a vida vivida para a sala de aula, em ensino interdisciplinar de artes. Nessa perspectiva, o aprender passa a ter relação com a cultura, de modo que essas narrativas geram conhecimentos transdisciplinares, senso estético que parte do cotidiano, letramentos e autonomia.

Diante dessas práticas pedagógicas com o celular, narrando experiências com o fio e a linha, valoriza-se pensar uma educação estética que esteja presente no cotidiano dos sujeitos, em seu contexto social e universo cultural; um ensino focado na realidade dos alunos, possibilitando o sentimento de pertencimento e de transformação social, conforme diz Freire (1983). Nesse sentido, Richter (2003, p. 25) escreve:

Os/as educadores/as devem criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural de seus/suas alunos/as em diferentes códigos culturais, a compreensão da existência de processos culturais comuns às culturas, e a identificação do contexto cultural em que a escola e a família estão imersas. Este último aspecto não deve ser descuidado, pois a escola, como instituição formal, deve também desenvolver capacidades específicas, voltadas para a atuação na sociedade em que o/a estudante está, vive e à qual pertence.

Assim, a escola não pode esquecer a vida do estudante contemporâneo nem seu comportamento cultural, seus hábitos de fruir a comunicação audiovisual. Isso implica reconhecer aqui assistir a filmes e vídeos, por exemplo, é um ato que envolve escolha e prazer e está ligado à tecnologia, à internet e às redes sociais. Assim, o que se faz na escola precisa dialogar com aquilo que alunos e alunas veem, vivenciam e sentem, na promoção de uma escola preocupada com a relação entre educação e comunicação intercultural, numa possibilidade de educar crianças para conviver na diferença estética, social e cultural. Sobre isso, Ferraz e Fusari (1993) discutem que:

[...] é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiúra, etc. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com as pessoas e sua ambiência. Em outras palavras, a criança participa de diversas maneiras das complexas manifestações sócio-culturais, como sucede com as artísticas, estéticas e comunicacionais, e, participando, ela é capaz de reelaborá-las, de reconstruí-las em seu imaginário, formando idéias e sentimentos sobre as mesmas, e expressá-las em ações (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 42).

Inicialmente, apresentei a proposta da produção de um vídeo usando o celular, mas as alunas informaram que o celular é proibido na sala de aula. De imediato percebi um conflito: algumas concordavam com isso, pois poderia tirar a atenção do conteúdo ministrado; outras consideraram que a professora poderia colocar regras para o seu uso na realização de algumas atividades, o que seria muito divertido. Após o diálogo com a turma, pedi autorização da direção da escola para que pudessem fazer uso desse aparato móvel nas oficinas, o que nos foi permitido, desde que esse assunto fosse também tratado com os pais das crianças.

Recebi o aval das famílias, mas indago aqui a necessidade de puxar fios reflexivos sobre o trabalho docente, especificamente sobre como, diante da realidade do século XXI,

uma professora precisa pedir autorização para utilizar o celular em sala de aula. É importante refletir sobre essas tensões e mitos que envolvem a relação entre celular, escola e família, pois há um distanciamento da realidade dos alunos. Em algumas instituições escolares, por exemplo, é proibido ao estudante portar esse aparelho nas dependências da instituição, e isso evidencia que há uma falha na percepção de que esse aparato móvel constitui identidade. Sobre isso, concordo com Levy (1999) quando diz que essas tecnologias são técnicas e produto de uma cultura. Para ele, “é necessário situar as irreversibilidades do uso de uma determinada técnica para formular projetos que explorem as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer dela” (LÉVY, 1999, p. 26).

Assim, percebo que o assunto tecnologias e educação carece de estudos e maiores discussões acadêmicas. No entanto, é importante frisar que, diante das relações escolares no período da pandemia da COVID-19, a escola mudou e não voltará a ser como antes, pois o cenário atual tem desenvolvido, entre educadores e famílias, a percepção das possibilidades das TDICs no ensinar e aprender. Em meio a tanta dor, foi necessária a reinvenção: os modelos educacionais vigentes foram abalados; políticas públicas, nas perspectivas sociais e educacionais, precisaram ser implementadas levando em conta a igualdade e equidade de acesso aos bens sociais e culturais por parte de todos os alunos de todas as classes sociais, e isso escancarou a necessidade de implementação de políticas de formação e valorização docente para que a escola possa estar preparada para o desenvolvimento das competências necessárias para o letramento em cultura digital, viabilizando então de modo efetivo a relação entre essas tecnologias e o processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, apesar de significativa parte dos alunos não possuírem celular ou acesso à internet, trata-se de uma tecnologia que tem potencial no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem. De acordo com Costa (2018, p. 204),

Os aparatos móveis de produção de imagens e sons, os dispositivos e as plataformas informacionais, existem como potências a serem exploradas nos ambientes educacionais, formais e não-formais. O cinema enquanto metodologia aplicada à educação, com sua vitalidade e capacidade de transformação, segue como caminho para a construção de experiências coletivas.

Nesse cenário, é importante notar que a escola parece ir na contramão dos anseios dos alunos em relação às mídias. A não percepção das necessidades e sensibilidades das crianças sobre o que gostam é latente, portanto, numa atitude de resistência e transformação, deve-se valorizar o que é valorizado pelas crianças, depois procurar entendê-lo do ponto de vista delas, crianças, para, só mais tarde, propor interações novas com os produtos conhecidos.

Meu desafio com essa experiência é deslocar, causar estranhamento na minha prática docente, deslocando os fazeres dos discentes. Fui desafiada em vários momentos durante essas oficinas, pois a tecnologia muda o contexto de sala em que o professor sempre sabe mais do que o aluno. Hoje entendo que, nessa perspectiva, temos, discentes e docentes, saberes diferentes. No tocante à produção do vídeo, por exemplo, muitas vezes ouvi das alunas participantes da oficina: “professora, posso te ajudar?”. Elas são muito rápidas, já que vivenciam isso no cotidiano. Mesmo com essa diferença, nosso diálogo foi muito proveitoso.

Assim, propus-me a esse desafio. A partir das oficinas, as crianças construíram tramas narrando as visualidades cotidianas por meio de uma produção audiovisual; percebi então que consegui despertar o interesse dos alunos para o aprendizado das artes visuais, uma vez que as aulas práticas colocam os alunos frente a uma outra realidade, e eles posicionam-se com mais clareza, com seus celulares, e tornam-se produtores de conhecimento, facilitando a motivação, o interesse por assuntos novos. Ademais, a dinâmica dos vídeos pôde levar os alunos a contarem suas histórias, suas vidas. Para Moran:

o vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele nos toca e "tocamos" os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos. (MORAN, 1995, p.1).

Quando começamos nossa experiência coletiva, duas crianças não tinham celular, o que nos fez decidir então que usariam o celular da pesquisadora durante a aula para os seus registros. Foi um processo interessante, pois as alunas e a professora/pesquisadora participaram de todo o processo ativamente, hora ensinando e hora aprendendo. Nesse sentido, concordo com Martins (2016, p.54) quando diz que

Se, de um lado, os estudantes apresentam-se mais familiarizados com os aparatos tecnológicos e suas ferramentas, e de outro lado os professores têm maturidade para provocar questões diversas para serem desenvolvidas a partir de seus usos, um e outro podem tomar parte desse processo, contribuindo com o que saibam, aprendendo o que ainda não sabem, produzindo outras possibilidades de aprendizagem.

O trabalho didático das oficinas para a produção dos vídeos ocorreu através da troca de experiências, pois tanto as alunas quanto a professora tinham conhecimentos que poderiam contribuir na construção dos trabalhos propostos. Nessas trocas, os conteúdos foram abordados através dos conhecimentos dos alunos e seu universo midiático para então ampliá-los com novas possibilidades propostas pela professora, passando pela fase do planejamento, sistematização, revisão e edição final.

Na oficina, em diálogo com os alunos participantes, discutimos sobre como seria a construção do vídeo, pelo qual eles pudessem narrar suas histórias, com as estéticas vivenciadas por eles, com o uso do fio e da linha. De imediato, vi esses alunos muito empolgados, querendo participar e até oferecendo ideias para a produção. Nas discussões, decidimos então que seriam narrativas visuais de um minuto, usando o celular como suporte para as gravações. Isso me levou a considerar o celular como um aparato com muitas possibilidades no processo educativo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que vai de encontro ao pensamento de Martins (2016, p.47):

As instituições escolares, sobretudo na educação básica, ainda estão longe de reconhecer, ou de se apropriar do potencial pedagógico desses aparatos, suas narrativas imagéticas, audiovisuais, seus jogos, redes e fluxos. Mais que isso, as escolas nutrem uma espécie de embate de suas estratégias de ensino mais recorrentes contra as afinidades de seus estudantes com os modos de operar dos multimeios.

Depois dessas trocas e experiências, posso afirmar que aposto nas possibilidades dos audiovisuais nas aulas. Assistimos alguns filmes de um minuto, pois a capacidade de fixar a atenção no conteúdo é frágil nessa faixa etária; apresentei artistas e indivíduos da cultura tradicional, com seus processos criativos e suas obras com fios e linhas, e tutoriais de bordado, crochê e tecelagem; fizemos leituras e análises sobre essas criações. Assim, sinto que esse tipo de atividade possibilita aprendizagens sensíveis, criativas, gerando letramentos tão necessários a uma educação que quer educar para a vida. Essa perspectiva vai ao encontro da de Deus (2014), que considera que será imprescindível a mediação educativa que auxiliará a articulação, comparando trechos de filmes, aguçando a observação das sutilezas.

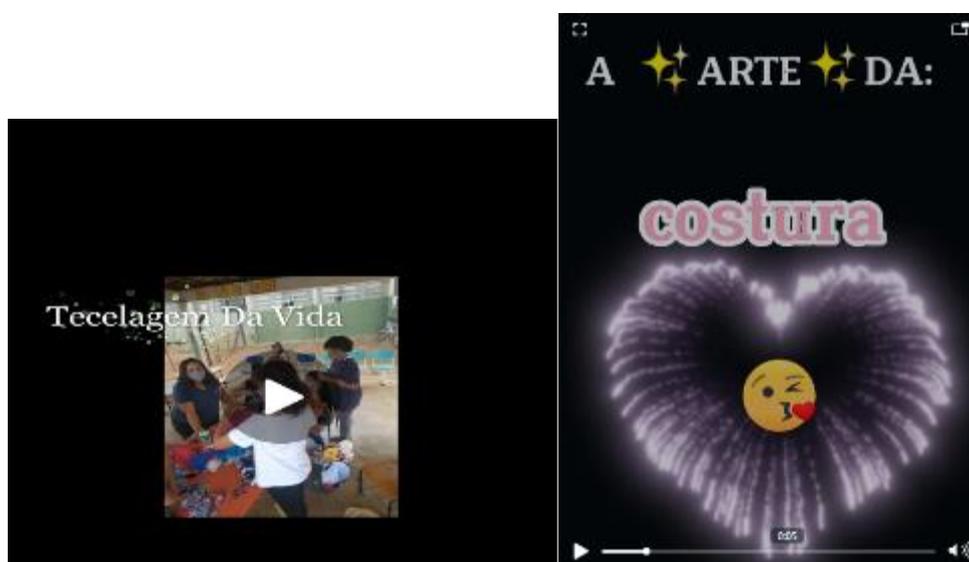
Após esse exercício, começamos a pensar nossa produção. Levar filmes para a sala de aula de artes é um exercício que dialoga com as sensibilidades dos alunos contemporâneos, tanto para a apreciação e leitura crítica quanto para a produção. Nesse sentido, pactuo da perspectiva de Bergala (2007) no uso do cinema na sala de aula como processo de fazer arte na escola, estabelecendo uma relação entre espectador e autor dos filmes, levando quem assiste a acompanhar, em sua imaginação, as emoções de todo o processo criativo. Deus (2014, p. 2) corrobora: “pensar o cinema como arte na escola significa legitimar seu espaço como criação, invenção, imaginação e experiência estética”, o que, para a autora, também significa que o cinema na educação pode ser considerado como uma nova linguagem para a reinvenção da própria escola.

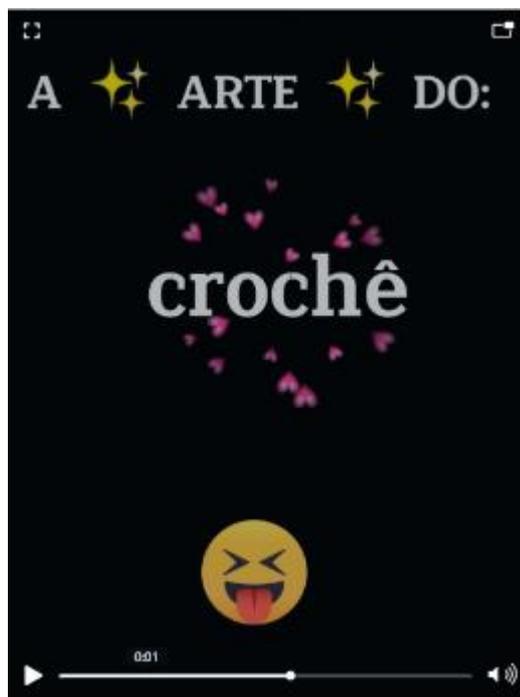
Com o objetivo de desenvolver o princípio do trabalho colaborativo, trabalharam em grupo, sendo que cada aluna ficou com uma tarefa específica. Discutimos então sobre o quanto faz parte da vida deles fazer vídeos, mas que isso deve ser pensado e planejado, que é um texto, no qual utilizaríamos vários recursos: da imagem, da música, da poética, num processo importante de serem protagonistas de suas ideias. De acordo com Deus (2014, p.5),

o cinema na educação viabiliza esse processo de educação do olhar nas crianças e jovens para a beleza do que existe ao redor de si. Além disso, possibilita uma relação de alteridade quando potencializa o olhar nos olhos do outro, os quais revelam e ocultam um mundo inteiro para ser descoberto. Dessa maneira, o cinema como arte na escola abre espaços para a pedagogia da criação, da imaginação, da reinvenção de muitos possíveis imaginários e inúmeros devires.

A temática do vídeo foi escolhida por meio do diálogo. Decidiu-se que seriam narrados fatos marcantes de todas as oficinas, então o grupo decidiu falar do retalho e do remendo; na discussão, optaram por fazerem uma poesia e utilizarem fotos produzidas pelas próprias alunas, durante as aulas, com o celular. Esses recursos me chamaram a atenção por sua elaboração, pela escolha do tema, pelas fotografias que foram escolhidas. Usaram o grupo fios e linhas no WhatsApp para selecionarem as fotografias de cada um e qual música colocar; fizemos votação, e venceu a música “Aquarela”, de Toquinho, que dialoga com a fase da vida delas, que é a infância. Os detalhes da poesia e as frases encorajadoras de amor à vida escritas por uma criança de onze anos, Maria Carolina, serão apresentadas no decorrer da pesquisa. Abaixo, a capa do filme Tecelagem da vida.

Figura 84 - Capas dos filmes produzidos pelas alunas





Fonte: Produção própria da autora

Pedagogicamente falando, foi bastante relevante desenvolver com as alunas suas sensibilidades, muitas vezes ignoradas. Esse processo levou-as a pensar sobre os vários sons que poderíamos colocar no vídeo, provocando-as para estarem abertas a interpretações, sentidos e emoções, instigando-as como sujeitos capazes de aprenderem por meio de novos signos e linguagens, capazes de ressignificarem suas experiências, que já trazem consigo as tecnologias, e levando-as a se reinventarem enquanto agentes capazes de produzirem e pensarem autonomamente. Nessa dinâmica, percebo que a metodologia educacional de escrita e leitura audiovisual foi capaz de potencializar seus elementos de refletirem sobre o que já fazem cotidianamente, que é o ato de escrever nas redes sociais; mas, tentando ir além, busquei instigá-las a se verem como espectadoras críticas e criadoras de histórias, narradas audiovisualmente.

A aluna Isabela (12 anos), por exemplo, participante da oficina, bastante observadora, disse a mim “para mim, é uma diversão fazer vídeo no tiktok e reels do instagram”. Então conversamos sobre isso, falei sobre fazer um vídeo e produzir um texto, só que utilizando também imagens em movimento e som. Discutimos os recursos discursivos ao produzirmos uma narrativa: o enredo, nossos receptores; falamos sobre o quanto é fundamental uma boa escrita para cativarmos nosso público.

Outro ponto relevante que me fez pensar sobre minha prática nessas oficinas foi o estar aberta a aprender com minhas alunas, pois muitas vezes elas consideraram que deveriam me ensinar algumas funcionalidades do aparato móvel. Percebi o prazer que elas tinham em me ensinar, o que foi uma experiência bastante reflexiva, porque me mostrou que, além de mediar conhecimentos, também sou um sujeito de aprendizagem. Sobre essa questão, Geraldi (2006 p. 128) afirma que

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude-enquanto professores-ante ao aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agir como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando e etc.

É importante ressaltar que verdadeiramente senti o quanto essa atividade gerou oportunidade de produção de conhecimentos pertinentes, de forma interdisciplinar, e quantos desejos foram fomentados e quantas habilidades foram reconhecidas. A aluna/participante Leticia, por exemplo, foi bastante tocada, porque a arte constitui sua área de interesse para seguir uma carreira. Já a aluna/participante Maria Carolina experimentou o valor de suas poesias, antes escritas somente como atividade escolar, não vista e apreciadas por outras pessoas, e agora fazendo parte do vídeo produzido por ela. Dessa forma, foi perceptível que essa construção de narrativas audiovisuais representa potencialidade de produção de conhecimentos pertinentes e protagonismo infantil, tendo o aluno como sujeito. Segundo Martins (2016, p.54),

as narrativas audiovisuais constituem espaço profícuo de aprendizagens possíveis, na articulação de pensamento imagético e conceitual, sensível, afetivo, capaz de redimensionar o que pensamos ser o mundo no qual nos encontramos, e o nosso estar nele.

Penso que se evidenciou então uma experiência do ensino de arte numa proposta didática pensada a partir da arte digital, de forma colaborativa na educação de crianças. É relevante pensar que, além da fruição, o ensino de artes pode produzir imagens em movimento usando, por exemplo, o celular. As alunas já fazem muitos vídeos⁴⁷ em seus cotidianos, mas ainda não assimilaram que, ao produzir vídeos, estão narrando histórias sobre suas sensibilidades e as coisas que acontecem em suas vidas. Nesse sentido, é preciso

⁴⁷ São vários os aplicativos disponíveis para edição e compartilhamento para se usar nas aulas de artes, tais como Filmora, Capcut, Vidlab, You Cut, Tik Tok, Inshot etc.

ênfatizar que ver filmes, discuti-los, interpretá-los e produzi-los são ações que constituem uma via para ultrapassar as nossas práticas que são tão distantes das de nossos alunos.

Moran (2007) expõe, em consonância com essa reflexão, que o audiovisual possibilita abrir a sala de aula para o mundo, pois medeia o nosso conhecimento do mundo. No processo educativo, o audiovisual redimensiona saberes e amplia as possibilidades do olhar do estudante, cria representações de seu próprio grupo em suas histórias, podendo formar identidades e negociar amizades, o que envolve trabalho coletivo. Assim, a escola pode tornar-se um espaço para as negociações entre concepções de conhecimento e valores culturais. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2000, p.41),

As crianças adoram fazer vídeo e a escola precisa incentivar o máximo possível a produção de pesquisas em vídeo pelos alunos. A produção de vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. Lúdica pela miniaturização da câmera que permite brincar com a realidade e transportá-la para todo lugar. Filmar é uma das experiências mais envolventes tanto para crianças como para adultos.

Com base nesse pensamento, observa-se que é a partir dos princípios da estética do cotidiano e da cultura visual (HERNANDEZ, 2000; 2007) que o professor pode elaborar suas ações no âmbito da arte. Isso significa pensar a cultura a partir dela mesma, lembrando seus referenciais advindos da mídia, da televisão, da *internet*, do celular e se utilizando dos suportes mais variados para produzir arte, pois nossos alunos usam cotidianamente o audiovisual presente em *streaming* de vídeo, o que torna possível traçar uma boa estratégia de atividade nas aulas de Artes Visuais, colocando os alunos como produtores de conhecimento.

Dessa maneira, percebo que é possível gerar uma educação reflexiva e humana que, igualmente, produzirá sentido no meio educacional, conduzindo para um pensamento de educação e sociedade voltado à valorização das experiências trazidas pelos alunos. Isso proporciona enriquecedoras práticas que caracterizam a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito, de modo que, na interação com seus pares, a criança encontra a possibilidade de frequentar um ambiente social, interagindo e aprendendo sobre sua cultura, na relação com o outro, podendo então realizar tarefas mais complexas. Nesse processo, é notório que as tecnologias que são próximas aos alunos tornem-se meios que geram autonomia e protagonismo.

No caso do celular, ludicamente um aparato tecnológico, vê-se que as crianças usam esse aparelho cotidianamente para captar imagens, fazer enquadramentos, procurar os melhores ângulos, organizar narrativas, pesquisar e colocar os efeitos especiais, experimentar

a organização textual, com início, meio e fim, e finalmente fazer postagens com as quais se diverte, recebendo comentários de indivíduos que estão nas suas redes. Assim, como docente que ensina e aprende com crianças, preciso me perguntar: quantas e quais possibilidades de aprendizagem eu poderia mediar com esse movimento que é praticamente inerente à vida dos meus alunos? Quantas relações interessantes foram feitas pelas crianças na produção de um vídeo que é feito para brincar no seu cotidiano, mas carregado de potencialidades na escola? Será que eu, enquanto docente, conseguiria enxergá-las se não estivesse disposta a refletir sobre essas questões?

Essas reflexões, tão necessárias na educação, evidenciam o fato de que o crucial não é somente introduzir aparatos tecnológicos no ambiente escolar, mas sim ensinar a partir das referências da criança. Nesse sentido, as produções audiovisuais na escola apresentam potencialidades metodológicas que podem integrar as tecnologias que estão no cotidiano do aluno, mas estão distantes do fazer pedagógico na escola. A produção de vídeos é, por exemplo, uma possibilidade para alunos que estão acostumados no seu cotidiano com games, celulares, tablets, redes sociais que os estimulam à produção de narrativas audiovisuais, tais como Tik Tok, Youtube, Reels (Instagram) etc. Dessa forma, levar o aluno a se tornar produtor de conhecimento usando essas mídias pode mudar a perspectiva – de uma escola transmissora para uma escola produtora de conhecimento –. Segundo Setton (2004, p. 67),

No momento da produção do vídeo, os alunos podem empregar diversos recursos semióticos relativos aos seus próprios interesses para comunicar suas ideias da forma mais compreensível possível, ou seja, uma aproximação com a linguagem do cotidiano de uma geração que precocemente socializou-se com a cultura midiática.

Nota-se então que o vídeo, associado ao conteúdo curricular, pode trazer boas possibilidades interdisciplinares e transdisciplinares, articulando a conectividade dos saberes. Para Morin (2001), diante de uma sociedade complexa, exigem-se novas formas de se relacionar com o saber, o que envolve a formação de disciplinas híbridas e a migração de ideias que fecundam novos terrenos. Desse modo, o ensino e a aprendizagem requerem uma metodologia que permita a superação da reprodução para a produção do conhecimento, fazendo correlações, reunindo e integrando os componentes curriculares.

Para Junges e Gatti (2019, p.4):

os jovens que fazem uso do Youtube como uma ferramenta ou um instrumento de comunicação e de expressão, de articulação em redes colaborativas, de publicização de produções, de disseminação de conhecimentos, entre outras formas de uso, desenvolvem habilidades e competências relacionadas à autoria, à autonomia, à tomada de decisões, à criatividade, à criação de uma estética própria juvenil, além de

participarem efetivamente da formação de um currículo cultural. Esses jovens aprendem, também, a lidar com a disponibilização de novos recursos e ferramentas tecnológicas com muito mais rapidez e demonstram estarem abertos para as novidades do cenário digital.

Assim, essa produção de vídeos buscou tornar o aluno agente de produção de saberes, despertando a criação e a criticidade por meio de experimentações de habilidades expressivas e da geração de possibilidades para a produção colaborativa. Para Martins, Nunes e Satler (2020), as narrativas audiovisuais levam a aprendizagens sobre

a construção das diversas etapas, as aprendizagens necessárias, as negociações entre os dois grupos, as dificuldades e desafios, constituíram a rede de aprendizagens e busca de soluções, invenções, fabulações, experiência de natureza estética que se impõe sobre os resultados finais dos produtos audiovisuais.

De acordo com Labrunie (2017), o processo de aprendizagem se dá desde a escrita na criação do roteiro até os processos da arte, da estética, do manuseio da câmera, do figurino, da música e dos ensaios. Isso tudo envolve também discutir e negociar para se decidirem os critérios de produção, o formato, o tom do filme (se será cômico, dramático, se haverá diálogos), além de ensaiar (quando os alunos são atores), realizar a filmagem e a montagem, quando se decide quais as imagens que devem prevalecer no produto final.

Além disso, o letramento é outra possibilidade que as narrativas audiovisuais podem favorecer ao ser inserido na sala de aula. Para Xavier (2005) e Soares (2002), essas atividades usando as tecnologias digitais podem desenvolver práticas de leitura e autoria em textos, além da construção de sua visão de mundo, pois o letramento digital significa localizar, selecionar, ler, interpretar e produzir textos multimidiáticos, disponíveis em várias linguagens e contextos e abertos para recriações e coautorias. Assim, as narrativas audiovisuais sugerem caminhos bastante promissores para o campo educacional no ensinar a ler e a escrever numa perspectiva lúdica, brincando com palavras e ideias.

Diante da profundidade dessas reflexões, percebe-se que formar um aluno leitor e escritor nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um dos maiores desafios da escola brasileira neste século. Em face dessa dificuldade, essa experiência nos dá pistas de que é possível formar alunos produtores de textos usando outros aparatos, o que, neste caso, pode ser exemplificado com a escrita de uma poesia por Maria Carolina, feita para compor o vídeo produzido pela turma das oficinas de fios e linhas:

Tecelagem da Vida

Se no ponto você errar, você tem que recomeçar.
 Quando você errar, no erro você não quer nem olhar?
 Mas você pode remendar, só assim, para reparar.
 Não jogue fora o que você pode reparar! Se você consertar!
 Então pegue sua agulha, sua linha e mude sua vida!
 Eu sei que você não vai se arrepender e você nunca mais vai sofrer!
 Ensine outras pessoas, doe, cuide e não pense somente em você,
 Pense mais no futuro e ajude alguém e o mundo.

Maria Carolina, aluna da oficina de fios, 11 anos

Essas oficinas levaram as alunas a experimentar a produção audiovisual por meio do celular, o que gerou, também, possibilidades de autonomia e protagonismo devido à integração entre seus cotidianos e os conteúdos curriculares. Essa inter-relação viabiliza transformar a escola em um espaço favorável à democracia, à expressão criadora, à autoria e ao aprimoramento da autenticidade linguístico-cultural, pois leva o estudante a apropriar-se da linguagem audiovisual, forma de comunicação presente na televisão, cinema e internet que agrega som e imagem para transmitir mensagens.

Figura 85 - Atividade de produção visual - Fotografia



Fonte: Produção das alunas participantes da oficina

Entende-se então o celular como uma parte inerente à vida dos alunos contemporâneos, fazendo parte de seus imaginários, desejos e brincadeiras. Durante as aulas desenvolvidas nas oficinas, por exemplo, as participantes fizeram *selfies*, filmaram e fotografaram os espaços, os colegas e as atividades das oficinas. Isso evidencia que o uso do

celular na sala de aula pode levar estudantes a captar imagens e sons, a pensar sobre a estética de seus cotidianos, construindo tramas identitárias com o que veem e percebem visualmente em seus espaços, narrando suas histórias. De acordo com Hall,

As narrativas audiovisuais podem construir discursos que criam, reforçam ou modificam características identitárias, justamente pelo fato de a identidade de um grupo social ser algo mutável, que está sempre em processo. Por conseguinte, “as identidades estão sujeitas a uma historização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação”. (HALL,2000, p. 108)

Ao olharem para dentro de suas casas como lugares de suas vidas, locais de seus afetos, narrando sobre onde vivem, possibilitam reflexões sobre as estéticas vistas e vividas. Dessa forma, podem construir com os seus celulares poéticas digitais, com tramas carregadas de subjetivações simbólicas e maior compreensão de suas identidades, experimentadas e sentidas. De acordo com Satler (2016, p.164), “a ação de pensar o conteúdo para narrá-lo audiovisualmente exige o exercício do pensar e fazer”.

Nas oficinas, ao experienciar com as crianças a produção de um vídeo, foi possível ver claramente as relações entre o audiovisual e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Ao utilizar os aparatos digitais nas aulas, verifiquei que as crianças são capazes de produzir, editar, receber e disseminar conteúdos audiovisuais, pois são sujeitos, aptos a entender suas realidades com protagonismo. Percebi também quantas oportunidades de aprendizagem podemos criar quando nos aproximamos da Zona de Desenvolvimento Proximal⁴⁸ (ZDP) dos alunos.

Nesse sentido, foi uma atividade que motivou a aprendizagem, de maneira que as alunas se envolveram, tiveram o prazer em fazê-la. Em decorrência disso, vejo que nosso intuito em sala de aula deve ser o de instigar o desejo de aprender; e resalto ainda que o

⁴⁸ *Zona de desenvolvimento proximal (ZDP)* é um conceito central na Psicologia sociocultural ou sócio-histórica, formulado originalmente por Vygotsky, na década de 1920. Na explicitação mais difundida, a ZDP é descrita como a *distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver tarefas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por desempenhos possíveis, com ajuda de adultos ou de colegas mais avançados ou mais experientes.*

Para Vygotsky, a “boa” aprendizagem e o “bom” ensino deveriam sempre operar sobre níveis superiores de zonas de desenvolvimento proximal. Assim, o ensino tem papel fundamental na mudança das condições do desenvolvimento e não se confunde com uma perspectiva ‘espontaneísta’ que apenas respeite níveis atuais de aprendizagem, sem uma visão prospectiva, que considere expectativas mais amplas de conhecimentos a serem adquiridos na escola. Quando se trata de escolarização inicial, é grande o alcance dessa formulação, pois os complexos desafios da inserção em uma cultura escolar e da apropriação da cultura escrita exigem mediadores sensíveis às oportunidades de ampliação de desempenhos e de abertura a novos possíveis. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/zona-de-desenvolvimento-proximal>. Acesso: 10/12/2022.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

vídeo no ensino de artes visuais não deve ser visto como ferramenta, mas sim como prática social, como linguagem e repertório dos alunos. Nesse ponto, estamos diante dos novos/multiletramentos⁴⁹, tão necessários à educação deste tempo.

Na realização da aula, três pontos chamaram minha atenção como professora: o primeiro foi o espanto das alunas em utilizar o celular e fazer vídeo, como atividade de sala de aula; o segundo ponto relevante foi o entusiasmo: desde o primeiro momento da apresentação da proposta de fazermos um vídeo sobre nossas oficinas de fios e linhas, elas tinham muito a dizer, a contribuir, foram de imediato oferecendo possibilidades para a produção; por fim, o terceiro ponto importante que o professor deve considerar é o quanto a sua mediação é fundamental para haver respeito à diversidade de saberes presentes no cotidiano das aulas, pois são habilidades variadas que podem convergir para a realização da atividade com qualidade, já que uns tem habilidades para a escrita, outros para edição, alguns para

⁴⁹ Entrevista Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens, com Roxane Rojo. Disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19. Acesso em: 01/12/2022.

GRIM: O que é o multiletramento?

Rojo: Há uma preocupação de que a juventude que está na escola pública está muito ligada nas mídias em geral, seja ela de massa ou sejam as digitais e a escola se mantém ignorando essas mídias desde os impressos do séc. 19. Então esse movimento que começou com um manifesto lá em 1996, nos Estados Unidos, de pesquisadores e professores americanos por uma Pedagogia dos Multiletramentos é justamente pensar que para essa juventude, inclusive para o trabalho, para a cidadania em geral, não é mais o impresso padrão que vai funcionar unicamente. Essas mídias, portanto, têm que ser incorporadas efetivamente, todas elas, tvs, rádios, essas mídias de massas, mas sobretudo as digitais incorporadas na prática escolar diária. Então, eles vão propor uma pedagogia para a formação, isso lá em 1996, portanto, já há muitos anos atrás. A ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas.

GRIM: Uma escola que favorece os multiletramentos em sala de aula está formando que tipo de aluno?

Rojo: Quando esses os pesquisadores falam de uma pedagogia dos multiletramentos, eles pensam que, em primeiro lugar, a escola deveria partir do que a gente chama de repertório, e eles chamam de mundo de vida do aluno, ou seja, da cultura local que esse aluno traz para sala de aula que deve ser, não só valorizada, mas incorporada no tratamento dos objetos de ensino. Quer dizer, isso também é uma coisa a refletir, coisas que ele vê na mídia de massa, o que ele faz na internet e tal é para ser trazido para colocar em diálogo. Não é que a escola deva abandonar seu patrimônio também, com aquilo que a escola tem de bom a trazer para enriquecer isso, mas visando o que eles chamam de um projeto de futuro, de *design* de futuro. Ou seja, pensando na questão da formação para o trabalho, para a cidadania, para a vida pessoal, enfim. Então, portanto, funcionar, primeiro colaborativamente, segundo “protagonistamente” implicaria em uma pedagogia de projeto e não em uma pedagogia de conteúdos. É necessário mesmo fazer uma revisão curricular, um pouco na linha em que o MEC, muito timidamente e desorganizadamente, está tentando incentivar agora com essa proposta de revisão do currículo do ensino médio.

fotografia, enquanto outros têm conhecimentos de publicação em redes sociais – e considerando-se que todos aprendem conjuntamente no processo –.

Me chamou a atenção o caso de Maria Carolina, que não tinha um celular próprio. No início ela ficou um pouco acanhada para a realização do vídeo; sentindo isso, expliquei que, para essa produção, precisaríamos de muito saberes, tais como planejamento do enredo, pensar na forma de narrativa, de como contar nossa história, a captação das imagens, edição e portabilidade. Após esse diálogo, vi especialmente que seus olhos brilharam e ela tinha como contribuir: ele se propôs a fazer um poema para a nossa produção, o que foi aprovado por todas. Penso que uma educação que transforma vidas inclui e gera pertencimento, levando o ser humano presente em suas aulas a se ver com capacidade para fazer e ser valorizado por isso.

Esse fio de saberes, entrelaçando pontos da tese, gerou em mim reflexões profundas. Pus-me a pensar sobre como é possível, por meio de produções audiovisuais, despertar o interesse dos alunos, gerar momentos importantes e prazerosos, levando-os a aprender de forma significativa, tratando-se, portanto, de um aprendizado interessante no contexto dos estudantes, que têm uma vida permeada pelas TDICs, que “navegam” cotidianamente, usando aparelhos eletrônicos como celular, computador, tablets e outros dispositivos que podem, por meio das redes sociais, produzir conhecimentos e poéticas que partem de suas realidades. Sobre essa questão, Satler (2016, p.178), quando trata da relação teoria/prática do aluno na produção audiovisual, diz que “a combinação teórico-prática trouxe a estes estudantes autores um exercício sobre como elas podem aprender com a própria experiência, com seus limites técnicos e perante o desafio de dizer/mostrar algo audiovisualmente a alguém”. É nesse sentido que é necessário ver o audiovisual como comunicação e identidade narrativa.

Conforme aponta Arfuch (2010), a história do sujeito e de sua comunidade, de acordo com que é narrada, dá sua condição de existência. A narração de si permite que se localize, dentro do tempo de narração, quais outras vozes constituem o "eu" enquanto sujeito, evidenciando a concepção polifônica e dialógica da identidade, que considera a multiplicidade da voz narrativa ao abordar a questão da identidade. Isso implica considerar a história de vida de vários sujeitos ajudando a construir a própria história de vida, partindo dos seus cotidianos, podendo essa produção ser realizada por meio de vários gêneros, tais como documentário, ficção e drama.

Para Vygotsky (1994), o professor é figura essencial no processo de ensino e aprendizagem por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento, favorecendo a postura reflexiva e investigativa. Nessa perspectiva, ao experienciar em sala de aula a linguagem audiovisual, pode levar as alunas a experimentar, como seres brincantes imagéticos, produzindo, a partir de seus contextos, as tramas de suas vidas cotidianas, carregadas de significados, experiências vividas, apreendidas e sentidas. Isso possibilitou estabelecer relações entre o ver, o ser, o viver e o sentir, entrelaçando os conceitos das poéticas pintadas, bordadas e tecidas, no alinhavo da palavra com o fio, tramadas em imagem e som, com a cultura, com as emoções e com a subjetividade de sujeitos com leituras da palavra e do mundo, em produção autônoma, na construção de saberes, com uma prática docente mediadora. É o pensar alunas e professora como performers, neste sentido, Rachel (2013, p.86) diz que

assim, o professor performer com a colaboração dos educandos – que também podem ser performers, se desejarem e se engajarem – tem a possibilidade de criar situações para que o saber/fazer artístico se dê processualmente, através da experiência e do levantamento das potencialidades e desejos do grupo envolvido neste trabalho que não pretende desenvolver cisões entre arte, educação e vida, mas sim hibridizá-las.

Essa experiência me coloca na perspectiva de ver o meu lugar social enquanto professora, que é o de educar para a comunicação, pois, de acordo com Moran (2007), é vital que a escola repense seu papel, considerando a educação para as mídias, para compreendê-las, criticá-las e utilizá-las da forma mais abrangente possível. Assim, as crianças precisam desenvolver mais conscientemente o conhecimento e a prática da imagem fixa e em movimento, da imagem sonora... e fazer disso parte do aprendizado central e não marginal. Mais ainda: é preciso que elas prenam a ver mais abertamente o que já estão acostumadas a ver, mas que não costumam perceber com mais profundidade, pois é latente nos discursos e conceitos sobre as TDICs que remetem à importância das tecnologias a sua inevitável e necessária incorporação às práticas pedagógicas. Isso ressalta a dificuldade de se fazer essa transição, evidencia a distância entre as experiências docentes e discentes e o receio em lidar com instrumentos desconhecidos para ressignificar as práticas nas salas de aula.

6. CONSIDERAÇÕES

Para não perder os fios da meada!

Esta tese foi costurada, juntando retalhos, linhas e pontos sobre o ensino de artes visuais, nos anos iniciais do ensino fundamental. Fui puxando fios, e assim vários fios foram puxados: fios de significados, fios da memória, fios da experiência, fios reflexivos e fios da esperança, na perspectiva investigar possibilidades para uma educação que transforme olhares e realidades, por meio de uma educação estética sensível e intercultural que faça sentido na minha vida como docente e na dos estudantes.

Procurei, na investigação, até onde meu olhar alcançou, tendo a base de um referencial teórico, discutir a performatividade do fio e da linha para um ensino que gere identidade e pertencimento. Nesse esforço, busquei afirmar uma educação capaz de rever a imagem distorcida pelo espelho colonial, partindo de símbolos, tramas, pontos e imagens produzidas a partir dos cotidianos das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem; refleti sobre a necessidade de ensinar Artes abrindo espaços para as várias artes, as culturas e as histórias da América Latina, escancarando visualidades, educando olhares sensíveis, formando sujeitos críticos e engajados. Assim, penso que minhas hipóteses foram confirmadas, pois foram muitos fios entrelaçados, formando uma trama que, por sua vez, forma um tecido: esta tese.

Ao longo da pesquisa, procurei responder ao questionamento levantado: como minha prática docente, como regente, nos anos iniciais do ensino fundamental, no ensino de artes, pode ser transformadora, não mecânica, baseada no diálogo, com uma experiência estética significativa, provida de sentidos a partir das visualidades presentes nos cotidianos de estudantes envolvidos nesse processo? Nesse sentido, lancei mão de diversos autores que discutem os estudos culturais, a educação e o ensino de artes visuais, bem como realizei uma pesquisa-ação onde experienciamos, discentes e eu, o ensinar e o aprender artes com fios e linhas a partir das produções de coletivos tradicionais e artistas contemporâneos mapeados neste estudo, partindo das estéticas vivenciadas por mim e pelos alunos. Nessas dinâmicas, constatei diálogos interculturais e percebi que foi possível tocar a zona de desenvolvimento proximal da criança, porque ampliamos saberes que já faziam parte de seus conhecimentos prévios e de suas identidades, comprovando o quanto é necessário um ensino que provoque o diálogo entre culturas e assim faça a diferença na vida dos estudantes.

Todavia, apesar de atingir os resultados propostas, é preciso fazer um contraponto. Mudanças, em educação, costumam ser bastante complexas, dado que muitas vezes nos apropriamos de discursos e conceitos, mas no momento da prática, no fazer docente cotidiano, reproduzimos ações, fato que é explicado pelos teóricos que estudam a reprodução, dentre os quais se destaca Pierre Bourdieu, sociólogo francês – segundo quem essa reprodutibilidade se dá devido à força do habitus. Dessa forma, percebo também que acabei ensinando na sala de aula de acordo com as representações interiorizadas ao longo da minha trajetória como aluna ou como professora. Exemplo disso é o caso do masculino genérico: nesta pesquisa discuto questões de gênero na escola, mas na minha escrita ainda mantenho em muitos pontos do texto a utilização do masculino genérico. Não sou pesquisadora do assunto, mas esclareço que não acredito que evitá-lo irá resolver as relações de gênero, mas sim que refletir sobre isso seja uma perspectiva de mudança.

Para promover deslocamentos, preciso entender que deslocar é preciso!!!

A mudança na prática educativa é realmente demorada! Penso que o caminho é educar o(a) educador(a) também de forma significativa, com pensamento crítico, reflexivo, partindo do cotidiano de sua prática, formando um(a) professor(a) transgressor(a), pesquisador(a) e protagonista. Ademais, é preciso também pensar a formação docente na perspectiva das performances culturais, fazendo a articulação entre as experiências de vida, a trajetória escolar, a formação acadêmica e o exercício da profissão. Portanto, talvez seja esse um caminho para reestruturar sentidos, reconfigurar fazeres e contextos, levando professores a se verem como potenciais performers e com possibilidades de refletirem sobre suas performatividades. Será?

Buscando a ponta do fio reflexivo, percebo que a pesquisa-ação gera reflexão e é uma possibilidade na formação do(a) professor(a) pesquisador(a). Isso ocorre pois, ao mesmo tempo em que amplia nossos conhecimentos por meio da investigação científica, esse modo de pesquisar também provoca o pensar sobre a prática docente. As oficinas, por exemplo, que foram ministradas de forma híbrida, num misto entre presencial e remoto, oportunizaram o meu refletir sobre o as complexidades da minha profissão e sobre o quanto estudar ao longo da vida é necessário para o exercício do magistério. Como resultado das oficinas, foi possível experimentar fios e linhas e refletir sobre os vários desdobramentos provocados pelos diálogos interculturais, a partir das estéticas dos cotidianos, permeadas pelas tecnologias digitais. Posso dizer, então, que as poéticas têxteis de artistas e coletivos de produção latinoamericanos trouxeram à tona questões problematizadoras sobre gênero, relações étnico-raciais, identidade e pertencimento, possibilitando letramentos, interpretações imagéticas,

escrita e debates sobre o mundo vivido, o que me leva a concluir que é possível ensinar artes visuais na escola de ensino fundamental de um jeito que não seja por repetição de modelos estereotipados, mas sim de uma maneira embasada nos estudos culturais, viabilizando possibilidades de ensinar a olhar o mundo com significado e pertencimento.

Além disso, um dos pontos relevantes deste estudo, na minha concepção, foi o fato de pesquisar minha própria prática, de conhecer-me na ação, assumindo-me como professora investigadora, vendo-me como uma educadora experimentando hipóteses e possibilidades de transformar o meu fazer docente, na relação teoria e prática. Dessa forma, ao adotar a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa, pude também vivenciar uma prática reflexiva que me levou a repensar e mudar ações e concepções, numa revisão contínua do meu fazer em sala de aula: vislumbrei reflexões sobre as práticas do ensino de artes visuais, nos anos iniciais do ensino fundamental, constatando um processo de sentidos ambíguos, ações e reações que cada sujeito da educação em sua subjetividade cria ou reproduz.

Ademais, muitas vezes tive que parar e pensar sobre os sentidos que dou a este estudo, sobre minhas expectativas e ações para alcançar pertinência na investigação e na escrita. Nessas reflexões, vivenciei a angústia de passar por sensações e situações de impotência na busca da compreensão do meu papel, como escritora e professora, de realizar um estudo que propõe uma educação que transforme vidas e que, para tanto, requer que eu também reveja a mim mesma, na minha relação com o continuísmo e a reprodução dos modelos que já estão postos. Desse modo, o caminho encontrado foi o da transgressão: transgredir sobre práticas cristalizadas, verdades impostas, procurar outros caminhos no âmbito de uma educação que possa proporcionar mudanças nas práticas de ensino em que, desde pequenas, as crianças se identifiquem com os saberes pertinentes ensinados e transmitidos ali – saberes que, a partir de seus cotidianos, consigam dar sentido às artes e a si próprios como sujeitos produtores de artes –.

Assim, acredito que a prática educativa a partir do olhar das performances culturais, da estética do cotidiano, na perspectiva intercultural e decolonial, torna possível um ensino de artes na contemporaneidade que promova experiências e conceitos que envolvem percepções sensíveis sobre as vivências estéticas dos estudantes. Para isso, vi que é necessária a sensibilidade docente para partir da escuta das falas dos alunos e da comunidade dentro de sua diversidade, com o objetivo de, no decorrer das aulas, provocar suas sensibilidades para decifrarem nos objetos os signos do cotidiano e da cultura na qual estão imersas a arte e cultura. Isso significa educar olhares para enxergarem o universo artístico e a sensibilidade humana a partir de suas experiências estéticas, promovendo um ensino de artes a partir destes

paradigmas no educar o olhar para as visualidades que vivem, ensinando estudantes a ver e a sentir, a ler e interpretar o mundo que os cerca.

Essa perspectiva educacional, a meu ver, constitui sim uma possibilidade de transformar realidades e o mundo. Percebi que o ensino intercultural de artes visuais é uma grande possibilidade na escola, desde a infância, por meio de uma educação estética que possa oferecer referenciais para a crítica social sobre as determinações de como este mundo deve ser vivido, visto e sentido, formando então consciência sobre as ideologias que nos impõe uma falsa realidade sobre nossos gostos, nossos olhares e até mesmo sobre como devemos sentir. Dessa maneira, essa componente curricular e suas metodologias, tendo em vista a cultura visual, podem formar pessoas autônomas, com visão crítica, que sabem o valor das coisas dos seus cotidianos, dos diferentes indivíduos que fazem parte dele, que têm diferentes formas de ser, expressar e agir.

Em razão disso, é importante afirmar que, munidos destes saberes, docentes podem contribuir significativamente para recriar mundos e interações entre pessoas. Nesse sentido, reafirmo que o ensino de artes, desde a infância, deve ser um direito garantido e ensinado por professores com formação ao longo da vida. Em contraposição a essa expectativa, ousou aqui afirmar que a BNCC (2018) não reconhece a luta de professores e pesquisadores do ensino de Arte nos últimos anos, pois nega a identidade do seu ensino, não reconhecendo o verdadeiro lugar dessa componente na educação. Por isso, percebo um retrocesso no ensino de Arte na educação brasileira, antes concebido como área do conhecimento humano e como componente curricular obrigatória, mas que tem agora seu ensino fragilizado e diminuído – o que pode ser evidenciado pela necessidade que constantemente se tem de colocar em discussão a sua validade.

Considero que as mais diversas manifestações da arte e seu ensino na educação básica constituem possibilidades de uma aprendizagem essencial na formação do ser humano. Isso se dá devido às suas dimensões e especificidades: da dimensão do sonho, da liberdade poética, da força da comunicação e expressão artística, da sensibilidade, das cores e formas. São esses fatores que contribuem para a interpretação e a compreensão do mundo, evidenciando as visualidades e os letramentos como aspectos muito necessários para a formação cidadã. Assim, considero que levar as produções estéticas da produção têxtil e as apropriações que os artistas de arte contemporânea fazem na utilização das várias possibilidades com fios e linhas, enriquece, aprofunda e amplia as conexões das crianças sobre estéticas e os processos criativos, num olhar para dentro de sua própria vida e suas performances, fortalecendo a relação entre arte e identidade.

Ao puxar esses fios reflexivos, percebi que ensinar artes trazendo para a sala de aula as mais diversas linguagens, expressões e códigos que incluam focos na estética do cotidiano das crianças e na diversidade presente na sala de aula oferece subsídios para a formação do aluno/sujeito que pense sobre suas visualidades, apto a escutar, redescobrir-se e perceber o outro, tendo em vista a diversidade em que vive. Desse modo, ensinar a leitura da realidade, que parte do seu mundo concreto e do imaginário que o cerca – seus valores, visões e expectativas –, é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e criticidade, mas isso exige do professor um posicionamento dialético, político e decolonial que lhe permita uma prática reflexiva, pois, à medida que conhece a realidade, identifica os elementos necessários para a contestação de posturas e a ratificação de explicações sobre o mundo e o ser humano em seu processo de constituição.

Todo esse processo evidencia interfaces de uma sensibilização de uma leitura de mundo e de saberes que deve ser efetuada tendo em vista os desafios da prática educativa nas escolas contemporâneas. A arte contemporânea e a ampliação dos conceitos de cultura, arte e estéticas vividas, por exemplo, ensejam mudanças na própria conceituação de arte, enfatizando-a não somente como algo para se contemplar, mas também e principalmente algo que viabiliza a interação e o debate. Essa perspectiva é uma preparação para provocar a consciência estudantil, levando estudantes a pensar sobre suas vidas, sobre o mundo e sobre o outro.

Acredito que uma prática educativa em artes realizada de forma crítica implica que o ensino seja libertador e postule o desenvolvimento pleno do indivíduo, de modo que este seja capaz de ler/interpretar o mundo que o cerca. Em virtude disso, penso que precisamos ensinar estudantes a verem e a viverem a vida com autonomia, para que eles possam ampliar seus olhares para as estéticas experienciadas, formando pessoas autônomas em seus processos de escolhas. Isso significa ensinar estudantes a enxergarem por si mesmos, a formarem critérios e escolhas autônomas, para que assim possam desenvolver suas sensibilidades com capacidade e discernimento, prezando por liberdade de pensamento, por um mundo diverso e intercultural.

Constato que, para ensinar artes visuais, preciso estar preparada para um ensino que dialogue com as sensibilidades e experiências de meus alunos. Devo partir de suas realidades cotidianas, tendo em vista a formação de um olhar crítico, vislumbrando que a escola é um espaço coletivo e as trocas experienciais são fundamentais, considerando o cenário social, político e cultural. Nesse sentido, para que ampliações sejam possíveis, não posso me esquecer da compreensão de quem é a criança que está em minha sala de aula, quais são seus

gostos, suas formas de aprender; não posso perder de vista como meus alunos se apropriam dos avanços tecnológicos da informação e comunicação, num ensino provocativo, levando à compreensão do mundo midiático e ao entendimento dos significados expressos pelas performances culturais produzidas, assim como por suas formas de sedução e impacto em nossas performances.

É crucial ressaltar, portanto, que as tramas tecidas e as performances analisadas neste estudo se deram por meio de um diálogo com sujeitos que, em seus processos criativos, relembram, buscam em suas memórias de infância as lembranças da avó, da mãe, tias, vizinhas, de seus antepassados, lembrando de bordados, tecelagens, trançados, crochês, os desenhos, os pontos que fizeram com capricho e, inclusive, algumas peças que estão em suas casas, que fazem parte de suas lembranças, do que viram ao longo de suas vidas, tendo a arte como experiência. Assim, reflito que, para um ensino de artes na perspectiva da estética do cotidiano, decolonial e crítica, a ponta de lança se encontra na formação e na atuação do professor/performer de Arte como sujeito politizado e crítico, capaz de conhecer, reconhecer e problematizar a nossa produção artística/poética, ao invés de legitimar uma única história: a ocidental-europeia-estadunidense. Trata-se de pensar as potencialidades das expressões artísticas, por produtores desse/nesse contexto, no ensino de Arte, como forma de legitimação da Arte, das histórias e das culturas ao qual pertencem esses sujeitos; é preciso educar o olhar do educador, de forma crítica e decolonial, preparando-o para que, por meio do ensino da arte, possa ampliar olhares para uma educação experienciada na pluralidade e interculturalidade da vida.

No decorrer das atividades desenvolvidas nas oficinas, ficou evidente o entusiasmo das crianças, a motivação em externar os detalhes nos trabalhos, o que nos possibilitou discutir em aula a necessidade de escutar as histórias dos colegas. Com essa experiência, foi possível perceber a ampliação de modos de ver e de falar sobre as imagens, tramas e estéticas, tanto as apresentadas pela pesquisadora quanto as produzidas por eles. Dessa maneira, houve uma prática que envolveu diálogo, em parceria entre pesquisadora, escola e crianças, de modo que, em alguns momentos, as ações e alterações das propostas foram de iniciativa delas. Isso mostra que a proposta de discussão com a estética do cotidiano é adequada quando considera as condições e as realidades dos alunos neste processo de construção do conhecimento, partindo do aluno, provocando o alargamento do olhar, da percepção sobre o mundo que o rodeia, numa perspectiva autoral, autônoma, ou seja, fazendo leituras focadas, atreladas não somente ao que o professor vê ou quer que seja visto na imagem, mas sim à busca por conexões com o domínio estético da criança, num processo de educação estética.

No entrelaçar dos fios da prática docente, atar, desatar e reatar pontos são práticas que ocorrem todos os dias. No período de distanciamento social, por exemplo, momento no qual foram realizadas as oficinas da pesquisa-ação, refleti que a escola precisa estar mais bem preparada para eventuais possibilidades. Inclusive porque não foi a primeira vez que o mundo passou por algo nessa proporção, especialmente no que tange ao isolamento social; e, talvez, não será a última, e isso mostra em quão diversas áreas devemos nos profissionalizar. Isto é ser professor: reinventar-se, superar-se todos os dias; adaptarmo-nos ao mundo em constante mudança. É nesse processo de busca pelo equilíbrio, ao compreender e apreender a novidade, acomodando o desconhecido ao que é conhecido, que o sujeito aprende.

Na tessitura e conexão dos fios educacionais, percebi que vários paradigmas foram questionados, pois a escola foi obrigada a mudar. Acredito que o ensino nunca mais será o mesmo: o estilo de vida e os processos educacionais que tínhamos antes da pandemia e chamávamos de normal, não retornarão, pois as TDICs, o ensino híbrido, o ensino remoto e o modo EaD foram inclusos na educação de forma mais massiva. Professores, gestores e alunos passaram a perceber o que já havia sido percebido por muitos estudiosos e profissionais: as tecnologias podem provocar outras formas do fazer pedagógico, podem dialogar com as sensibilidades dos sujeitos deste tempo, com qualidade e inovação, implicando a necessidade de transgressões por parte de todos os envolvidos nesse contexto. Por outro lado, não se pode esquecer que o Brasil é um país com grandes disparidades e desigualdades sociais: temos um outro grupo de excluídos que mais uma vez podem ser deixados para trás, isto é, as pessoas que não têm acesso aos aparatos tecnológicos do mundo digital têm dificuldades diversas que podem comprometer a sua aprendizagem, o que torna necessário haver políticas públicas que possam transformar a escola num espaço democrático em que todos aprendem.

A situação-limite que o isolamento social nos impôs tornou emergencial observar que também o audiovisual e a educação precisam dialogar, de modo que a realização e a fruição dessa linguagem se tornem presentes no fazer pedagógico. Por exemplo, a realização audiovisual leva professores e estudantes a se tornarem ativos, produtores de conhecimento, superando a relação consumidor e produtor de cultura, em uma educação estética/sensível e identitária, que contribui para uma melhor compreensão do momento vivido. Além disso, ludicamente, ela contribui com uma alfabetização visual, com a leitura de mundo, a interpretação e a construção de texto. O audiovisual, portanto, por seu caráter híbrido, mostra-se rico na medida em que se abre à intervenção desse estudante espectador/produtor.

No mundo atual, em que é preciso educar numa sociedade em que os dispositivos tecnológicos e midiáticos produzem outras sensibilidades, deslocalizam o saber, inauguram

novas formas de expressão, comunicação, educação e sensibilidade, a imaginação, a experiência e a criatividade são elementos fundamentais na atuação do professor de Artes Visuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso implica fazer uma educação transformadora que nos desafia a tornarmo-nos seres sensíveis, capazes de interpretar através das experiências educacionais nossas formas de agir, pensar e conduzir a prática docente, nos desafia a mediar o que conhecemos e a agir a partir do que conceituamos. O professor transformador pode gerar a possibilidade de significações livres e plurais, sem perder de vista a coerência com sua opção crítica embutida na proposição, colocando-se aberto a ampliações, a modificações propostas pelos aprendizes. Assim, essa perspectiva de docência consiste em educar na cybercultura e construir cidadania em nosso tempo.

Esta pesquisa também me mostrou que novas conexões dos fios devem ser feitas. Há a necessidade de uma escola com interfaces diferentes daquelas do paradigma tradicional, baseada na transmissão de conteúdo: torna-se imperativo haver uma escola que eduque para as sensibilidades de seu tempo, transformando o professor detentor do conhecimento em um educador que problematiza, que parte da realidade dos seus educandos, que valoriza experiências e vivências e, por conseguinte, gera possibilidades de significações livres e plurais. Nesse contexto, tendo em vista as subjetividades que impactam, sobretudo, a construção do conhecimento na escola, essa nova forma de ser docente envolve profundamente a abertura a ampliações, com modificações numa relação dialógica, crítica, construindo protagonistas e cidadãos em nosso tempo, que é permeado pela cybercultura, por meio novos recursos, metodologias e mediações culturais.

Nesse cenário, esta pesquisa mostra também que a utilização do vídeo pelas alunas pode ser indiscutivelmente um importante fator de motivação para a aprendizagem. Para isso, é preciso que escola perceba a tecnologia audiovisual como uma possibilidade de protagonismo infantil e juvenil, não apenas como mais uma ferramenta de transmissão de conhecimento. Ademais, é preciso haver professores não instrumentalizados, mas sim capacitados para utilizar as TDICs como linguagem geradora de autonomia, como nova forma de comunicação, adaptada à sensibilidade dos estudantes que adoram fazer vídeos. Dessa forma, o audiovisual pode ser o elemento transformador da produção de saberes e mudanças na escola, desde que utilizado como uma linguagem facilitadora dos multiletramentos, numa educação estética problematizadora e reflexiva embasada nos cotidianos de alunos e alunas, formando sujeitos sensíveis com grande capacidade criadora e pensante.

Creio estar claro, portanto, que o ensino de artes tem grandes possibilidades nesses enfrentamentos vividos, levando para a sala de aula o cotidiano estudantil e a possibilidade de

trabalhar a consciência crítica, buscando, nesse contexto, novas maneiras de se relacionar com o mundo a partir da sensibilidade estética. Por meio desta, a compreensão humana é facilitada rumo ao processo de mudança, disseminando saberes, ressignificando suas vidas e as de seus alunos, implementando novas formas de ser e aprender, mediando situações, medos e incertezas de que tanto estudantes, pais e professores precisam.

É interessante perceber que as práticas de professores(as) e pesquisadores(as) que utilizam em suas aulas os referenciais da cultura popular levam em conta as estéticas dos cotidianos estudantis, numa perspectiva identitária e num diálogo entre as várias culturas presentes na sala de aula. Isso gera sentido e leva seus estudantes a se reconhecerem, a se encontrarem nas aulas, como consumidores e produtores de cultura, numa educação cidadã, que ensina a vida real e suas possibilidades transformativas. Neste momento de tantas mudanças na educação, é vital ressaltar a importância do papel da escola, no sentido de orientar para o enfrentamento e o encorajamento para a superação não só das ameaças objetivas (doença, empobrecimento, etc.), mas, também, dos desafios relativos à desesperança, solidão, entristecimentos. Neste ponto, é urgente aprender a fraternidade, a solidariedade, a ética e a democracia.

Com este estudo, fui tecendo em mim, professora/investigadora, o quanto são preciosos o enfrentamento e a desconstrução de estereótipos de gênero, culturais, sociais, raciais etc. na escola brasileira. O diálogo foi primordial entre professora e alunas: o debate foi necessário para desconstruí-los e não os reafirmar, levando alunos e alunas a perceberem que vivemos em um cenário cheio de diversidades. Desse modo, as aulas de artes podem ser um convite para trazer questões de seus cotidianos ao ambiente escolar, para o enfrentamento das barreiras que limitam atividades transgressoras por parte dos professores, controlam e vigiam as práticas pedagógicas docentes e ainda são muito fortes nas escolas. É possível concluir, por conseguinte, que, não proporcionando uma verdadeira liberdade de expressão na sala de aula, a escola mantém e difunde as identidades hegemonicamente construídas, muitas vezes confirmando estereótipos, de forma que as crianças sejam submetidas diariamente a valores que precisam ser repensados na sociedade. Isso entre em contradição com o papel da escola, que é justamente o de transgredir essas barreiras – o que foi possível nestas oficinas, por meio das aulas de artes visuais, nas quais questionamos e debatemos esse cenário conturbado.

Essa experiência foi tocante para a professora e para as alunas participantes. A imersão na cultura audiovisual expandiu nossos repertórios, principalmente aqueles que estão relacionados ao mundo digital, numa estreita relação com a cybercultura; provocou nosso

contato com formatos de vídeos diferentes, estabelecendo conexões com vários saberes, num exercício crítico, da problematização e do pensar, estimulando alunas a produzirem e não somente a consumirem, mostrando que é possível um ensino de artes sensível, poético e significativo, que parta de estéticas que são pertinentes às alunas, alargando horizontes, acreditando na plenitude da vida na ideia de que a educação é meio vital para a transformação.

Nota-se então que a experiência com a performatividade com o fio e a linha no ensino de artes visuais, feita a partir das produções têxteis de coletivos tradicionais e artistas contemporâneos, nas oficinas da pesquisa-ação, produziu sentido na aprendizagem de estudantes. Enquanto ocorria o processo, fizeram análises e fruições, trouxeram objetos e imagens de suas casas durante várias semanas e produziram suas próprias poéticas tendo em vista os processos criativos vistos. Dessa forma, percebi grande interesse das alunas nas aulas de Artes, haja vista o comprometimento delas em participar das atividades, no interesse pelas aulas – acredito que em razão de sentirem a pertinência dos assuntos tratados, próximos de suas realidades, o que poderia também prover a elas meios de sobrevivência e trabalhos futuros –.

Assim, reuni os fios no tear da pesquisa acadêmica, urdi e tramei questionamentos sobre como minha prática docente, como regente, nos anos iniciais do ensino fundamental, no ensino de artes, pode ser transformadora, não mecânica, baseada no diálogo, com uma experiência estética significativa, provida de sentidos a partir das visualidades presentes em seus cotidianos. Isso me levou a compreender que ensinar a partir da vida real das crianças me traz possibilidades também de aprender. Nesse sentido, foi um desafio me formar pela pesquisa, pois percebi ao longo da construção da tese que a educação do educador é essencial e, no que diz respeito à arte, passa necessariamente pelo reviver as atitudes brincantes, pela redescoberta das suas linguagens já vividas, do seu modo de dizer e expressar o mundo, implicando o movimento de adentrar no universo infantil para desenvolver possibilidades de aprendizagem.

Ademais, reafirmei em mim que o fio condutor do processo de ensinar e aprender é o educador, a pessoa-chave para mediar os caminhos da criança no mundo simbólico da cultura, e da arte. Nesse caminhar, a experiência é compartilhada em constante diálogo com as crianças, havendo também um processo interno reflexivo com capacidade de autopercepção como um profissional criativo, reafirmando em si constantemente a poética de ser professor, na alegria do compromisso em ampliar saberes, carregando ao longo da carreira que seu grande papel profissional é o da mediação: é ser a ponte entre o conhecimento e a criança, ampliando suas possibilidades de compreensão dos equívocos e dificuldades na construção de

saberes pertinentes, sendo, então, quem educa, parceiro(a) de novas e infinitas aventuras prazerosas para aprender.

Ao terem contato com a arte com fios e linha nas oficinas, estudantes puderam se apropriar de conceitos sem deixar de lado a experimentação, aproximando a arte do cotidiano, num processo de educação estética, com o mérito de desmitificar a arte como atributo de pessoas especiais e geniais. Isso provocou identidades e pertencimentos, levando alunos e alunas a se verem e a compreenderem que a arte também pode ocorrer nos diversos saberes compartilhados na convivência humana, que não acontecem fora da cultura e estão pulverizados em todas as instâncias e lugares de convívio. Nessa perspectiva, a experiência com a produção têxtil e arte contemporânea com fios e linhas foi um importante ato educativo na perspectiva da interculturalidade, o que possibilitou um sentido de compreensão, de interpretação do mundo e da arte, sendo provocativo ao sentimento de pertencimento e protagonismo infantil.

Este estudo teórico-prático sobre a performatividade (ser, fazer e comunicar) do fio e da linha, discutiu possibilidades, no ensino de artes visuais, de partir de estéticas do cotidiano, atribuindo sentidos a um ensino que muitas vezes ocorre de forma mecânica com atividades estereotipadas, e assim demonstrou que é possível ensinar e aprender artes na escola de anos iniciais do ensino fundamental mesmo diante de tantas mazelas, como deficiências na formação do professor, nas concepções de currículo, nos paradigmas educacionais, culturais e políticos, considerando a produção infinita de linguagens, de discursos, logo, performativas, levando em conta as mais variadas leituras, contextualizações e interpretações que os sujeitos possam realizar do mundo e de si próprios.

Assim, por meio dos estudos culturais, foi possível refletir sobre a necessidade de formação de docentes como pesquisadores sensíveis culturalmente, para uma prática pedagógica que considere os saberes culturais dos estudantes, sabendo reconhecer e valorizar seus saberes tradicionais e de seus cotidianos. Em meio a essas reflexões, entendi que é preciso formar professores(as) capazes de levar em conta a diversidade de sentidos e significados, como propõe a perspectiva das performances culturais, preparados(as) para os deslocamentos onde acontecem, simultaneamente, atos de percepção, interpretação e de interação.

Nessa esteira reflexiva, é importante evidenciar a noção de comportamentos restaurados. Trata-se das condutas ou sequências bem-sucedidas, as quais são separadas e conscientes dos sujeitos que as realizam, como ações duas vezes ou mais experienciadas de modo que as experiências cotidianas são revistas a partir das reorganizações

comportamentais anteriormente vividas pelo sujeito nos âmbitos sociopolítico e cultural dos quais faz parte.

Segundo a perspectiva das performances culturais de Schechner⁵⁰, o comportamento restaurado pode ser armazenado, transmitido, manipulado e transformado. No entanto, vale lembrar que todo comportamento é comportamento restaurado, todo comportamento consiste em recombinações de pedaços de comportamento previamente exercidos. Naturalmente, na maior parte do tempo, as pessoas não se dão conta de que agem assim, o que, a meu ver, expõe o ponto vital da intenção pedagógica: a ação docente deve se fazer presente, na promoção de diálogos e práticas performativas com estudantes no sentido de mover e demover discursos e comportamentos que muitas vezes nem foram pensados, somente repetidos.

Nesse sentido, os(as) performers,/estudantes/professores(as) entram em contato com recuperação e lembrança, no qual cada um em seu papel social tenham a oportunidade de ver e rever a sua própria cultura refletida no contexto das aulas. Diante disso, penso que a formação pedagógica e artística do professor de artes nos anos iniciais do ensino fundamental é essencial, como possibilidade de restauração e transformação, o que percebo também como práxis, fios condutores para a ação tendo em vista a educação intercultural, repensando os conteúdos, mudando a forma de ensinar os conteúdos de artes, apostando na educação inclusiva e na transformação do mundo a que pertencemos.

Dessa forma, é possível observar que um fio puxa outro, de modo que é por meio da pesquisa que o professor deve ser formado. Com isso em mente, acredito que esses saberes provisórios aqui estudados prezam pelos estudos das performances de Schechner, que considera que as coisas acontecem provisoriamente, em processo, enquanto mudam através do tempo. Em qualquer atividade humana existem normalmente muitos atores, com pontos de vista, objetivos e sentimentos diferentes e até mesmo opostos, que poderão se entrelaçar com outros e assim bordar, crochetar, costurar, formando teias e urdumes de novos saberes e performances. Assim, tendo em vista que podemos pensar o tecer como um ato simbólico de unir saberes já acumulados a novos saberes, podemos também encara docentes como tecelões que, com sensibilidade e criação, tecem e fiam de forma simbólica o devir da humanidade.

Minhas saudações!!! Sigo em frente, na saudade daqueles que me ensinaram a beleza e o sentido de unir fios e linhas! Como nos mutirões para fiar, vivenciados por mim, nas longínquas terras do interior de Goiás (Itaguaru, Itumbiara e Rubiataba), despeço-me com

⁵⁰ Richard Schechner é professor de Estudos da Performance na Universidade de Nova York, nos Estados Unidos, foi precursor e um dos principais estudiosos do tema em países de língua anglosaxônica

versinhos⁵¹ entoados e performados por mulheres que, diante dos seus fazeres, criaram e recriaram tramas e poéticas!

“A foia da bananeira
De tão grande foi no céu
Eu conheço meu benzinho
Pela copa do chapéu

Amanhã eu vou mim imbora
Quem quisé vamo também
Quem não mi conhece chora
Quem dirá quem mi qué bem”.

⁵¹ Versos da tradição oral de alguns grupos de tecelãs de Goiás. Uma estudiosa destes versos é a professora Edna Goya. Disponível em: [O CANTO DE TRABALHO DAS FIANDEIRAS DE GOIÁS – CIDADE DE ANÁPOLIS | Ednagoya - Weblog \(wordpress.com\)](http://www.ednagoya.com.br). Acesso em 04/01/2022.

REFERÊNCIAS

- ABDALA JUNIOR, Roberto & LAGE, Micheline Madureira. **História & cinema: performances e diálogos audiovisuais**. KARPA: revista de teatralidades e cultura visual. 2013. Disponível em: <http://web.calstatela.edu/misc/karpa/KARPA6.1/Site%20Folder/abdala1.htm>
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. 2 ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-38
- ALVES, R. **A educação dos sentidos e mais**. Campinas: Verus Editora, 2005.
- AMARAL, Aracy. **Textos do Trópico de Capricórnio: artigos e ensaios (1980-2005)** - Vol. 2: Circuitos de arte na América Latina e no Brasil. São Paulo: Editora 34, 2006. 424 p.
- ARAGAO, Antonia Elissandra do Nascimento. **Elementos das Visualidades da tribo Kaxinawá no Ensino das artes Visuais EM Tarauaca-AC**. Trabalho de Conclusão de Curso. UNB, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/4484/1/2011_AntoniaElissandradoNascimentoAragao.pdf
- ARCHER, Michael. **Arte contemporânea: uma história concisa**; tradução Alexandre Krug, Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Trad: Paloma Vidal. 370p. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.
- BAHIA, Ana Beatriz. **Bordaduras na Arte Contemporânea brasileira**: Edith Derdyk, Lia Menna Barreto e Leonilson. Artigo (Especialização, Linguagem Plástica Contemporânea). Universidade do Estado de Santa Catarina. Periscope Magazine, Florianópolis, n. 3, ano 2, 2002.
- BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBEIRO, Priscila. **O Tecido Chita como Proposta de Ensino nas Artes Visuais**. Dissertação UDESC. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000056/00005687.pdf>
- BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 03 - 36. ISBN: 85-98843-01-6 (Série Pesquisa, v.3).
- BARBOSA, Anabela Aparecida Silva e Rafael Nink. **O uso do Whatsapp como Ferramenta de Pesquisa na Ead**. CIET: EnPED, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/148>. Acesso em: 14 jul. 2021.
- BARBOSA, Ana M. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BERGALA, A. La hipótese del cine: Pequeño tratado sobre La transmisión del cine em La escuela y fuera de Ella. Barcelona: Cahiers Du Cinéma, 2007

BARROSO, Eloisa P. **Patrimônio e performance cultural: experiência e territorialidade na conquista do espaço**. Anos 90, Porto Alegre, v. 25, n. 48, p. 151-180, dez. 2018

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia Educação**. Campinas. Autores Associados. 2005

BERDUCCI, Sandra Beatriz. Página pessoal. Disponível em: <https://sandradeberduccy.com/proyectos-2/e-aruma/e-chumpi/>. Acesso em 13 de outubro de 2021.

Biblioteca Nacional do Chile. **El Arte Del Tejido La Tradicion Textil Mapuche**. Disponível em: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-718.html>. Acesso em 13/06/2021

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larossa. **Notas sobre experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 19, p. 20-28, 2002.

BONDIA, Jorge Larossa. **Tecnologias do Eu e Educação**. In: SILVA, T. T. (Org.). Os sujeitos da educação: estudos foucaultianos. 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio: Francisco Alvez, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: EDUSP, 2007

BORGHESAN, Maiara Orben Luiz. **Crochetando Experiências Estéticas**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de Licenciada no curso de Artes Visuais, da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/6580>. Acesso em 10/10/2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Pesquisa Participante na Docência a Busca do Diálogo na Construção do Saber**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662>. Acesso:03/08/2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF\Senado, 1988.

BRASIL, Antônio Cláudio. **A revolução das imagens**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2005.

BRASIL. MEC. BNCC – **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Anuário Brasileiro de Educação - 2019**. Brasília. 2019.

BOLETIM ARTE NA ESCOLA. José Leonilson: **Palavras Indizíveis**. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=77168>> Acesso em: 30 maio 2018.

BUORO, Anamelia Bueno. O olhar em construção: uma experiência do ensino e aprendizagem da arte na escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMARGO, Robson Corrêa de. **Performances culturais: um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise**. Goiânia: Ed. da UFG, 2013.

CAMARGO, Robson Corrêa de. **Milton Singer e as performances culturais: um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise**. *Revista Karpa*, n. 6, Los Angeles, 2013. Disponível em: <http://www.calstatela.edu/misc/karpa//KARPA6.1/Site%20Folder/robson1.html>

CANCLINI, Nestor Garcia. ESCOSTEGUY, Ana Carolina, RIBAS, João Vicente. Néstor García Canclini: Reordenações e Dissidências da Cultura nas Institucionalidades Digitais na América Latina. Entrevista. V.16 - Nº 1 jan./abr. 2022. São Paulo - Brasil

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2006.

CANDAU, Vera. **Educação Intercultural e Práticas Pedagógicas**. Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC / PUC-RJ, 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores**. In: VIII Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil. 1995, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UDESC, 1995, p. 295-303.

_____. **Relatório da Pesquisa Universidade, Diversidade Cultural e Formação de Professores**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-RIO, 2003.

CARDOSO JUNIOR, Wilson. **Ensino de artes visuais antirracista: reflexões sobre uma prática pedagógica**. In: CANDAU, Vera. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras, 2016.

CARNEIRO, Jéssica de S.; SALES, Victor M.; MONTEIRO, Maria Clara S. **Identidade regional e memória: a representação de Nordeste na página Suricate Seboso**. VIII Simpósio Nacional da ABCiber, 2014. São Paulo: ESPM, 2014. p. 1-13. Disponível em: http://www.abciber.org.br/simpósio2014/anais/GTs/jessica_de_souza_carneiro_180.pdf Acesso em: 10 ago. 2018

CASANOVAS, L. E. (2003) **Conservar ou “des-conservar”?**. Boletim Trimestral da Rede Portuguesa de Museus, 9, p. 9-11

CGI. **TIC Domicílios- Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros**. São Paulo, Comitê Gestor da Internet no Brasil,

2019. Disponível em :www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf

CHERVEL, Andre. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação. N. 2, p.177-229, 1990.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, F. Michael y CLANDININ, D. Jean (1995), “**Relatos de experiencia e investigación narrativa**”, en Larrosa, J. y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.

CONNERTON, Paul. **Como as sociedades recordam**. Oeiras: Celta Editora, 1999.

CONTI, Carla e ARAÚJO, Vitor Sávio. **Multiletramentos E Letramentos Digitais: Reflexões Sobre Uma Ação De Extensão Para Professores De Língua Inglesa**. Disponível em::

https://www.researchgate.net/publication/360162524_MULTILETRAMENTOS_E_LETRAMENTOS_DIGITAIS_REFLEXOES SOBRE UMA ACAO DE EXTENSAO PARA PROFESSORES DE LINGUA INGLES A Acessado em, 26/11/2022.

CORREIO DEL SUR. **Bolívia**: Escolas Incorporam Arte Indígena Em Seu Currículo. 2016. Disponível Em: Fonte: [Http://Correodelsur.Com/Local/20160530_Escuelas-Incorporan-Arte-Indigena-En-Su-Curricula.Html](http://Correodelsur.Com/Local/20160530_Escuelas-Incorporan-Arte-Indigena-En-Su-Curricula.Html)

COSTA, Marcelo. Olhares Móveis. **Olhares Móveis: narrativas audiovisuais, aparatos móveis e experiências cartográficas**. Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Goiânia, 2018.

COSTA, Mariza, Rosa, H. SILVEIRA, SOMER, Luiz Henrique. .Estudos culturais, educação e pedagogia. 2003.**Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago. Número 23. 2003

COSTA, Katia Andreia.**Ead, Ensino Híbrido E Ensino Remoto Emergencial: Perspectivas Metodológicas**.2020. Disponível em: [EAD, Ensino Híbrido e Ensino Remoto Emergencial: Perspectivas Metodológicas \(ifpr.edu.br\)](http://EAD, Ensino Híbrido e Ensino Remoto Emergencial: Perspectivas Metodológicas (ifpr.edu.br))

CAUQUELIN, Anne. Arte contemporânea: uma introdução; tradutora Rejane Janowitz. São Paulo: Martins, 2005. (Coleção Todas as Artes)

COUTINHO, Laura Maria. **O estúdio de televisão e a educação da memória**. Brasília: Plano, 2003.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: Escolhendo entre cinco abordagens. São Paulo: Penso Editora LTDA, 2014.

DALFSEN, Mariska van; CORCUERA, Rocío; BEST, Lorena y VÁSQUEZ, José A. **ArtePerú [herencia, diversidad cultural y escuela. Propuesta Curricular para el área de Educación por el Arte con Enfoque Intercultural para el nivel Primario]** Lima, Perú: Warmayllu, 2008

DAHLBERG, G.; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEMESA, Itandehuy Castañeda. **Abordagens das Práticas Comunitárias em Espaços Públicos por Meio da Poesia Têxtil**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Artes Visuais/UFG. 2019.

DEMO, Pedro. Pesquisa: **Princípio científico e educativo**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho**. São Paulo: Scipione, 1994.

_____. **Linha de costura**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1997.

DEUS, Ana Iara Silva de. **Cinema como arte na escola: uma experiência de alteridade**. In: Anais da X ANPED SUL, Florianópolis: ANPED, 2014.

DEWEY, John. **A Arte como experiência**. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

DUARTE, Jorge (Org.); BARROS, Antônio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2006

DUARTE JUNIOR, Joao Francisco. **O Sentido dos Sentidos. Educação (do) Sensível**. Tese São Paulo. Universidade de Campinas/UNICAMP. 2000.

EL HERALDO DE MÉXICO. **México, tercer lugar a nivel mundial en la producción de artesanías**. 2017. Disponible en: <https://heraldodemexico.com.mx/estados/mexico-tercer-lugar-a-nivel-mundial-en-elaborar-artesantias/>. Acesso em:04/07/2020.

FABRE, Daniel (org.) **Émotions patrimoniales**. Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 2013.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas**. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Julia Mariano, ANDRETO, Halanda S., GODINHO, Karen. **Expansões De Linguagens E Contaminações De Sentidos Bordados Na Fotografia Artística Contemporânea. Disponível em:** Anais do Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual: Fabricações e Acidentes Visuais. Goiânia, GO: 2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 13ª edição. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Conscientização. Teoria e Prática da Libertação – Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1983.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: Paulo Freire & Ira Shor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo Freire. **A importância do ato de ler: em três textos que se completam**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. Olho d'Água, 1993.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FLICK, U. **A pesquisa qualitativa online: a utilização da Internet**. In: _____. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A Pedagogia da Pesquisa-ação**. São Paulo, Educ Pesq. Dez 2005, vol. 31, numero 3.

FREITAG, Vanessa; CASIMIRO, Jorge Alberto Custodio. Ofícios artesanais resignificados a través del proceso creativo con el lenguaje textil: una experiencia en la Educación Superior. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 12, n. 1, p. 34-54, jan./abr. 2019.

FRIGÉRIO, G. Grülp. In: _____.; DIKER, G. (Comps.). **Educar : (sobre) impressões estéticas**. Buenos Aires: Del Estante, 2007. p. 25-43.

GATTO, Erica. **Infâncias, Narrativas E Cultura Visual: As Relações Das Crianças Com As Representações Imagéticas**. III Seminario Internacional de Investigación en Arte y Cultura Visual. Montevideo, Uruguay. 2019. Disponível em: <https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br/p/33226-2019>

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Edição 4. São Paulo: Ática, 2006. p. 136.

GLORIA, Rafael. **Arte em Bordados Lia Menna Barreto**. Disponível em: <<http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=155150>>. Acesso em: 30 maio 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão**. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39 - 62.

GREENBLATT, Stephen. "Resonance and wonder". In: KARP, Ivan & LAVINE, Steven D. (Eds.). **Exhibiting cultures: the poetics and politics of museums display** Washington: Smithsonian Institution Press, 1991

GUIMARÃES, Leda Maria. **Artesanato: Um Tabu na Academia**. In: Anais do X Encontro Nacional da ANPAP. 1999, São Paulo. Anais... São Paulo: SESC, 1999, p. 76-81.

_____. **O caminho das eiras: trabalho, cotidiano e aprendizagens das artesanais femininas**. In: Martins, Raimundo; Martins, Alice. (Org.). *Interações com Visualidades em Contextos de Ensinar e Aprender*. Goiânia: UFG/FUNAPE, 2012, v. 7, p. 67-98.

GUIMARÃES, Mariana. **Bordadura como Linguagem de Experiências, Afeto, Vínculo e Liberdade**. In: Anais do XXIV Encontro Nacional da ANPAP. 2015, Santa Maria. Anais... Santa Maria: UFSM, 2015, p. 4067-4082.

_____. **O Fio Como Linguagem**. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=77168>>. Acesso em 15 dez. de 2017.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação e Realidade, Rio Grande do Sul, v. 22, n. 2, jul./dez., p. 17-46, 1997.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

HARTMANN, Luciana. **Onça, veado, Maria: literatura infantil e performance em uma pesquisa sobre diversidade cultural em sala de aula**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n67/0104-4060-er-34-67-71.pdf>

HELGUERA, Pablo. **Education for socially engaged Art**. New York: Jorge Pinto Books, 2011.

HERNANDEZ, F. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007

HIDALGO, L. **Arthur Bispo do Rosário: O senhor do Labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco. 1996.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Ana Luiza Libânio. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/>

[trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=27138&t=resultados](https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=27138&t=resultados).

Acesso em: 24 de maio de 2020.

JACKS, Nilda e SCHMITZ, Daniela. **Os meios em Martín-Barbero: antes e depois das mediações.** Revista Matrizes. V.12 - Nº 1 jan./abr. 2018. Disponível em <https://documentcloud.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:f6b12451-cf0e-4226-b60e-7d65cce2130c>. Acesso em 28/01/2021.

JOHNSON, Richard. **O que é, afinal, estudos culturais?** In: SILVA, Tomaz T. da, (org.). O que é, afinal, estudos culturais. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

JUNGES, Debora de Lima Velho e Gatti, Amanda. **Estudando por vídeos: o Youtube como ferramenta de aprendizagem.** Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/88586/54535>. Acesso em 23/01/2021.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História.** São Paulo: Ática, 1989.

KOZINETS, Robert. V. **Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online.** Porto Alegre: Penso, 2007.

LABRUNIE, Maria das Graças Lino. **A Produção De Vídeos Na Escola: Um Estudo Exploratório.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2017

LAGROU, Elsje Maria. **Povos Indígenas do Brasil: Huni Kuin (Kaxinawá).** 2004. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_\(Kaxinaw%C3%A1\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_(Kaxinaw%C3%A1))

LAGROU, Elsje Maria. **Arte Indígena no Brasil: agência, alteridade e relação.** Belo Horizonte, Ed C Arte, 2009.

LANIER, Vincent. **Devolvendo arte à arte-educação.** In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) Arte-educação: leitura no subsolo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 43-55

LE BRETON, David. **Antropologia das Emoções.** Petropolis-RJ, Ed. Vozes.2019.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos.** Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

LEITE, Ivanise. **Emoções, Sentimentos e Afetos: uma reflexão sócio-histórica.** Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2005.

LEAL, Mara. **Memória e(m) Performance: material autobiográfico na composição da cena.** Uberlândia: EDUFU, 2014.

LÈVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência - O futuro do pensamento na era da informática.** Tradução de Carlos Irineu da Costa, Rio de Janeiro: Ed.34, 1993.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MACEDO, Juliana Gouthier. **Identidades forjadas em brancos: ensino de arte e interculturalidade.** Tese (doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2013.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2001.

MARTIN-BARBERO. **Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar.** Revista Reflexiones Académicas. N o 12 p.45-57, Santiago: Universidad Diego Portales, 2000

MARTIN-BARBERO, J. M. e BARCELOS, Claudia. **Entrevista "Comunicação e mediações culturais"** 2000. Diálogos Midiológicos 6, vol. XXIII, n.1, jan/jun 2020.

MARTIN-BARBERO. Jesús M. **Desafios culturais da comunicação à educação.** Comunicação & Educação, São Paulo, v. 6, n. 18, mai/ago. 2000, p. 51-61. Disponível em <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4108/3860>. Acesso em 27 jul. 2016.

MARTINS, Raimundo. **Imagem, identidade e escola.** In: Salto para o futuro – Cultura Visual e Escola. Ano XXI. Boletim 09 - Agosto, 2011. p. 15-21.

MARTINS, Alice Fátima; NUNES, Aline; SATLER, Lara L. **Visualidades, narrativas e aprendizagens colaborativas.** In: Pesquisa em arte, audiovisual e performances. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2020

MARTINS, Alice Fátima. **Tramas Artísticas. Práticas Artesanais e Experiências Estéticas Contemporâneas.** Goiânia: FAV – UFG, FUNAPE, 2013.

MARTINS, Alice. Mídias contemporâneas: narrativas e aprendizagens fora e dentro da escola. In: Visualidade e cotidiano no ensino da arte / organizadores, Nádia da Cruz Senna, Ursula Rosa da Silva. Goiânia: Gráfica da UFG, 2016.

MASTANDREA, Maria. **Telar Mapuche.** Buenos Aires, Guadal, 2007. Disponível em: Telar mapuche de pie sobre la tierra by Entrelazando Colores - issuu. Acesso em 16 de julho de 2021.

MEDEIROS, Afonso. **Formação e qualificação de arte-educadores no Brasil: caminhos e descaminhos.** In: Anais do CONFAEB 20 anos: indivíduos, coletivos, comunidades e redes. XX Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil. II Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos. 2010 (pp. 86-103) Disponível em: <http://faeb.com.br/wp-content/uploads/2012/08/XX-CONFAEB.pdf>. Acesso: 09/09/2016.

MEIRA, Marly Ribeiro. PILLOTO, Silvia. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagogia/** Marly Ribeiro Meira e Silvia Sell Duarte Pillotto. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MELA CONTRERAS, Jose. **Autorrepresentación identitaria através de las artes visuales: la experiencia del Taller de Fotografía Infantil Mapuche.**2021. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas 16 (2): 60-75. <http://doi.org/10.11144/javeriana>

MELO, M. F. A. Q. et al. **Um estudo ator-rede para o brinquedo artesanal: herança que se traduz em Minas.** Memorandum, v. 22, p. 187-210, 2012.

MENDONZA, Esteban F; RETAMAL, Nicol Verdugo. **Todos Los Árboles Tienen Su Color: Patrimonio Inmaterial, Biodiversidad Y Preservación Del Conocimiento Textil Mapuche, El Caso De Amalia Quilapi.** **Revista Historia UdeC, N° 22, vol. 2,** Chile.julio-diciembre 2015:

OLIVEIRA, Sonia Maria. **Bordado: Entre Pontos e Linhas, uma Narrativa**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2011. Disponível em: <https://www.ufjf.br/posmoda/files/2010/09/monografia-completa.pdf>. Acesso em 10/10/21.

OLIVEIRA, Denise da Silva de. **O Papel da Memória na Formação da Identidade Cultural**: Diálogos entre Possibilidades de Leitura. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica do Paraná. Londrina, 2015.

OLIVEIRA Maria W.; SILVA, et. al. **Processos educativos em práticas sociais**: reflexões teóricas e metodológica sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED): Sociedade Cultura e Educação - novas regulações, 32, 2009, Caxambu, Anais Caxambu: ANPED, 2009. p.1-17. Disponível em: Arte de fronteira: significações de artistas populares latino-americanos. http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_06.html>. Acesso em: 05 dez. 2020.

OSTETTO, L. E. “Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. Arte, infância e formação de professores. Campinas: Papirus, 2004.

OSTROWER, Fayga. **A criatividade na Educação** IN: PEREIRA, Maria de Lourdes Mader (org.) **Arte como processo de educação**. Rio de Janeiro, FUNDARTE, 1981.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro, Ed. Vozes. 2014.

OSTROWER, Fayga. **A Sensibilidade do Intelecto**. Rio de Janeiro: Campus Ltda., 1998.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado, MORENO, Gillmara L FURLAN, Marta R. **Ensino Fundamental de Nove Anos.Por Uma Pedagogia da Escuta**. In:BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Ensino Fundamental de Nove Anos. São Paulo, AVERCAMP. 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PESAVENTO, Sandra. **Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades**. Nuevo Mundo Mundos Nuevos [En ligne], Colloques, mis en ligne le 04 février 2005. Disponível em: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/229>. Acesso em:12/12/2020.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Sensibilidades: escrita e leitura da alma**. In:PESANVENTO, Sandra Jatahy; LANGUE, Frédérique. Sensibilidade na história: memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação**. Educ. rev. vol.28 no.1 Belo Horizonte Mar. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100013. Acesso em 10/06/2020.

PAREYSON, L. Os problemas da estética. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PILLOTTO, Silvia. S. D. (Org). **Processos curriculares em arte: da universidade ao ensino básico**. Joinville, SC: Univille, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002

PORTELLA, Isabel. **Caixa cultural Rio de Janeiro apresenta coletiva com obras ligadas pela costura**: Exposição aquilo que nos une traz obras de 26 artistas que utilizam linha, agulha, bordado e afeto na expressão de sua poética. Disponível em: <www20.caixa.gov.br/Paginas/Releases/Noticia.aspx?releID=1056>. Acesso em: 12 nov. 2016.

PRENSKY, M. **Digital Native, digital immigrants. Digital Native immigrants. On the horizon**, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001. Disponível em: Acesso em: 06 de setembro de 2020.

PROJETO CURADORIA. 2017. Disponível em: <https://projetocuradoria.com/vanessa-freitag>. Acesso 04/08/2021.

QUEIROZ, Karine Gomes. **O Tecido Encantado**: o cotidiano, o trabalho e a materialidade no bordado. Tese (Doutoramento em Pós-colonialismos e Cidadania Global), Centro de Estudos Sociais/Faculdade de Economia. Universidade de Coimbra, 2011.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina**. Em: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. **Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires**, Argentina: CLACSO, 2005.

RACHEL, Denise Pereira. Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer. 2013. 166 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/86833>>.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RAMÍREZ, Rosario. **El ciclo de vida femenina**. Arqueología Mexicana: Atlas de textiles indígenas. Edición Especial, México, D. F., n. 55, p. 68, abr. 2014.

RESENDE, Isabela Aparecida Pinto. **Da preservação à inovação**: a valorização da técnica tradicional como estratégia de incentivo ao processo criativo na tecelagem manual de Resende Costa-MG. Dissertação Universidade Federal de São João Del-Rei, 2019.

RIOS, Sebastião. **Cultura popular: práticas e representações. Dossiê Performances culturais**. João Gabriel L. C. Teixeira (Org). *Revista Sociedade e Estado*, v. 29, p. 791-820, 2014.

RIEHEL, Daiana. **Memórias de agulhas**: Manifestação Artesanal das Bordadeiras de Jaraguá do Sul-Santa Catarina. Joinville: UNIVILLE, 2014.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino de Artes Visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Wallace. **Os Resultados E Conclusões Do Projeto De Extensão “Reflexões Sobre A Estética Indígena Para O Campo Da Arte-Educação**. Universidade Federal do Tocantins, no campus de Tocantinópolis. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18967/15946>

ROSSO, Katherine G. Moreno e RODRIGUEZ, Ruan Zavaleta. **Representación de La Mujer Peruana Como Símbolo De Belleza en Una Obra Pictórica de Tendencia Simbolista Con Aplicaciones y Bordado Textil**. Peru. 2019. Disponível em: <http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/724547>. Acesso em: 10/04/2021.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e Artes do Pós Humano**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e Pesquisa**. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos: o desafio da interculturalidade**. In: *Revista Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SATLER, L. L. **Tramas formativas em audiovisual: a minha ação docente à luz de experiências audiovisuais coletivas**. 2016. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016

SATLER, Lara Lima; NASCIMENTO, Hugo Alexandre Dantas do Nascimento, CHRISTINO, Daniel. **O cinema e o vídeo transmitidos pela internet: performatividade e sensorium**. *LÍBERO*, ano 24 | n. 47, jan./abr. 2021 | São Paulo, Brasil | p. 25-33

SCHECHNER, Richard. **O que é performance**. O Percevejo: Revista de teatro, crítica e estética. Rio de Janeiro: UNIRIO; PPGT; ET, Ano II, n.12, pág. 25-50. 2003.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies: an introduction, second edition**. New York & London: Routledge, 2006.

SCHECHNER, Richard. **O que pode a Performance na Educação?** Revista Educação e Realidade. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13502/7644>. Acesso em 20/7/2018.

SEGATO, Rita Laura. **Diálogos com Jorge Gestoso**. 2018. Disponível em: CLACSO TV https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=Ownun24r-wY

SETTON, M.G.J. **Cinema: instrumento reflexivo e pedagógico**. In (org). A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: USP, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIBILIA, Paula. **O Show do Eu.A Intimidade como Espetáculo**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2008.

SILVA JR, Augusto Rodrigues. **“Danças, corpos e metáforas”**. IV Simpósio Internacional de História: Cultura e Identidades. Danças, Corpos e Metáforas: liminaridade e performance cultural entre os Kalunga. 2009.

SILVA, Márcia Inez da. **A poética do bordado : interculturalidade e identidade no ensino de artes visuais**. 2018. Orientadora: Elsiene Coelho da Silva. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES). Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/23530/1/PoeticaBordadoInterculturalidade.pdf> Acesso em: 10/08/2021.

SILVA, Patricia. **A virada sociomaterialista e a agência dos não humanos. Conhecimento em Ação**, Rio de Janeiro, v. 2 n. 3, jul/dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rca/article/view/19774>. Acesso. 23/07/2022

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOUZA JUNIOR, Marcilio Barbosa; MELO, Marcelo Soares; SANTIAGO, Maria Eliete. **A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar**. Porto Alegre. Revista Movimento, jul/sete 2010 Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/11546/10008>. Acesso: 10/09/2021.

STUMPF, Ida Regina C. **Pesquisa bibliográfica**. In DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. (p. 51-61) 2 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

TOSCHI, Mirza Seabra. A dupla mediação no processo pedagógico. In: _____ (org). Leitura na tela: da mesmice à inovação. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010. p. 171-179.

TAMASO, Isabela. Por uma distinção dos patrimônios em relação à história, à memória e à identidade. In. PAULA, Zuleide. Polifonia do Patrimônio. Londrina. EDUEI.2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8a edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TAYLOR, Diana. **Hacia um a definición de Performance**. O Percevejo. Revista de Teatro, Crítica e Estética. ano 11, n. 12. Rio de Janeiro, UNIRIO, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.40, n.92, out./dez. 1963. p.10-19. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/mestres.html>. Acesso em: 12 out. 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de pesquisa**. 2ª ed. Curitiba: IESDE BRASIL S.A, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

TURNER, Víctor W. **O Processo Ritual: estrutura e anti-estrutura**. Tradução de Nancy Campi de Castro. Petrópolis: Vozes, 1974.

TURNER, Victor. **From Ritual to Theatre**. Nova York: PAJ Publications, 1982.

TURNER, Victor. **“Betwixt and between: o período liminar nos ritos de passagem”**. In: Floresta de símbolos. Niterói: EdUFF, 2005. p. 137-158.

TURNER, Victor. **The Anthropology of Performance**. 1987. Disponível em: [www.erikapaterson08.pbworks.com/f/Antrophology+of+performance\(2\).pdf](http://www.erikapaterson08.pbworks.com/f/Antrophology+of+performance(2).pdf). Acesso em 20/11/2019.

_____. **Liminality and Communitas**. In: **O processo ritual: estrutura e antiestrutura**. Petrópolis: Vozes, 1974

UNICAMP. **A oficina da CAC onde se aprende mais que pontos de bordado**. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2013/09/04/oficina-da-cac-onde-se-aprende-mais-que-pontos-de-bordado>. Acesso em: 21 abr. 2021

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papius, 1998. p.11-35.

VEIGA, Celia de Fatima Rosa. **A Pesquisa-Ação Na Formação Continuada do Professor Em Serviço: Um Estudo Da Prática Docente No Colégio Franciscano Sant’Anna, Santa Maria, Rs**. Dissertação Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle Canoas-RS, 2015

VELTHEM, Lucia Hussak van **Trançados indígenas norte amazônicos: fazer, adornar, usar**. revista_estudos_pesquisas_v4_n2.2007. Disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Revista-Estudos-e-Pesquisas/revista_estudos_pesquisas_v4_n2/Inicio.pdf

VELOSO, Sainy. Revista Karpa – **Teatralidades Disidentes, Artes Visuales y Cultura**. Disponível em: <http://web.calstatela.edu/misc/karpa/KARPA6.1/Site%20Folder/sainy1.html>. Acesso em: 20 set. 2014.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala: Quito, 2008.

WALSH, C., OLIVEIRA, L. F., CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, V. 26 n.83, 2018. Disponível em:

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento Digital e Ensino**. In: Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. (Org.). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 133-148.

ZEICHNER, Keneth M. e DINIZ-PEREIRA, José Emílio. **Pesquisa dos Educadores e Formação Docente Voltada para a Transformação Social**. 2005 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Zx9H96h48wrzY7DsrggHTQq/abstract/?lang=pt>. Acesso em 03/07/2021.

APÊNDICE

Planejamento das oficinas para pesquisa-ação

Plano nº 1	
Componente (s) Curricular (es): Artes Visuais	
<p>objetos de conhecimento da matriz das habilidades estruturantes do documento curricular para goiás – ampliado</p> <p>apresentação da proposta as crianças – falar sobre estética e estética do cotidiano – sobre o ver e sentir - baú da memória.</p>	
<p>Habilidades a serem desenvolvidas</p> <p>Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando- -as nas criações em Arte</p> <p>GO-EF05AR07-A) Reconhecer, explorar e habituar-se a frequentar espaços do sistema das artes visuais, tais como: museus, espaços culturais, centros culturais, fundações, ateliês de artistas e artesãos, desenvolver o sentido de pertencimento a uma cultura, aprender de forma significativa as relações entre o sujeito e as experiências em artes visuais, ampliar o seu repertório imagético, estético, o pensamento crítico e sensível.</p>	

Metodologia e Descrição das Atividades Pedagógicas

O que é arte: explorando os conhecimentos prévios dos alunos

A Professora incentivará os alunos para o tema e descobrir o que eles pensam sobre "Arte", para isso levará para sala de aula algumas imagens de diferentes formas de representação da "Arte".

Observação de várias obras de arte utilizando vários processos criativos: pintura, bordado, fotografia, audiovisual.

Questões avaliativas

Verificar a participação e envolvimento dos alunos durante as aulas

REFLEXÕES DO PESQUISADOR:

Anotações durante a aula

Plano n.2

Componente (s) Curricular (es):

Artes Visuais

Objetos de conhecimento da Matriz das Habilidades Estruturantes do Documento Curricular para Goiás – Ampliado

A LINHA E OS FIOS NA VIDA

Habilidades a serem desenvolvidas

Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.

Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).

Expressões artísticas e a linha.

Metodologia e Descrição das Atividades Pedagógicas

Iniciar a aula falando que a linha, assim como o ponto, é elemento essencial na composição visual.

A linha está presente em nossa vida e em todas as coisas que estão ao nosso redor, especialmente na natureza. Observe a folha de uma árvore! Quantas linhas não possui? Inúmeras não é mesmo? Os nossos cabelos também são exemplos de linhas: se são lisos são linhas retas, se são crespos, encaracolados ou cacheados são linhas curvas, onduladas ou espiraladas.

- Ler o poema a linha de Carlos Jorge

Em seguida pedir aos alunos que observem no espaço onde estão, como a linha faz parte de sua vida, observem, vejam as linhas que compõem suas vidas, para começar, a linha, o fio do cabelo....

Para ilustrar ver o filme “A LINHA” é uma animação criada pelo cartunista italiano Osvaldo Cavandoli

<https://www.youtube.com/watch?v=zToj3qzDARA>

ATIVIDADE:

Exploração dos elementos rítmicos das linguagens visuais, propondo repetição de imagens;

Valorização de suas produções, das outras crianças e da produção em geral;

Criação de desenhos, pinturas, colagens, grafite, modelagens a partir do próprio repertório, bem como a partir da percepção dos trabalhos dos artistas apresentados e da utilização de elementos da linguagem das artes visuais: ponto, linha, cor, forma, volume e luz;

Criar desenhos a partir das linhas vistas no cotidiano. Solte a imaginação e caprichar pintando os desenhos e também o fundo da imagem.

REFERÊNCIAS

<http://douglasdim.blogspot.com/2011/09/linha.html>

Questões avaliativas

Avaliar continuamente a participação dos alunos no desenvolvimento da aula e atividades.

REFLEXÕES DO PESQUISADOR:

Pudemos constatar, o quanto é possível construir um currículo em uma dimensão multicultural em arte, considerando a mesma como área de conhecimento, onde são trabalhados com a mesma importância, o fazer criador, a apreciação da obra de arte e a contextualização, partindo dos diferentes saberes e culturas dos alunos e estabelecendo vínculos com outras culturas

A educação híbrida (do termo inglês *blended learning* ou *b-learning*) caracterizada pelo uso de soluções combinadas ou mistas, envolvendo a interação entre as modalidades presencial e EaD, entre abordagens pedagógicas e recursos tecnológicos”.

Plano nº 3**Componente (s) Curricular (es):**

Artes Visuais

ARTE E LÍNGUA PORTUGUESA

Objetos de conhecimento da Matriz das Habilidades Estruturantes do Documento Curricular para Goiás – Ampliado

POÉTICAS COM O FIO E A LINHA – TECELAGEM

Habilidades a serem desenvolvidas

Ampliar as habilidades de leitura.

Aprimorar a compreensão leitora, interpretando o contexto do feminino.

Ampliar a capacidade de expressão escrita e oral.

Discutir sobre o uso da linha e do fio na tecelagem, história das mulheres tecelãs, para perceber se estas fazem parte de seus repertórios visuais.

Apresentar aos alunos algumas possibilidades de utilização da linha tecelagem

Apresentar expressões tecidas colchas e redes.

Discutir a condição do feminino e da mulher na sociedade

Metodologia e Descrição das Atividades Pedagógicas

Lerei o livro conto A moça tecelã – Marina Colasanti , a partir da leitura do livro, discutir o contexto da obra e temáticas da questão feminina e a utilização do fio na vida e criação de poéticas. Durante a leitura serão performados com linhas alguns trechos da obra

A construção metodológica explora o universo infantil e conceitos presentes na arte linguagem e poética iremos propor para que cada aluno desenvolva sua própria poética pessoal, usando tiras de papel, ou tecido, para criarem tramas, quem tiver pode usar também tear de pregos.

Artista NAIF Helena Vasconcelos - <http://meumediterraneo-goiania.blogspot.com/2014/04/helena-vasconcelos-e-seus-retratos-de.html>

Cada aluno receberá da proponente, kit básico para uso da linha, composto por: 6 novelos de linha, 3 agulhas de costura, uma agulha de crochê, e um tecido para bordar.

Questões avaliativas

Avaliar continuamente a participação dos alunos no desenvolvimento da aula e atividades.

REFLEXÕES DO PESQUISADOR:

Plano nº 4
<p>Componente (s) Curricular (es): Artes Visuais ARTE, ARTESANATO E HISTÓRIA</p>
<p>Objetos de conhecimento da Matriz das Habilidades Estruturantes do Documento Curricular para Goiás – Ampliado</p> <p>Poéticas com o fio e a linha.</p> <p>Bordana e Família Dumont e seus bordados e seus processos e criativos.[1]</p> <p>Estética cotidiana, o bordado presente na vida dos alunos.</p>
<p>Habilidades a serem desenvolvidas</p> <p>Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).</p> <p>Fomentar o desenvolvimento crítico, artístico (poético) por meio da linha e do fio.</p> <p>Apresentar aos alunos algumas possibilidades de utilização da linha, bordado, costura, fuxicos e etc.</p> <p>(GO-EF05AR07-B) Conhecer, valorizar e respeitar os artistas, tais como: artistas plásticos, ilustradores, designers, grafiteiros, artesãos e os curadores locais, estabelecendo relações com os nacionais e internacionais de forma investigativa, crítica e sensível.</p> <p>Apresentar expressões artísticas com a linha e o fio.</p> <p>Produzir arte a partir de linhas, agulhas e tecido; desenvolver a capacidade manual do bordado livre; reconhecer o próprio estilo ao reproduzir pontos e texturas; desenvolver a criatividade e autonomia na produção do bordado.</p> <p>Apresentar um livro de pontos do bordado.[2]</p> <p>https://drive.google.com/file/d/1yjx_K0baY5Kz6JxFYcNmWkavzU5DXvM0/view</p> <p>ATIVIDADE: Bordar, utilizando os pontos livres</p>

Metodologia e Descrição das Atividades Pedagógicas
Aula EaD, ensino remoto, usando a plataforma zoom.

Conversar sobre o bordado, e como se aprendia a bordar há alguns tempos atrás, mãe ,avós e escola ensinando a bordar. Problematizar: Na sua família isto acontece?

Contarei a história da família Dumont e o papel da Dona Antônia em ensinar os filhos a bordar.

Contarei também a história da Selma Grace, o bordado a partir da morte da filha. Reconstrução.

Usarei Power point e vídeos sobre a vida e obra dos dois grupos.

Propomos que cada aluno desenvolva sua própria poética pessoal, usando a forma de expressão que escolher para o uso do fio e da linha. Ressaltarei que estes dois grupos de bordado, bordam a partir do que veem, de seus cotidianos, de suas infâncias, e eles enquanto alunos o que bordariam? O que poderiam produzir.

Serão ensinados os pontos tradicionais do bordado, mas o aluno é livre também para criar seus pontos.

Questões avaliativas

Avaliar continuamente a participação dos alunos no desenvolvimento da aula e atividades.

REFLEXÕES DO PESQUISADOR:

Plano nº 5

Componente (s) Curricular (es):

Artes Visuais

ARTE, ARTESANATO E HISTÓRIA

Objetos de conhecimento da Matriz das Habilidades Estruturantes do Documento Curricular para Goiás – Ampliado

Poéticas com o fio e a linha

Estética cotidiana, o crochê presente na vida dos alunos

Discutir o crochê na perspectiva de OLEK e arte contemporânea/intervenções

Conhecer o projeto quando as linhas costuram a cidade.[3]

Conhecer o processo de criar correntinhas e biquinhos.

Habilidades a serem desenvolvidas

(GO-EF05AR04-A) Reconhecer, distinguir, explorar e empregar diferentes formas de expressão artística em criações autorais, tais como: crochê, vídeos e performances, como componentes fundamentais para ampliar as experiências artísticas e o repertório imagético, estético e sensível nas produções em contexto, estabelecendo relações e diálogos com o processo de construção de uma identidade artística.[4]

Discutir os processos criativos da artista OLEK e o projeto quando as linhas costuram a cidade, mostrando a eles a arte contemporânea/performance/intervenção.

Produzir arte a partir de linhas, agulhas e tecido; desenvolver a capacidade manual do crochê;

ATIVIDADE:

Fazer crochê, começando pelas correntinhas, fazendo biquinhos, usar linhas fazendo uma intervenção em objetos e espaços, ou uma video performance com estas correntinhas.

Metodologia e Descrição das Atividades Pedagógicas

Falar do crochê, bastante presente na vida destes alunos, tapetes, toalhas, forros de mesa e etc.

Contar a história de artistas de arte contemporânea do Brasil e América Latina, Edith Derdyk, Bispo do Rosário, Adriana Eu, e etc. e o projeto batente e o que eles fazem com o crochê

<https://www.tesourinha.com.br/2012/06/agata-olek.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=U5opiF-5gZM>

<https://projetobatente.com.br/quando-as-linhas-costuram-a-cidade/>

Questões avaliativas

Avaliar continuamente a participação dos alunos no desenvolvimento da aula e atividades.

REFLEXÕES DO PESQUISADOR:	
Plano nº 6	[5] Data:
Componente (s) Curricular (es): Artes Visuais ARTE, ARTESANATO E HISTÓRIA -	
Objetos de conhecimento da Matriz das Habilidades Estruturantes do Documento Curricular para Goiás – Ampliado Poéticas com o fio e a linha - RETALHOS - MEMÓRIA E AFETOS Remendando, e fazendo fuxicos, colchas de retalhos Estética cotidiana, o remendo, a costura e o fuxico presente na vida das crianças	
Habilidades a serem desenvolvidas Discutir sobre o uso da linha e do fio retalhos, memórias e afetos Apresentar o artesanato dos nossos antepassados e reconheça a habilidade que eles tinham com trabalhos manuais, em especial, a colcha de retalhos, ressaltando a importância do aproveitamento das sobras de tecido das confecções de Goiânia para esse fim, além de conduzir o aluno ao ensino-aprendizagem na confecção de colchas de retalhos. Produzir arte a partir de linhas, agulhas e tecido; desenvolver a capacidade manual do bordado livre; reconhecer o próprio estilo ao reproduzir pontos e texturas; desenvolver a criatividade e autonomia na produção do fuxico, reaproveitamento dos retalhos. ATIVIDADE: Produzir usando retalhos de tecido	

Metodologia e Descrição das Atividades Pedagógicas

A construção metodológica explorará o universo infantil e conceitos presentes na arte linguagem e poética iremos discutir sobre o remendo, a costura, reaproveitar, o fuxico, colcha de retalhos, como pertencente a nossa cultura, mostrar aos alunos imagens colchas de retalhos fuxicos e remendos que fazem parte da história cultural do aluno, para ampliar o conhecimento imagético do aluno, para trabalhar com artistas e representam suas memórias e afetos com os retalhos

Ler o livro A Colcha de Retalhos de Conceil Ribeiro

<https://www.youtube.com/watch?v=t74VWGfuDmI>

ropor para que cada aluno o desenvolva de sua própria poética pessoal, usando a forma de expressão que escolher para o uso do fio.

Questões avaliativas

Avaliar continuamente a participação dos alunos no desenvolvimento da aula e atividades.

REFLEXÕES DO PESQUISADOR:

Plano nº 7	Data:
Componente (s) Curricular (es): Artes Visuais ARTE, ARTESANATO E HISTÓRIA	
Objetos de conhecimento da Matriz das Habilidades Estruturantes do Documento Curricular para Goiás – Ampliado BONECAS ABAYOMES – AFRODESCENDÊNCIA REPRESENTADA NO BRINCAR	

EXISTE BONECA PRETA

Habilidades a serem desenvolvidas

GO-EF05AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial da brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a compreensão, a construção de vocabulário e repertórios relativos às diferentes linguagens artísticas, estabelecendo o sentido de pertencimento e o reconhecimento da alteridade.

Produzir arte a partir de linhas, agulhas e tecido; desenvolver a capacidade manual do bordado livre; reconhecer o próprio estilo ao reproduzir pontos e texturas; desenvolver a criatividade e autonomia na produção com tecidos e linhas.

Conhecer a tradição das bonecas Abayomi, análise crítica sobre a escravidão e as injustiças cometidas contra os africanos e afro-brasileiros.

ATIVIDADE:

Produzir bonecas, partindo de retalhos

Metodologia e Descrição das Atividades Pedagógicas
Contar a História o Cabelo de Lelê – Valéria Belém

Discutir em primeiro lugar sobre Relação da Abayomi (fonte histórica) com a Lei nº 11.645, de 9 de janeiro de 2003, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Debater relações étnico raciais na vida

Como A cultura afro está em nossas vidas

Bonecas de pano na cultura brasileira.

Apresentar a boneca ABAYOMI – Existe boneca preta?

Propor que cada aluno faça a sua boneca

<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4908/abayomi-a-afrodescendencia-representada-no-brincar>

<https://www.youtube.com/watch?v=OMnvx8t-Q8k&t=34s> aprendendo a fazer Abayomi

Questões avaliativas

Avaliar continuamente a participação dos alunos no desenvolvimento da aula e atividades.

REFLEXÕES DO PESQUISADOR:

Plano nº 8	Data:
Componente (s) Curricular (es): Artes Visuais	

Bordando intervenção em fotografia – sentimentos e identidade

Habilidades a serem desenvolvidas

(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.

Objetos de conhecimento da Matriz das Habilidades Estruturantes do Documento Curricular para Goiás – Ampliado

PRODUZINDO NARRATIVAS AUDIOVISUAIS – LUZ, CAMERA, AÇÃO

- Discutir sobre a fotografia
- conhecer quais são as habilidades necessárias para a fotografia, conhecendo o processo de sua produção
- Apreciar fotografias artísticas e bordadas
- Reconhecer os vários enquadramentos durante a captura de imagens digitais
- Experimentar criar poéticas bordando em fotografia
- Reconhecer a fotografia como um registro da memória pessoal sensível e coletiva identitária.

Metodologia:

Começar a falar que a máquina fotográfica revolucionou os modos de pensar a arte e trouxe novas possibilidades de criação de imagens.

No início, a fotografia teve mais a função de documentar momentos da vida cotidiana, que registra a vida, sentimentos, mas depois, passou a ser considerada uma linguagem artística.

Hoje, a fotografia tem dominado o mundo das artes visuais assim como o vídeo. O que não significa que os/as artistas tenham deixado a pintura, o desenho, a escultura, os meios mais tradicionais, de lado, mas é notória a entrada da fotografia como arte no circuito artístico e cultural contemporâneo e que tem artistas que hoje expressam por meio do bordado em fotografias, falam de seus sentimentos, vidas, medos, dores e alegrias.

É notável, que cada vez mais crianças e jovens tenham acesso a equipamentos digitais que os/as permitem capturar, com muita facilidade, instantes da vida. E aproveitando essa “mania” de tirar fotos a aula de hoje irá introduzir o conceito de "planos", de "enquadramento", de ponto de vista do fotógrafo/a, tão necessário para garantir uma boa foto. As selfies[6]

Apresentar fotografias de artistas, como por exemplo, uma de Sebastião Salgado e de artistas que fazem intervenções em fotografia

Cada criança produzirá uma foto em seu cotidiano, que será revelada pela professora, em seguida estes alunos, produzirão intervenções em fotografias.

Questões avaliativas

Avaliar continuamente a participação dos alunos no desenvolvimento da aula e atividades.

A avaliação passa pela verificação se as crianças conseguiram capturar imagens e produziram intervenções em suas fotografias.

REFLEXÕES DO PESQUISADOR:

Plano nº 9	
Componente (s) Curricular (es): Artes Visuais	
Objetos de conhecimento da Matriz das Habilidades Estruturantes do Documento Curricular para Goiás – Ampliado PRODUZINDO NARRATIVAS AUDIOVISUAIS – LUZ, CÂMERA, AÇÃO COMO PRODUZIR VÍDEOS – TRAMAS DA VIDA - VIDEOARTE FIOS DIGITAIS	

Habilidades a serem desenvolvidas

Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.

(GO-EF04AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais, tais como: multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, *softwares*, nos processos de criação, interação artística e aproximação às realidades distintas.

(GO-EF05AR05) Experimentar o processo de criação e ressignificação em artes visuais de modo individual,

Produzir narrativa s digitais

Metodologia e Descrição das Atividades Pedagógicas

Em primeiro lugar teremos um convidado para que irá explorar com as crianças, as possibilidades de criar vídeos, as técnicas, saberes necessários.

Discutir a arte do audiovisual

Levar em dupla que produzam vídeos: OS FIOS E REDES DIGITAIS, para publicação nas redes sociais (tik tok, youtube e canal do instagram[7])

Questões avaliativas

Avaliar continuamente a participação dos alunos no desenvolvimento da aula e atividades.

REFLEXÕES DO PESQUISADOR:

As alunas me ensinaram bastante, e ficaram muito felizes em também ensinar.

Plano nº 10

Componente (s) Curricular (es):
Artes Visuais

Objetos de conhecimento da Matriz das Habilidades Estruturantes do Documento Curricular para Goiás – Ampliado

Exposição dos trabalhos produzidos

O QUE NARRAMOS E CONTAMOS - **EXPOSIÇÃO FIOS E REDES DIGITAIS**

Habilidades a serem desenvolvidas

GO-EF05AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais, ampliar seu repertório imagético e inventivo, explorando diferentes espaços da instituição escolar e da comunidade, dando sentido e significado aos contextos afetivos e sociais de modo individual, coletivo e colaborativo.

Metodologia e Descrição das Atividades Pedagógicas

Exposição virtual, no instagram.

Questões avaliativas

Avaliar continuamente a participação dos alunos no desenvolvimento da aula e atividades. Participação, colaboração e resultado final.

REFLEXÕES DO PESQUISADOR:

As alunas rapidamente conseguiram criar a conta, no instagram.

ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FIOS E ARTEFIOS INTERCULTURAIS: POSSIBILIDADES TRANSFORMATIVAS E PERFORMATIVAS NA ESCOLA TRAMADAS COM O AUDIOVISUAL

Pesquisador: MARCIA INEZ DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 39174820.1.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Sociais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.459.391

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: FIOS E ARTEFIOS INTERCULTURAIS: POSSIBILIDADES TRANSFORMATIVAS E PERFORMATIVAS NA ESCOLA TRAMADAS COM O AUDIOVISUAL. **Pesquisador Responsável:** MARCIA INEZ DA SILVA. LARA LIMA SATLER.

A presente pesquisa propõe uma reflexão sobre as possibilidades dos fios e artefios nas aulas de Artes, pensando as performances da arte com o fio na sala de aula, fazendo-o na perspectiva de investigar a prática performativa como uma potencialidade no desenvolvimento de um sujeito questionador e crítico no contexto da arte como investigação e experiência. A proposta é estudar a performance de utilizar a linha, conhecendo sua poética, observando algumas experiências, bem como as possibilidades de adoção dessa linguagem no ensino das artes visuais. Tem-se, como ponto de partida, que a experiência estética em sala de aula seja pensada com base na linguagem e na poética dos fios e artefios, que se desdobram em múltiplos questionamentos sobre as realidades vividas, partindo de uma experiência com uma oficina integrada às aulas de artes junto a crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental com base nos estudos sobre performances e experiências narradas audiovisualmente por sujeitos que bordam, tecem e fazem crochê.

A pesquisadora realizará a pesquisa na Escola Municipal Olegário Moreira Borges, em Goiânia-GO, em que serão realizadas oficinas com intervenções performativas com crianças de oito a 11 anos e seus familiares. Indica no TCLE garantia a total liberdade para se recusar participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento.

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIÂNIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.pri@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 4.459.391

Sobre a metodologia, a análise das informações será realizada de acordo com o tipo de dado gerado pelo instrumento de pesquisa, em cada fase. Levando-se em conta conteúdos resultantes das entrevistas gravadas serão transcritos na sua íntegra, após a transcrição serão lidos cuidadosamente, para verificação da relação com os objetivos propostos para o estudo.- Na pesquisa participante de observação, serão produzidos diários de bordo, que serão transcritos e analisados na relação com os objetivos da pesquisa e referencial teórico, produzindo reflexões. Nele conterão informações e reflexões únicas que serão ser confrontadas ou enriquecer a análise do material.

Objetivo da Pesquisa:

Pesquisar, a partir do olhar das performances culturais, as experiências de utilizar a linha como uma possibilidade capaz de relacionar a arte, a educação, adotando a estética do cotidiano na perspectiva intercultural, reflexivo e identitário. Para coleta de dados no estudo de campo, na busca de experiências na realidade, será realizada a observação participante, com dez encontros em cada grupo. Será utilizado, como instrumento, o diário de bordo, que é um espaço de anotações de coleta de dados de tudo o que foi ouvido e parece ser mais significativo para o trabalho. Serão realizadas pesquisas em campo para conhecer as performances do grupo Matizes Dumont Família Dumont, Bordana, tecelãs tradicionais e artistas contemporâneos, com o objetivo de conhecer sua produção.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora aponta o cansaço para executar as atividades propostas pela pesquisa, constrangimento e riscos emocionais, no TCLE. Porém, nas informações básicas da pesquisa não indica riscos, e sim, cita que há procedimentos, que não define quais são, "para monitoramento da coleta de dados para prover a segurança dos indivíduos, incluindo as medidas de proteção à confidencialidade". Por outro lado, informa que a valorização da cultura popular é um benefício importante para a educação. Especificamente, para o ensino de artes visuais, que a autora do projeto apresenta como proposta identitária e intercultural; e assim, parte da estética do cotidiano e cultura popular do bordado, crochê e tecelagem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há pendências documentais. A proposta de escritura está em conformidade com sugestões do CEP/UFG antes do início da pandemia Covid-19. A pesquisadora indica dois grupos de pesquisa: Primeiro grupo de pesquisa - Sujeitos bordadores e tecelãs: Família Dumont – Grupo de bordado

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG CEP: 74.690-970
UF: GO Município: GOIÂNIA
Telefone: (62)3521-1215 E-mail: cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 4.459.391

de Brasília. É importante aqui tratar da história da família Dumont, que já está na terceira geração envolvida com o bordado, produzindo um bordado autoral com criação e poética. A pesquisadora estudará também, o grupo Bordana no Conjunto Caiçara, Goiânia-Go, que é a união de indivíduos que bordam. As Fiaadeiras de Hidrolândia, um dos grupos mais tradicionais do trato do algodão até chegar a tecelagem. E, por fim, serão pesquisados artistas contemporâneos que utilizam o fio em suas poéticas, em várias regiões do mundo. Para esta fase da investigação, serão adotadas a observação e as entrevistas com os participantes. Segundo grupo - Sala de Aula: alunos menores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora disponibiliza e-mail e telefone no TCLE, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Espaço para impressão digital de responsável ou testemunha – tole maior de 18 anos. Carta de anuência assinada pela instituição. Folha de rosto assinada. Previsão de Pesquisa de campo programada para 2 semestre de 2020 e primeiro semestre de 2021, qualificação no 2 semestre de 2021, com previsão de defesa no 1 semestre de 2022. Termo de compromisso assinado por ambas pesquisadoras.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

APROVADO com o compromisso da pesquisadora apresentar sob forma de notificação a anuência da escola e da SME, assim que forem obtidas. As anuências deverão ser enviadas sob a forma de NOTIFICAÇÃO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEPUFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 468/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para janeiro de 2023.

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
 Bairro: Campus Samambaia, UFG CEP: 74.650-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 E-mail: cep.ppi@ufg.br



Continuação do Parecer: 4.459.391

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1601229.pdf	11/10/2020 20:44:02		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEResponsaveismarciainez.docx	11/10/2020 20:42:09	MARCIA INEZ DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_maioresde18anos_marciainez.doc	11/10/2020 20:37:42	MARCIA INEZ DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folhadestomarciainesass.pdf	05/10/2020 20:54:30	MARCIA INEZ DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	cartaanuenciafamiliadumont.pdf	24/09/2020 17:42:39	MARCIA INEZ DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoautoradomarciainezenviadoCEP.docx	10/09/2020 16:08:17	MARCIA INEZ DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	09/09/2020 18:11:11	MARCIA INEZ DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoCompromissoMarciaeLara.pdf	08/09/2020 18:43:50	MARCIA INEZ DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 13 de Dezembro de 2020

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG CEP: 74.690-970
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 E-mail: cep.pri@ufg.br