



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU

INSTITUTO DE ARTES – IARTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES



Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes

MÁRCIA INÊS DA SILVA

**A POÉTICA DO BORDADO: INTERCULTURALIDADE E IDENTIDADE NO
ENSINO DE ARTES VISUAIS**

UBERLÂNDIA

2018

MÁRCIA INÊS DA SILVA

**A POÉTICA DO BORDADO: INTERCULTURALIDADE E IDENTIDADE NO
ENSINO DE ARTES VISUAIS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES – da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da Profa. Dra. Elsiei Coelho da Silva, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Artes.

UBERLÂNDIA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586p
2018 Silva, Márcia Inês da, 1966-
 A poética do bordado [recurso eletrônico] : interculturalidade e
 identidade no ensino de artes visuais / Márcia Inês da Silva. - 2018.

Orientadora: Elsieni Coelho da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES).

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1327>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Artes. 2. Bordado. 3. Ensino. 4. Ensino fundamental. I. Silva,
Elsieni Coelho da, 1967-. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES). III. Título.

CDU: 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES – IARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES



Prof-Artes

**A Poética Do Bordado: Interculturalidade e Identidade no Ensino
De Artes Visuais**

Trabalho de conclusão defendido em 05 de Julho de 2018.

Profa. Dra. Elsiei Coelho da Silva – Orientador/Presidente

Profa. Dra. Roberta Maira de Melo – UFU

Profa. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães – UFG

Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes / Instituto de Artes – IARTE
Avenida João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1V, Sala 5 – Bairro Santa Mônica – 38408-144 – Uberlândia – MG
(34) 3239-4522 – profartesufu@gmail.com - <http://www.iarte.ufu.br/profartes>

Uberlândia, 05 de junho de 2018

AGRADECIMENTOS

Minhas queridas e queridos companheiros de percurso, após um longo percurso, é hora de agradecer.

A Deus, Senhor de todas as coisas e toda minha honra.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Elsieni Coelho. Sinergia é a palavra para definir essa relação. Grande educadora! Exigente e humana com seus orientandos!

À professora Leda Guimarães: minha inspiração! Educadora na essência da palavra!

À Professora Roberta Melo, cujas aulas foram fascinantes. Sua escrita me encantou!

À professora Mara Leal, que abriu meus olhos para as *performances*. Suas aulas foram momentos incríveis!

Aos meus colegas da Escola Municipal Olegário Moreira Borges, que me apoiaram e que tanto acreditam em mim. Isso me deu forças para continuar.

Aos meus alunos da Escola Municipal Olegário Moreira Borges, que foram os protagonistas desta narrativa. Obrigada por fazerem parte da minha vida!

Aos meus colegas de curso, por cada carona, acolhida, recepção, abertura dos seus lares, horas dispensadas para me encontrar, risadas. Amizade é a palavra que escolhi para descrever essa relação.

À minha família, em especial, a meus pais, Julio e Maria Helena, às filhas Gessica e Maria Eduarda, aos sobrinhos/filhos Sergio, Karolinne, Enzo, à irmã Neide e ao genro/filho Bruno Henriquem que me deram suporte e motivação para continuar.

Ao meu João: a sua chegada me possibilita a mudança de vida e de *status*. Ser avó tem me provocado uma alegria inenarrável.

À minha tia Maria e sua família em Uberlândia, pela acolhida, amor e apoio.

Ao meu companheiro de vida, Sédio José. Obrigada por aceitar minhas ausências e por me amar como sou. A reciprocidade é a marca deste amor!!

À minha amiga e comadre Eliane Luzia. Profissionalmente nos tornamos amigas, e essa amizade me fez crescer. Obrigada!

Ao Kennedy Agapito obrigada pelos momentos em nossas chegadas e partidas!

À Vanessa Pavan. Amiga, obrigada por acreditar em mim sempre!

A Luis Müller. Nossas partidas para a rodoviária de Uberlândia foram momentos de muita alegria e amizade.

O mais importante do bordado

É o avesso É o avesso

O mais importante em mim

É o que eu não conheço

O que eu não conheço

O que de mim aparece

É o que dentro de mim

*Deus tece Quando te espero chegar eu
me enfeito, eu me enfeito*

Jogo perfume no ar

Enfeito meu pensamento

Às vezes quando te encontro

Eu mesma não me conheço

Descubro novos limites

Eu perco o endereço

É o segredo do ponto

O rendado do tempo

É como me foi passado o ensinamento

Composição: Jota Velloso /Jorge Vercillo
Sony Music, 2010.

RESUMO

A temática desta pesquisa é a poética do bordado: interculturalidade e identidade no ensino de artes visuais. Para realização deste estudo, parto das memórias, da infância das experiências. É baseado nas teorias de Ivone Richter, Ana Mae Barbosa, John Dewey, Nestor Canclini, Stuart Hall, Milton Benett, Jorge Larossa Bondía, Jean Clandinin e Michel Conelly. É um estudo baseado numa estratégia qualitativa de pesquisa, fenomenológica de caráter exploratório, por meio dos seguintes passos: pesquisa de campo e narrativa, para conhecer as experiências e saberes sobre o bordado tradicional com a família Dumont de Pirapora-MG; uma netnografia para conhecer artistas contemporâneos que usam o bordado em suas poéticas, tais como Arthur Bispo do Rosário, José Leonilson, Edith Derdyk; e uma pesquisa-ação na produção das oficinas com crianças de seis a nove anos, para discussão e experiência com o bordado. Esta pesquisa foi escrita de uma forma aproximada ao gênero carta. O objeto de investigação parte da experiência com uma oficina bordado com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental na seguinte perspectiva: quais as potencialidades do bordado como referencial estético cotidiano na construção de reflexões interculturais e identitárias com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental? Tem como objetivo construir reflexões narrativas em torno de uma experiência de ensino em artes visuais, com alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, em que se trabalhou a poética do bordado como referencial estético cotidiano e cultural, na construção de uma percepção intercultural e identitária do educando. Tem-se também como objetivos deste estudo: mapear, selecionar e investigar a produção de bordadeiras e artistas contemporâneos que dialogam com a linguagem do bordado em suas obras para a construção de um planejamento de ensino de artes visuais intercultural e identitário e analisar de maneira crítico reflexiva e fundamentada os referenciais estético e cultural do bordado selecionado e trabalhado por meio de oficinas de artes. Investiguei o processo de ensino e aprendizagem de artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa construção identitária dos educandos, tendo em consideração as visualidades presentes em suas vidas e levando-os a perceberem a importância da compreensão das diferentes formas de se viver e se expressar, possibilitando relações comunicacionais e de respeito numa vivência intercultural. Nesse sentido, o professor é fundamental. A experiência vivenciada nas oficinas para bordar possibilitou perceber o ensino de artes visuais como um espaço de educação intercultural. Foram vivenciados e realizados trabalhos que conferem visibilidade ao que era considerado invisível, trabalhos e vivências que trazem à tona questões anteriormente desconsideradas na sala de aula.

Palavras-chave: Bordado. Contexto. Ensino. Experiências. Artes Visuais. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The theme of this research is the poetics of embroidery : interculturality and identity in the teaching of visual arts. In order to carry out this study, the childbirth of memories, from the childhood of the experiments and is based on the theories of Ivone Richter, Ana Mae Barbosa, John Dewey, Nestor Canclini, Stuart Hall, Milton Bennett, Jorge Larossa Bondia, Jean Clandinin and Michel Conelly. based on a qualitative research strategy, phenomenological of exploratory character, through the following steps: - Field research and narrative to know the experiences and knowledge about traditional embroidery with the Dumont family of Pirapora-MG; a netnography to meet contemporary artists who use the embroidery in their poetics, such as Arthur Bispo do Rosário, José Leonilson, Edith Derdyk, and an action research in the production of workshops with children from six to 9 years, for discussion and experience with the embroidery. Written research in the letter discursive genre. The research object starts from the experience with a workshop embroidered with students from the first years of elementary school in the following perspective: what are the potentialities of embroidery as a daily aesthetic reference in the construction of intercultural and identity reflections with The purpose of this article is to construct narrative reflections about an experience of teaching in the visual arts, with students from the first years of elementary education, in which the poetics of embroidery as a daily and cultural aesthetic construct an intercultural and identity perception of the learner. he objectives of this study are: To map, select and investigate the production of embroiderers and contemporary artists who dialogue with the language of embroidery in their works for the construction of a planning of teaching of visual arts intercultural and identity and analyze in a critical and reflective manner, the aesthetic and cultural references of the embroidery selected and worked through art workshops. I investigated the process of teaching and learning of the arts in the initial years of elementary education, in a construction of students's identities, taking into account the visualities present in their lives and leading them to perceive the importance of understanding the different ways of living and expressing, enabling communication and respect relationships in an intercultural experience, in this sense the teacher is fundamental. The experience of embroidery workshops made it possible to perceive the teaching of the visual arts as a space for intercultural education. Work has been carried out and carried out that gives visibility to what was considered invisible, works and experiences that bring up issues previously often overlooked in the classroom.

Keywords: Embroidery. Context. Teaching. Experiences. Visual arts. Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Toalha tecida no tear, bordada em ponto-cruz. Enxoval de minha mãe, Maria H. Silva /1962.	33
Figura 2 Lençol tecido no tear, bordado em ponto-cruz. Enxoval de minha mãe, Maria H. Silva /1962.	34
Figura 3 Toalha tecida no tear, bordada em ponto-cruz. Enxoval de minha mãe, Maria H. Silva /1962.	34
Figura 4 Coberta tecida no tear em lã e algodão, presente da avó paterna para meu enxoval /1975.	35
Figura 5 Árvore da Vida – Ciranda.	Erro! Indicador não definido.
Figura 6 Far south far north, 1991. Artista: Leonilson. Bordado e voile sobre tela, 28 x 18 cm.	64
Figura 7 Acalentado Momento (frente e verso). Artista: Rodrigo Mogiz. Bordados (linhas, miçangas, pedrarias, voal).	65
Figura 8 Bordado à mão – Família Dumont – Mundo da criança.	69
Figura 9 Família Dumont.	70
Figura 10 "Menino do rio doce", texto de Ziraldo (Ed. Companhia das Letrinhas, 1996).	70
Figura 11 "A menina, a gaiola e a bicicleta", de Rubem Alves/ "Céu de Passarinhos", de Carlos Brandão (Companhia das Letras, 1997).	71
Figura 12 "A moça tecelã", de Marina Colasanti (Ed. Global, 2004).	71
Figura 13 "Amazonas", de Thiago de Mello (Editora Salamandra).	71
Figura 14 "A bola e o goleiro", de Jorge Amado (1988, Companhia das Letras).	72
Figura 15 Ilustração (frente e verso) do CD Pirata (Maria Betânia, 2007). Produção da Família Dumont.	72
Figura 16 Brincadeiras na árvore. Família Dumont.	73
Figura 17 Festa da Pitombeira. Família Dumont.	74
Figura 18 Na sequência, da esquerda para a direita: "Meninos no Balanço", "Brincadeiras Brasileiras", "O abraço" e "Menina do Cata-vento".	74
Figura 19 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.	77
Figura 20 Obras de Izziyana Suhaimi. Na sequência, da esquerda para a direita: peça da série "Friends to Keep you Warm"; peças da série "The looms in our bones".	78
Figura 21 Obras de Arthur Bispo do Rosário. Na sequência, da esquerda para a direita: "Estandarte" "O grande veleiro" e "O manto de apresentação" (parte frontal).	79

Figura 22 Obras de Lia Mena Barreto. Na sequência, da esquerda para a direita: “Máquina de bordar”, “Eu te amo” e “Bordado – Plástico em Organza”.....	80
Figura 23 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).....	81
Figura 24 Obras de Rodrigo Mogiz. Na sequência, da esquerda para a direita: “O teu perfume” (bordado sobre tecido, 50x90cm, 2014); “O rei que borda” (tinta e aplicações sobre tecido, 40x70cm, 2013); e “O garoto ouve rádio e pássaros” (bordados, tinta e aplicações sobre tecido, 40x70cm, 2013).	82
Figura 25 Obras de José Romussi. Na sequência, da esquerda para a direita: “Bailarina”; “Bailarinas”; e “Eyes”.....	82
Figura 26 Obras de Sophie Standing. Na sequência, da esquerda para a direita: “Bailarina”; “Bailarinas”; e “Eyes”.....	83
Figura 27 Obras de Hans Hamid Rasmussen. Na sequência, da esquerda para a direita: “Japan” (2011); “I retning jordens indre” (2004) e “Embroidery on silk” (2006).	84
Figura 28 Esquema da sequência didática.	88
Figura 29 Capa do Almanaque Biotônico, 1960.	90
Figura 30 Desenhos produzidos pelas alunas Isabela e Vitoria de 6 anos – primeiro ano do ensino fundamental da Escola Municipal Olegario Moreira Borges.	93
Figura 31 Bordados em toalhas e panos de pratos enviados pelas famílias.	95
Figura 32 Série de bordados industriais – camisetas e bonés de times de futebol do alunos.	95
Figura 33 Colagem com várias texturas de linhas.	99
Figura 34 Intervenção com linhas no alambrado da escola.	100
Figura 35 Experiências com a linha – alunos do segundo ano do Ensino Fundamental.	101
Figura 36 Bordado usando o plástico (canudinhos) em tecido de filó.	102
Figura 37 Desenho de si mesmo, sob papel cartão com moldura de tranças de linhas e cordões – produção das crianças na oficina de bordado.	103
Figura 38 Intervenção em fotografia – oficina de arte.	105
Figura 39 Oficina de bordado.....	107

SUMÁRIO

CARTA 1. PRIMEIROS PONTOS.....	10
CARTA 2. PONTOS E ALINHAVOS DAS CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS	18
Pesquisa Fenomenológica e Qualitativa em Educação.....	18
Pesquisa-ação narrativa: estudo de caso	20
Do referencial à pesquisa empírica	21
Oficinas para bordar – pesquisa-ação	26
Netnografia no estudo dos artistas que se apropriam do bordado como expressão.....	28
CARTA 3. POÉTICA DO BORDADO: SABERES DA EXPERIÊNCIA, INTERCULTURALIDADE , IDENTIDADE E ARTE-EDUCAÇÃO	31
Ensino de artes: a tecitura das relações interculturais no ambiente escolar	36
Identidade e os alinhavos no ensino de artes	45
A poética do bordado – identidade e interculturalidade	56
CARTA 4. O VER, REFLETIR E FAZER: O BORDADO TRADICIONAL DA FAMÍLIA DUMONT E AS POÉTICAS CONTEMPORÂNEAS BORDADAS	67
O Bordado Tradicional da Família Dumont	68
Poéticas contemporâneas bordadas	75
José Leonilson	76
Izziyana Suhaimi	77
Arthur Bispo do Rosário	78
Lia Menna Barreto	80
Edith Derdyk.....	80
Rodrigo Mogiz	81
José Romussi.....	82
Sophie Standing – Pe	83
Hans Hamid Rasmussen.....	84
CARTA 5. OFICINAS DE ARTES PARA BORDAR E PENSAR	86
CARTA 6. ARREMATANDO OS PONTOS	111

REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE.....	122
Organização das oficinas – relação oficina e artistas bordadores	122

CARTA 1. PRIMEIROS PONTOS

Uberlândia, janeiro de 2017

Caros leitores,

Inicialmente, é preciso contar que, assim que eu soube de minha aprovação no PROF-ARTES da Universidade Federal de Uberlândia, sabia que tinha de vencer as distâncias – distância geográfica, distância no estilo discursivo –, pois escrever para mim era um desafio: passei vinte e cinco anos de magistério exercitando o discurso na oralidade. Estava ansiosa, com o desejo de aprender coisas que não sabia. E, assim, foram vários os percursos durante o curso, com chegadas e partidas semanais.

No encontro com minha orientadora, vi a possibilidade de reinventar o meu estilo de escrever e optamos por começar a relatar a pesquisa usando o gênero discursivo “cartas”. E justifico essa escolha devido à essência da minha pesquisa, que é a narrativa de uma docente, em busca dos saberes acadêmicos, que, ao fazer reflexões a cada passo da investigação, levou consigo “acontecimentos”¹ pedagógicos construídos ao longo da carreira. Falo de experiência/sentido, partindo do pensamento de Jorge Larossa Bondía (2002), pesquisador espanhol.

A escolha desse gênero discursivo para registrar os resultados da minha pesquisa também aconteceu por algumas outras questões: primeiro, por tentar uma construção textual que fugisse da escrita acadêmica convencional. Sendo esta uma produção de uma professora, a carta pode tornar este desafio mais próximo da minha essência discursiva, que pressupõe uma maior proximidade com o diálogo. Outro motivo para a escolha dessa forma de escrever foi a inspiração em Paulo

¹ A experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, “o sujeito é um espaço onde tem lugar acontecimentos. Para Bondía (2002), a experiência é transformada num conceito universal, amparada pelo discurso de verdade e de poder. A experiência passa a ser o que pode ser calculado, descrito, reproduzido. Contudo, a partir do momento que passamos a pensá-la como uma noção que envolve o padecimento, o risco, o perigo e a incerteza, a experiência já não é mais perspectivada como um conceito universal, mas como algo que nos passa, como um acontecimento. Nomear o que fazemos em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva, ou como “experiência dotada de sentido” não é somente uma “questão terminológica”; são mais do que palavras (BONDÍA, 2002, p. 21).

Freire ², autor que discutiu a educação por meio de cartas. Por fim, tendo em vista que este estudo aborda experiências e que estas são carregadas de afetos, acredito que as cartas geram essa possibilidade de narrar histórias de professores. Para Moraes e Castro (2017, p. 9), “uma carta é documento, instrumento para o diálogo, prosa, comunicação mais direta, coloquial, direcionada a certo interlocutor”.

Esta produção acadêmica apresenta, assim, um esforço de se produzir um texto de cunho mais literário, tentando ser, ao mesmo tempo, mais atraente e lúdico, sem deixar, contudo, de ser denso e crítico (MORAIS; CASTRO, 2017, p. 9). Assim, esta produção, elaborada sob a forma de uma carta pedagógica, apresente minha pesquisa acadêmica com uma mensagem reflexiva sobre as interações humanas. Nesse sentido, para Camin (2012, p. 35):

[...] uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico. Sendo um pouco mais incisivo nesta reflexão, diríamos que uma Carta Pedagógica, necessariamente, precisa estar grávida de pedagogia. Portar sangue, carne e osso pedagógicos (CAMIN, 2012, p. 35).

A reflexão sobre o ensino da Arte e sua ligação com os códigos presentes na sala de aula é a pretensão deste estudo, tendo como eixo central da pesquisa as possibilidades de se trabalhar, especificamente no tocante à poética do bordado, a interculturalidade e a identidade no ensino de artes visuais

O objeto de investigação parte da experiência com uma oficina de bordado com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental na seguinte perspectiva: quais as potencialidades do bordado como referencial estético cotidiano na construção de reflexões interculturais e identitárias com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental?

Esta pesquisa é fruto de meu grande interesse pessoal e docente, e foi realizada com muito entusiasmo e curiosidade. Durante minha jornada, venho percebendo a minha responsabilidade social de contribuir – mesmo que minimamente – na ampliação do conhecimento e na valorização da riquíssima variedade da nossa cultura popular brasileira, uma vez que penso que é relevante

² Paulo Freire, escritor brasileiro, escreveu “Carta aos professores” (2001), “Cartas a Cristina” (2003), “Pedagogia da Indignação” (2000) e “Cartas a Guiné-Bissau” (1978).

apresentar à sociedade a importância de aprendermos a viver no pluralismo cultural. E, para isso, é preciso conhecer a diversidade cultural no meio em que vivemos.

O desejo de realizar esta investigação primeiramente se dá pela minha história de vida, que é permeada pela cultura popular e pelas visualidades advindas das festas populares de Goiás. Em minhas memórias, o bordado sempre esteve presente – seja nas roupas de passeio, seja nas ornamentações. Então, acredito que o bordado tenha sido minha iniciação no enxergar das belezas da criação humana os riscos, as cores e as meadas de linhas brilhantes sempre me encantaram!

O meu encanto com a arte de bordar nunca acabou. A bem da verdade, esse encanto, no decorrer do meu crescimento, se aguçou e se entremeou na minha vida profissional. Com minha formação para a docência, tomando consciência da importância da arte e da cultura na formação da identidade do sujeito e já com um senso crítico mais aguçado, percebi que a minha cultura estética e visual esteve sempre ligada às cores do bordado, do crochê, do fuxico e das fitas das festas populares de Minas Gerais e Goiás.

Vale dizer que esta pesquisa é fruto também do exercício da docência, da crença de que as várias culturas presentes na sala de aula são possibilidades para o ensino de artes visuais como possibilidade de realizar discussões interculturais e identitárias, uma vez que, ao desenvolver um ensino de artes baseado na realidade do aluno, geramos a possibilidade de ter uma aula como um acontecimento significativo na vida do aluno.

A motivação para esta pesquisa relaciona-se, ainda, com uma oficina de artes – “Bordar e Pensar é só Começar” – que desenvolvo desde o ano de 2015, na Escola Municipal Olegário Moreira Borges, em Goiânia-GO, com crianças de seis a nove anos. Nas aulas, são discutidas questões sobre relações de gênero, estética, o que é arte, artistas contemporâneos que utilizam o bordado em suas poéticas e o bordado como nossa tradição. Com base nessas discussões, todos aprendem a bordar.

A perspectiva traçada para a dissertação, então, foi a de, inicialmente, construir reflexões narrativas sobre uma experiência de ensino em artes visuais com alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, em que foi trabalhada a poética

do bordado como referencial estético cotidiano e cultural, em busca da construção de uma percepção intercultural e identitária do educando. Tive, também, como objetivos deste estudo: mapear, selecionar e investigar a produção de bordadeiras (os) e artistas contemporâneos que dialogam com a linguagem do bordado em suas obras para a construção de um planejamento de ensino de artes visuais intercultural e identitário, bem como analisar, de maneira crítica, reflexiva e fundamentada, os referenciais estéticos e culturais do bordado selecionado e trabalhado por meio de oficinas de artes visuais nos primeiros anos do ensino fundamental, a fim de promover uma discussão e aprendizagem intercultural e identitária.

Como processo de investigação, foi utilizada uma estratégia qualitativa de pesquisa fenomenológica de caráter exploratório por meio dos seguintes passos:

- pesquisa de campo e narrativa para conhecer as experiências e saberes sobre o bordado tradicional;
- netnografia para conhecer artistas contemporâneos que usam o bordado em suas poéticas;
- pesquisa-ação na produção das oficinas com crianças de seis a nove anos, para discussão e experiência com o bordado.

É relevante pensar, nesse sentido, uma arte-educação democrática, um ensino de artes que leve em consideração um ponto fundamental: que o sujeito educado por meio da arte seja capaz de conquistar o pensamento crítico diante das questões sociais que o cercam, bem como de promover a construção da sua identidade, na medida em que a arte educação valoriza saberes da cultura popular, ressaltando sua importância para a construção e afirmação do que ele é e do seu pertencimento histórico e cultural local.

No Brasil, apesar de mudanças nas práticas pedagógicas no ensino de artes a partir de 1980 com o movimento de arte-educação, ainda coexistem algumas práticas que privilegiam o código estético dominante – o europeu branco. Conforme Richter (2002, p. 91),

O ensino da arte na escola [...] usualmente aparece carregado dos códigos hegemônicos norte-americanos e europeus, com uma visão distorcida de que a Arte dita erudita, ou importante, é feita por brancos, do sexo masculino, europeus ou de origem européia, segundo os cânones formais da modernidade. Ficam usualmente excluídas todas as manifestações

artísticas não condizentes com esses padrões, ou relegadas às categorias de folclore, arte popular, arte indígena etc.

A cultura na qual o aluno está inserido e a de outros grupos não dominantes devem ser levadas para sala de aula. Faz-se necessário repensar essa prática educativa, investigando as possibilidades de um ensino voltado para uma vertente cujo enfoque intercultural possa gerar respeito, identidade e valorização da cultura local, ou seja, que provoque a interação entre diversas culturas presentes na sala de aula. “Para alcançar tal objetivo, é necessário que a escola forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações” (BARBOSA, 2003 p. 19).

Na Abordagem Triangular, Barbosa (1994) discute a inserção dos códigos estéticos e culturais nos quais o próprio educando está inserido, a fim de promover o encontro, o acesso a outras culturas, e, assim, contribuir para a construção de propostas educativas mais inclusivas, que considerem todas as culturas como válidas e legítimas, 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.

Apesar das mudanças ocorridas a partir dos anos 1980 na arte-educação, atualmente ainda são encontradas algumas práticas no ensino de artes distantes da realidade do aluno, excluindo-se, muitas vezes, a arte e a cultura populares, sem permitir os vislumbres das possibilidades da arte presente no cotidiano do aluno.

A escola parece ainda ignorar que a maioria de seus alunos pertence aos segmentos mais populares da nação. E, neste estudo, proponho focar questões culturais e o bordado, investigando práticas tradicionais de bordadura, bem como estudando artistas contemporâneos que usam o código estético do bordado na sua produção poética.

Segundo Barbosa (1994, p. 33), a educação em arte “[...] deve exercer o princípio democrático de acesso à informação de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais dos diferentes grupos”. Salientava “[...] a ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente, [advertindo que,] se não for bem concluída, pode criar guetos culturais e manter os grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem possibilitar decodificação de outras culturas”.

Diante do exposto, considera-se de muita importância pensar um ensino de artes que parta das experiências culturais e estéticas do aluno, que leve à reflexão de um ensino identitário. Nesta pesquisa, a proposta é estudar o bordado, conhecendo sua poética, observando algumas experiências com ele, bem como as possibilidades de utilização dessa linguagem no ensino das artes visuais, tendo como ponto de partida que a experiência estética em sala de aula seja pensada com base na linguagem e na poética do bordado, que se desdobra em múltiplos questionamentos sobre as realidades vividas, numa perspectiva de ensino de artes embasado no ver, no contextualizar e no experimentar.

Esta pesquisa está dividida em quatro partes. E, por conter uma escrita que se enquadra no gênero discursivo “cartas”, cada capítulo será nomeado como uma carta, sendo que, na primeira, apresento a pesquisa de forma introdutória. Na Carta 2, **Pontos e alinhavos das concepções metodológicas**, apresento o embasamento teórico, os procedimentos metodológicos e as estratégias de coleta de dados utilizadas para conhecer o grupo de bordado tradicional, bem como da netnografia, a fim de conhecer os artistas contemporâneos que usam o bordado em seus processos criativos.

É importante destacar que metodologia deste estudo estará embasada nos teóricos da pesquisa fenomenológica, em uma abordagem qualitativa. Como dissemos, o tipo de pesquisa utilizado é o estudo de caso, com procedimentos da pesquisa narrativa.

Na Carta 3, falo sobre **A poética do bordado: saberes da experiência, interculturalidade, identidade e arte-educação**. Nela, discuto os conceitos e embasamentos sobre os saberes da experiência, da cultura, da interculturalidade e as relações destes com o ensino de artes visuais. Vale dizer que o estudo sobre cultura é uma tarefa bastante difícil, devido ao número extenso de definições e à profundidade que a temática exige. Nessa fase da pesquisa, busquei investigar os saberes da experiência na perspectiva de Larossa Bondía (2002), as relações culturais na construção da identidade e da diferença no espaço escolar, com a temática da poética do bordado – processos criativos e ensino de artes visuais –, discutindo o bordado como possibilidade estética nas práticas escolares, no alinhavar de relações culturais e interculturais no ambiente escolar.

Ao discutir a estética do bordado nas aulas de artes, possibilitam-se saberes identitários, pois é fomentado um olhar que desvela e dá importância para o trabalho estético, o qual parte do cotidiano dos alunos frequentadores das salas de aula em todo o país, bem como do trabalho manual e artesanal em uma forma de valorização da cultura muitas vezes vista como saber subalterna. De acordo com Guimarães (2012, p. 24), a “estética do popular abre o campo para um cabedal de conhecimentos manuais, tradicionalmente relegados numa sociedade ainda de valores escravagista”.

Na carta 4 **O ver, refletir e fazer: o bordado tradicional da família dumont e as poéticas contemporâneas bordadas**, são apresentados os resultados da pesquisa de campo, com dois tipos de experiências distintas com o bordado: primeiramente, foi realizado o estudo de caso para conhecer e analisar o processo de criação do grupo de bordado da família Dumont, de Pirapora – Minas Gerais. A segunda experiência aconteceu por meio de uma pesquisa na rede mundial de computadores, usando a netnografia, com a perspectiva de conhecer artistas visuais e seus processos de criação e apropriações da linguagem do bordado em suas produções.

Na Carta 5, **Oficinas de artes para bordar e pensar**, é descrita a pesquisa-ação realizada na Escola Municipal Olegário Moreira Borges, nos anos de 2016 e 2017, com crianças de seis a nove anos, apresentando as metodologias utilizadas pela pesquisadora para discutir a temática do bordado no ensino de artes visuais, bem como as problematizações dos conteúdos, tais como: os conhecimentos prévios da tradição do bordado, a arte de bordar, os pontos e as linhas, possibilidades estéticas com o bordar, artistas contemporâneos que utilizam o bordado em suas poéticas e o bordado como nossa tradição.

Na apresentação de minha pesquisa sob a forma de cartas, busco utilizar uma narrativa pedagógica, que pode até ser considerada como uma transgressão – mas, como diz Lya Luft³ (2005), o pensamento leva à transgressão. Acredito, todavia, que, para embarcar na aventura do ensinar e aprender, em busca de uma relação do bordado com a arte e com seu ensino/aprendizagem e suas

³ LUFT, Lya. Pensar é Transgredir. Rio de Janeiro: Record, 2005.

possibilidades no ensino de artes visuais, esta é uma boa possibilidade de transgressão com relação ao formato da comunicação do estudo e, também, às inquietações docentes.

Atenciosamente,

Márcia Inês da Silva

CARTA 2. PONTOS E ALINHAVOS DAS CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS

“Pesquisa narrativa é uma tentativa de fazer sentido da vida como vivida”.

(CLANDININ; CONNELLY, 2011)

Uberlândia, março de 2017.

Caros leitores,

Penso que é importante iniciar esta carta destacando que as informações, as reflexões e os saberes contidos nesta correspondência tratam das metodologias pensadas nos desdobramentos deste estudo.

Nesta carta, apresento os pontos básicos do embasamento teórico, os procedimentos metodológicos e as estratégias de coleta de dados utilizadas para conhecer as possibilidades do bordado no ensino de artes visuais, seguindo estas etapas: pesquisa sobre as poéticas do bordado do grupo de bordado tradicional selecionado para estudo; pesquisa exploratória na rede mundial de computadores e museus para conhecer artistas contemporâneos que se apropriaram da linguagem do bordado; pesquisa-ação com uma oficina de bordado com crianças da rede municipal de ensino de Goiânia, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, *alinhavando* as experiências que trago dos anos de docência; preparação do plano de ensino para a pesquisa-ação.

Pesquisa Fenomenológica e Qualitativa em Educação

O método desta investigação é fenomenológico, com uma abordagem qualitativa. O tipo de pesquisa utilizado foi uma pesquisa-ação em estudo de caso, com procedimentos da pesquisa narrativa.

A pesquisa fenomenológica, segundo Merleau-Ponty (1999), é o estudo das essências, voltando-se, filosoficamente, à compreensão, sem pressupostos, das experiências vividas pelos sujeitos face às coisas e/ou fenômenos. É, assim, a

pesquisa que fundamenta o estudo do bordado, partindo de discussões teóricas, mas também dos sujeitos que bordam.

A relevância da pesquisa fenomenológica de Merleau-Ponty(1999) está no fato de que o pesquisador pode buscar em campo a essência dos fatos. E, aqui, neste estudo, busco a compreensão das experiências do bordado e suas possibilidades no ensino das artes visuais com seus significados de múltiplos contornos, isto é, determinados por aspectos culturais e individuais dos processos criativos. Busco, ainda, o entendimento da experiência de bordar, realizada por sujeitos nas relações entre si e com o mundo que os cerca.

O estudo na perspectiva fenomenológica é o *ir a campo* para conhecer os fatos, no local em que eles acontecem, relacionando-os com referenciais teóricos que dão suporte para a discussão factual. De acordo Triviños (1992), a construção do conhecimento deve ser realizada a partir do mundo vivido, por meio da descrição realizada pelo pesquisador sobre o indivíduo.

Comenta Triviños (1992, p. 43) que a fenomenologia é o estudo da essência do objeto de estudo. E a essência é o componente fundamental do objeto, sem a qual ele não seria aquilo que realmente é – “[...] o estudo das essências, e todos os problemas [...] tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo”.

As discussões aqui propostas estruturam-se, também, a partir dos estudos de Robert C. Bogdan e Sari Knopp Biklen (1994),

Os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem [...]. Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu conteúdo é perder de vista o significado (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as pesquisas qualitativas interessam mais pelos processos do que pelos produtos – e embasam com propriedade este estudo. É importante ressaltar que, nas investigações em campo, serão estudados os processos, uma vez que os investigadores, numa perspectiva qualitativa, “abordam o mundo de forma minuciosa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

E uma abordagem qualitativa nessa fase da pesquisa é bastante apropriada, pois, 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.

O movimento de ir a campo investigar o fenômeno no local em que ele ocorre justifica-se numa visão de pesquisa que parte do mundo vivido, das experiências de sujeitos que produzem suas histórias e de objetos cheios de significados, partindo de uma realidade socialmente construída.

Pesquisa-ação narrativa: estudo de caso

Com o intuito de realizar um estudo para pensar o bordado no contexto do ensino das artes, fui a campo – na Escola Municipal Olegário Moreira Borges – para o desenvolvimento da pesquisa-ação. Essa pesquisa foi realizada na concepção de pesquisa narrativa, segundo a perspectiva do conhecimento pessoal e profissional dos autores canadenses Clandinin e Connelly (1988, 1995, 2000).

Vale dizer, ainda, que o estudo de caso se baseia nos conceitos e estratégias de Yin (2001, p. 32), que considera que “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

A estratégia de utilização de narrativas como recurso metodológico está de acordo com a perspectiva deste estudo, ou seja, de ir a campo para conhecer os processos criativos e as relações sociais dos grupos de bordado. Nesse sentido, segundo Connelly e Clandinin (1995, p. 11), “a razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que nós, os seres humanos, somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas”.

Fico pensando na aluna que sou, sempre buscando conhecer outros lugares e pessoas, rompendo barreiras territoriais – entre Goiânia e Uberlândia – e de paradigmas – poder investigar a arte-educação partindo de minhas experiências como pedagoga, professora regente no Ensino Fundamental, ministrando aulas de todas as áreas do conhecimento, inclusive artes. É um grande avanço nas minhas perspectivas daquilo que vem a ser pesquisa: poder trazer elementos pessoais e cotidianos intermeados com dados empíricos coletados em campo, no estudo de sujeitos bordadores tradicionais, para conhecer artistas que produzem partindo do bordado, juntamente com estudos teóricos que compõem uma história academicamente válida, ampliou, sobremaneira, as minhas possibilidades de aprender, de ensinar e de fazer pesquisa em educação.

A utilização da narrativa nesta investigação de mestrado permite-me contar as histórias dos meus estudos e práticas como estudante e professora, bem como as vivências de outros sujeitos, que narram suas histórias e experiências relacionadas com a temática escolhida. Nesse sentido, segundo Nóvoa (1993, p. 18),

[...] a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico...a nova atenção concedida [para esse tipo de abordagem] no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo...encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.

O estudo de caso é bastante pertinente nas investigações em educação, em virtude de uma característica fundamental que é a busca do conhecimento partindo da realidade vivida pelos sujeitos, onde o ambiente natural é fonte direta de dados. Além disso, o pesquisador é o principal instrumento da pesquisa em um direto e prolongado contato com o ambiente e com a situação que está sendo investigada.

Do referencial à pesquisa empírica

Neste estudo, é utilizada a abordagem qualitativa, em busca de narrativas das histórias de indivíduos e de grupos que bordam. É, assim, um estudo que parte

da experiência com o bordado tradicional da Família Dumont, de Pirapora – Minas Gerais, com grande experiência com bordado tradicional e na produção de poéticas com o bordar. São estudados, também, aqueles que têm uma produção que utiliza o bordado, a fim de conhecer suas histórias e processos criativos.

É importante ressaltar aqui as características da coleta de dados na pesquisa qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), são:

- (1) a fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
- (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;
- (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados [...].

A coleta de dados da pesquisa ocorreu nos anos de 2016 e 2017, no caso do grupo de bordadores tradicionais e da Família Dumont. Coletei dados por meio de pesquisa bibliográfica, pesquisa virtual, por telefone, no site da Matizes Dumont, que é administrado pela família, além de um encontro em uma exposição do grupo na cidade de Goiânia no ano de 2017. Na Escola Municipal Olegário Moreira Borges, foram realizadas seis oficinas, nas quais estive presente para execução (sou professora da escola).

Os bordadores contemporâneos espalhados pelo mundo foram pesquisados de forma virtual. Vale ressaltar que todos os artistas vivos receberam um *e-mail* informando que seus trabalhos estavam sendo analisados em uma investigação sobre o bordado e o ensino de artes.

Em síntese, esta investigação é um estudo de caso, na medida em que decorreu em ambiente natural (sala de aula). O professor foi o principal agente de recolha de dados por meio da observação direta e da interação com os diversos sujeitos na escola. Os dados foram descritos e refletidos quanto à experiência, na busca de identificar as atitudes e reações dos alunos durante as oficinas.

O critério de escolha do grupo de bordado tradicional da família Dumont para pesquisa de campo se deu em virtude do meu encantamento, no primeiro olhar, com as pesquisas realizadas. Observei a poética em suas produções, pois, além de bordadores, são ilustradores de livros de grandes escritores brasileiros, fazendo uso

da linguagem do bordado e, ao mesmo tempo, buscando a sua disseminação no Brasil por meio de encontros de bordadeiras tradicionais, realizados na cidade de Pirapora-MG.

Esta pesquisa é, portanto, muito importante, uma vez que oportuniza o conhecer de práticas e experiências de sujeitos que merecem ser estudadas. De acordo com a definição de Clandinin e Conelly (2011), a pesquisa narrativa é como a reconstituição de histórias vividas/compartilhadas pelos participantes da pesquisa, por aqueles que narram suas experiências e por aqueles que as interpretam, face a questões e objetivos de pesquisa.

Após a coleta de dados, o caminho a ser pontilhado pode trazer traços que indiquem melhores entendimentos, necessários para construção dos relatos da investigação, que “tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

De acordo com Clandinin e Conelly (2000), a tarefa do pesquisador narrativo é estudar os fatos de vida; “é um ato de equilíbrio dialético”, em que aquele se esforça pela perfeição, mesmo que imperfeito, alcançando, às vezes, uma harmonia habitável entre os diversos fios e critérios narrativos.

O estudo de experiências singulares é boa possibilidade de estudo científico. Para Larossa 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, a experiência está diretamente relacionada com o homem, aliás, só se realiza pelo homem nas suas relações entre si e com o meio.

A experiência, a 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 os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002).

Nesta pesquisa de campo, busco conhecer experiências de sujeitos bordadores tradicionais e contemporâneos em um diálogo que realizei virtualmente. Clandinin e Connelly (2011, p. 27) dizem que:

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades.

Considero, assim, um grande avanço para o conhecimento científico estudar práticas vividas, a fim de trazer para a academia saberes populares que podem gerar outros conhecimentos.

No início da pesquisa de campo, falei com todos os envolvidos, por correio eletrônico ou por telefone, comecei explicando e negociando muito bem qual seria meu papel nos espaços das pessoas que fazem parte deste estudo. Observei virtualmente os sites, entrevistei, coletei fotografias e documentos. Foi necessário, portanto, um planejamento – não basta simplesmente chegar e observar os fatos. Sobre isso, Creswell (2014, p. 190) diz que as observações são momentos:

[...] nos quais o pesquisador toma notas de campo sobre comportamento e atividades das pessoas no local de pesquisa. Nessas notas de campo, o pesquisador registra, de uma maneira não-estruturada ou semi-estruturada (usando algumas questões anteriores que o pesquisador deseja conhecer), as atividades no local de pesquisa.

O planejamento da pesquisa ocorreu a partir da escolha da temática e da formulação do problema, em que comecei a preparar as intenções a serem estudadas. Na sequência, iniciaram as revisões de literatura, o pensar sobre os instrumentos e procedimentos, até chegar ao projeto de pesquisa.

Para coleta de dados no estudo de caso, foi utilizado como instrumento o diário de bordo, que é um espaço de anotações daquilo que foi coletado em campo, um instrumento em que o investigador vai registrando as observações no campo. Bogdan e Biklen (1994, p. 150) dizem que essas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Nas pesquisas narrativas, é fundamental que ocorra uma relação de cumplicidade entre pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa. Para Clandinin e Connelly (2011), a questão da cumplicidade é colocada da seguinte forma:

Nós colaboramos para construir o mundo em que nos encontramos. Não somos meros pesquisadores objetivos, pessoas na estrada principal que estudam um mundo reduzido em qualidade do que nosso temperamento moral o conceberia, pessoas que estudam um mundo que nós não ajudamos a criar. Pelo contrário, somos cúmplices do mundo que estudamos. Para estar nesse mundo, precisamos nos refazer, assim como oferecer à pesquisa compreensões que podem levar a um mundo melhor (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 97).

No tocante à construção de dados produzidos colaborativamente, das anotações de campo, das fotografias e das gravações, Clandinin e Connelly (2011, p. 122) esclarecem que:

A composição e a leitura dos textos de campo possibilitam o escorregar para fora da intimidade, por algum momento. Este movimento de ir e vir, entre o apaixonar-se e a observação fria é possível através dos textos de campo

Na pesquisa narrativa, um ponto importante na coleta de dados está no relacionamento com as pessoas que fazem parte do estudo, além do fato de que os objetivos sejam sempre esclarecidos a todos os envolvidos. Sobre isso, Clandinin e Connelly (2011, p. 110) mencionam: “à medida que esse procedimento explicativo ocorre, mais claros e bem delineados serão seus propósitos”.

Segundo Connelly e Clandinin (2000), na pesquisa narrativa o pesquisador coleta histórias das experiências pessoais e profissionais dos sujeitos envolvidos e escreve narrativas – textos de pesquisa, nos quais produz significados e estabelece relações (não causais) entre as histórias, chegando a unidades narrativas, isto é, núcleos temáticos que concatenam determinados grupos de histórias e sintetizam os múltiplos significados. Em sua análise das histórias, o pesquisador busca captar os significados que os eventos narrados têm para o participante.

No caso dos pesquisadores narrativos, é importante estarem atentos para a dualidade dos participantes, pois, de acordo com Clandinin e Connelly (2011, p. 128), “assim que um pesquisador narrativo se insere em uma experiência de campo,

também os participantes de campo se inserem na pesquisa”. Os autores ressaltam ainda:

Os participantes da pesquisa narrativa são influenciados por sua participação na pesquisa e pela experiência de vivenciar a pesquisa, passando assim os participantes como os pesquisadores chegam a um novo entendimento de si e do mundo, como parte do que acontece em uma pesquisa narrativa.

Oficinas para bordar – pesquisa-ação

Nas minhas concepções, o “lócus” ideal para a pesquisa em educação é a escola – ou os espaços onde ocorrem os processos educativos. Por essa razão, este estudo sobre as possibilidades do bordado na arte-educação foi realizado, por meio de uma pesquisa-ação, na Escola Municipal Olegário Moreira Borges, nos anos de 2016 e 2017 em Goiânia-GO. Foram desenvolvidas oficinas de bordado, com crianças de 6 a 9 anos, cujo critério de seleção para participação foi o interesse dos alunos da escola. Foram convidados dois discentes por turma, perfazendo o total de doze estudantes participantes. No momento do convite, muitas crianças quiseram participar. Formamos, então, uma listagem de espera, e, a cada três meses, outros alunos começaram a fazer parte do grupo de bordado.

As oficinas foram planejadas buscando alcançar os seguintes objetivos:

- refletir sobre a estética do bordado;
- levar o aluno a pensar sobre sua identidade cultural;
- investigar a linguagem do bordado e suas relações com a poética contemporânea.

A escolha pela abordagem qualitativa de pesquisa-ação surgiu como opção para observar e intervir sobre o saber e o fazer docente, aproximando a teoria e a prática pedagógica, pois considero bastante relevante essa metodologia como forma de identificar e resolver problemas coletivos, bem como de aprendizagem dos atores e pesquisadores envolvidos (THIOLLENT, 2011).

A escolha da pesquisa-ação, nessa fase da investigação, se deu pela especificidade do estudo, uma vez que ela facilita a busca de soluções de problemas

por parte dos participantes, aspecto que a pesquisa convencional tem pouco alcançado (THIOLLENT, 2011).

Para Thiollent (2011), a pesquisa pode ser considerada pesquisa-ação-participante, quando:

houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida (THIOLLENT, 2011, p. 15).

É importante ressaltar que, na perspectiva de Thiollent (2011), o planejamento da pesquisa-ação é muito flexível e não segue uma ordem rígida de fases. Inicialmente, é a fase exploratória, que consiste em “descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e esclarecer um primeiro levantamento (ou ‘diagnóstico’) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (THIOLLENT, 2011, p. 56).

Segundo Thiollent (2001, p. 79), “a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação”. E, para realização desta investigação, foram seguidas estas duas etapas: formação do grupo de alunos participantes, ou seja, a formação do grupo de pesquisa que, em conjunto, problematizou o tema, e realização de vivências com a arte do bordado. Esses momentos para bordar serviram como espaço para reflexões, identificações e experiências com a arte.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi organizado um plano de ação, em que foram planejados e realizados vinte e quatro encontros de uma hora semanal. A proposta didática das oficinas foi embasada na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (1989). As aulas/oficinas de artes tiveram como objetivo apresentar aos alunos experiências com o bordado tradicional e artistas contemporâneos que usam o bordado em suas produções, discutindo identidade e experienciando o bordado no ensino das artes visuais.

As oficinas têm como proposta não o “ensinar a bordar”, mas trazer para a escola as vivências com a cultura popular do bordar. Conforme Guimarães (2015, p. 7),

Tiramos da linguagem toda pretensão de autoridade e formalismos; partimos da idéia 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” [...]. São debates costurados por leituras de contos, histórias, cartas, apresentação de artistas contemporâneos e tradicionais.

Esse momento da pesquisa foi de grande relevância, pois apresenta a linguagem do bordado como proposta de ensino das artes visuais, **alinhavando** suas histórias, suas memórias estéticas com reflexões, partindo de suas realidades e provocando o protagonismo infantil.

Netnografia no estudo dos artistas que se apropriam do bordado como expressão

Para o estudo de artistas contemporâneos que se apropriaram da linguagem do bordado em suas produções, foi realizada uma pesquisa qualitativa exploratória, com visitação das galerias de arte virtuais em que suas obras estão expostas.

Neste estudo, utilizei a metodologia de netnografia para o levantamento de dados, que permite a investigação de objetos científicos que estão na internet ou que serão investigados por meio dela – como é o caso desta pesquisa. Foi intensa a dedicação, em um período de imersão, no qual foram coletados dados relevantes e atuais nas páginas pessoais, como *blogs* e galerias de artes virtuais com trabalhos dos artistas. Flick (2009, p. 32) fala que muitos dos métodos de pesquisa qualitativa vêm sendo transferidos e adaptados às pesquisas que usam a internet como fonte, como questão ou ferramenta de pesquisa; são novas possibilidades, como os *e-mails*, os grupos focais *on-line*, com observação participante, a etnografia virtual, estudos de interação e de traços de interação, além da análise de documentos *on-line*.

Nessa fase do estudo, procurei conhecer artistas contemporâneos que usam a linguagem do bordado na criação de suas obras, verificando a qualidade estética das produções, o tipo de material utilizado, as inovações e transformações ocorridas na forma de bordar e como esses artistas se apropriaram desses conceitos.

Assim, para apresentação no relato da pesquisa, foram selecionadas três obras de cada artista pesquisado. Vale dizer que selecionei artistas de várias partes do mundo, de forma que o que possibilitou esta pesquisa exploratória foram as redes sociais, uma vez que seus trabalhos estão expostos em *sites* com galerias virtuais e páginas pessoais, tipo *blogs*.

De acordo com Fragoso, Recuero e Amaral (2011, p. 41), a internet é “normalmente compreendida enquanto um espaço distinto do *off-line*”, e os estudos que seguem essa perspectiva costumam enfocar “o contexto cultural dos fenômenos que ocorrem nas comunidades e/ou mundos virtuais”.

Para a coleta de dados, primeiramente foi realizada uma revisão bibliográfica para conhecer as particularidades da netnografia. O segundo passo foi fazer uma imersão nos *blogs* e *sites* dos artistas, período que compreendeu os meses de novembro a dezembro do ano de 2016. Foram visitados vinte e cinco *sites*, com seleção de quatorze artistas de vários países.

Nesse sentido, segundo Fragoso, Recuero e Amaral (2011), é importante dizer que várias expressões – como “netnografia”, “etnografia virtual”, “webnografia” e “ciberantropologia” – passaram a coexistir, a partir dos anos 1990, para tentar embasar as pesquisas realizadas no meio virtual. E isso porque as informações que circulam na internet são muitas vezes alteradas de forma rápida, incapazes de manter a mesma forma por muito tempo. Nesse contexto, circulamos em “mundos líquidos”, conforme escrito por Bauman, no livro *Modernidade Líquida*: “os tempos são líquidos porque tudo muda tão rapidamente. Nada é feito para durar, para ser sólido” (BAUMAN, 2001).

Amaral (2009) destaca quatro procedimentos descritos por Kozinets (2007), um dos pesquisadores que focalizam o uso da netnografia e que apresenta adaptações necessárias para essa metodologia no ambiente virtual. Os procedimentos indicados são: a) *entrée* cultural; b) coleta e análise dos dados; c) ética de pesquisa; d) *feedback* e checagem de informações com os membros do grupo.

Poder fazer uma pesquisa no mundo virtual, partindo da imersão do pesquisador no universo dos pesquisados, em busca de análises qualitativas, foi uma experiência muito interessante para meus paradigmas de realização de uma

pesquisa. Às vezes, pensamos que este seja um “admirável mundo novo”⁴, mas já não tão novo assim, e poder circular nesse mundo sem barreiras geográficas, de línguas e tempos para conhecer experiências singulares de artistas com o bordado é um fato realmente marcante para ultrapassar limites na construção do conhecimento.

Na carta seguinte, falo de minhas experiências vividas com o bordado e experiências docentes, narrando e provocando sentidos para mim e para os leitores deste estudo, com a pretensão de narrar aprendizagens.

⁴ *Admirável Mundo Novo* foi escrito por Aldous Huxley em 1931. É um clássico da literatura mundial. É uma obra da chamada “*Social Science Fiction*”, que conta a história de uma sociedade do futuro, inteiramente organizada segundo princípios científicos. Disponível em: <www.urutagua.uem.br/ru10_sociedade.htm>. Acesso em: 30 maio 2018.

CARTA 3. POÉTICA DO BORDADO: SABERES DA EXPERIÊNCIA, INTERCULTURALIDADE, IDENTIDADE E ARTE-EDUCAÇÃO

Penso que cumprir a vida,
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz.
(Almir Sater)

Uberlândia, junho de 2017.

Caros leitores,

Nesta fase da pesquisa, pretendo discutir minhas experiências com a poética do bordado, os saberes da vida docente carregada de singularidades, que observa e considera as identidades a favor de uma arte-educação intercultural.

O conceito de experiência vem ganhando força nas pesquisas em educação, sobretudo na arte-educação. No início do século vinte, John Dewey (2010), com sua obra "A arte como experiência", discute a ideia de que "o crescimento do capitalismo foi uma influência poderosa no desenvolvimento do museu como o lar adequado para as obras de arte, assim como na promoção da ideia de que elas são separadas da vida comum" (DEWEY, 2010, p. 67). E, assim, apartando a arte da vida, ele recusa o pensamento da arte colocada num pedestal e retirada da experiência concreta e material do corpo sensível; vê a obra de arte como forma de experiência intensificada do real, como o conjunto de acontecimentos e vivências de cada um de nós, fruto da experiência humana.

Segundo Dewey (2010), a experiência decorre, antes de mais nada, da adaptação do homem ao ambiente que o rodeia, e a experiência estética brota da ordenação segundo padrões que surgem na interação entre organismo e meio. Em seu pensamento, a experiência estética está intimamente ligada ao ato criador. Para o autor, ela é a forma mais elaborada de apreender o conhecimento, pois unifica e potencializa processos de inteligência. Assim, de acordo com Dewey (2010), vida e educação não se separam: a educação é inerente à própria vida; é reconstrução da experiência.

Pretendo, assim, conforme Silva (2013), pesquisar a prática docente como algo vivido e sentido, o que permite retomar paradigmas, valores e posições a favor de uma ação educacional compatível com a realidade, com a experiência do aluno, com a educação pensada como experiência – artística, estética e docente.

Sobre a importância das experiências, Larossa Bondía (2002, p. 23) diz que, para que as ações vivenciadas se constituam como experiência, é “[...] preciso dar sentido ao que somos e o que nos acontece”.

Em educação, ter uma prática com reflexão torna-se imprescindível; é preciso “dar tempo ao tempo” para pensar no fazer, haja vista que educação e reflexão caminham juntas. Para Bondía (2002, p.1),

Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica. De fato, somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra “reflexão” e expressões como “reflexão crítica”, “reflexão sobre prática ou não prática”, “reflexão emancipadora”.

Meu desejo de pesquisa é que o bordado seja visto como linguagem de expressão no ensino de artes visuais. Ele, desde a infância, fez parte da minha vida. Então, para escrever sobre o bordado, parto de minhas experiências, de uma *vida vivida*, num ambiente rural, pobre, mas voltada a muitas possibilidades para o olhar e para as mãos, usando a linha ou a fibra do bambu. Na minha família, estive próxima de bordadeiras, tecelãs e artesãos de cestaria, da produção de peneira e balaio; essas experiências me possibilitaram viver a arte produzida por pessoas simples, humildes e semianalfabetas. Nesse sentido, segundo Bondía (2002, p. 24),

O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que

acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.

Esta investigação, como mencionei, parte de minhas experiências com o bordado. As figuras a seguir são utilizadas como fontes de pesquisa e representam o meu contexto histórico-cultural: falam de mim, do meu lugar, dos meus pertencimentos e do meu modo de olhar. Kossoy (1989) diz que cada indivíduo faz uma leitura diferente da mesma imagem, de acordo com sua bagagem cultural e simbólica. Os bordados das imagens foram marcados em ponto-cruz por minha mãe na produção de seu enxoval de casamento – isso fazia parte das prendas da mulher “casadoura” em meados do século XX.

Figura 1 Toalha tecida no tear, bordada em ponto-cruz. Enxoval de minha mãe, Maria H. Silva /1962.



Fonte: arquivo pessoal.

Ao refletir sobre a educação e a formação de sujeitos pensantes, percebo que ainda existe uma grande distância entre eles. É preciso mudar paradigmas e práticas, deslocando o olhar para ver que os alunos vão para a escola carregados de experiências, as quais os tornam sujeitos de suas histórias e não apenas consumidores de produções alheias à sua cultura. Na escola, ainda se ouve que aprender artes é coisa de “gente fina”. Nos meus onze anos de escola, como aluna, do ensino de primeiro ao segundo grau, jamais as estéticas e a cultura vivenciadas na minha comunidade foram mencionadas como possibilidades para se aprender artes. As pesquisas que vem ocorrendo sobre o ensino das artes visuais, então, têm provocado deslocamento e questionamentos sobre paradigmas seculares do ensino das artes no Brasil.

Figura 2 Lençol tecido no tear, bordado em ponto-cruz. Enxoval de minha mãe, Maria H. Silva /1962.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 3 Toalha tecida no tear, bordada em ponto-cruz. Enxoval de minha mãe, Maria H. Silva /1962.



Fonte: arquivo pessoal.

Nas Figuras 1, 2 e 3, trago imagens que me tocaram durante a vida, que estão guardadas como tesouros da memória. Representam, para mim, meu aprender a olhar – é o início de um pensar sobre o que é belo e sobre as histórias dos meus familiares. De acordo com Brasil (2005), a capacidade de percepção humana em perceber o mundo é 75% visual. Esses bordados são fragmentos do meu tempo passado, registros do que vi; estão carregados de significados, expressando individualidades e subjetividades das minhas memórias. São indícios de minhas experiências e testemunho de minhas realidades. De acordo com Kossoy (1989), as imagens são fontes primárias, pois são um documento iconográfico que nos traz informações dos cenários, personagens e fatos de outrora.

Despertei cedo pela estética da urdidura e da trama, ao ver a lida doméstica de minha avó paterna e de 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, depois produzir tramas organizadas esteticamente. Após a urdidura, os trabalhos mais finos eram bordados à mão. Acredito que essas experiências produziram o meu olhar para a arte de uma forma multicultural. Segundo Bondía (2002), a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Minhas experiências com o artesanato me fez sujeito da minha história. Na Figura 4, apresento a colcha tecida no tear doméstico em lã e algodão, presente de minha vó paterna para meu enxoval no anos 80 do século XX.

Figura 4 Coberta tecida no tear em lã e algodão, presente da avó paterna para meu enxoval /1975.



Fonte: arquivo pessoal.

As experiências tornaram-me a professora que sou hoje. Nessa investigação sobre o bordado e suas possibilidades no ensino das artes visuais, parto das memórias, da infância, das experiências com a avó e mãe bordadeira, ou seja, com a cultura do sujeito que o move na construção de sua história. Justifica-se, assim, pensar que nas salas de aula se encontram sujeitos únicos, frutos de suas experiências culturais, com uma multiculturalidade expressa. Não se pode negar uma cultura em detrimento de outra.

Tenho consciência de que o momento atual da educação brasileira requer repensar práticas e concepções. Durante o percurso do último século no Brasil, a arte-educação esteve presente nas salas de aulas assumindo várias definições. No

entanto, com o passar do tempo, foram surgindo novos estudos, os quais contribuíram para alargar o conceito do ensino de artes. Acredito, assim, na necessidade de investigar os hibridismos e cruzamentos poéticos que caracterizam o cenário artístico e educacional contemporâneo, experimentando e discutindo o bordado num ensino de artes que dialogue com as experiências estéticas dos educandos.

É preciso nos desafiar por novas práticas em nossas salas de aula, apostar que sempre há novas possibilidades estéticas a serem criadas – a escola precisa ser provocada a ser diferente, a instigar pensamentos! E, dessa forma, percebo que a temática do bordado e suas possibilidades no ensino de artes visuais é provocativa ao ensinar, partindo de diferentes maneiras de pensar, de ver e de expressar a arte.

Ensino de artes: a tecitura das relações interculturais no ambiente escolar

A constituição da subjetividade que se articula à história, no sentido de que o sujeito é marcado pela cultura da qual faz parte, pelas experiências imediatas que o singularizam e pela coexistência de diferentes culturas, é um tema que merece profundas discussões. Assim, neste momento, proponho discutir os saberes da experiência, bem como as relações culturais na construção da identidade e da diferença no espaço escolar, com a temática “a poética do bordado: processos criativos e ensino de artes visuais”. Busco investigar o bordado como possibilidade estética nas práticas escolares, no alinhar das relações culturais e interculturais no ambiente escolar.

Sobre a cultura, Hall (1997) diz que, nos últimos anos, ocorreu uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades denominada como a “virada cultural”, em que se passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, uma vez que perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos. Assim, podemos dizer que a cultura passa pela subjetividade humana; implica reconhecer que somos aquilo que experimentamos e sentimos, bem como o discurso que produzimos sobre essas experiências.

Tendo a cultura como ponto central nas relações sociais, acredito que nos sistemas educacionais é preciso partir da singularidade dos indivíduos, fazendo conexões com os fios entrelaçados das relações que são estabelecidas, das interlocuções de sujeitos, da análise dos conceitos. É a busca da compreensão do vivido, dos paradigmas que podem ser desfeitos, desconstruídos e reconstruídos.

Diante de minhas vivências, penso que a cultura é o que nos faz e nos torna o que somos, ou o que não somos. Nesse sentido, se vamos falar dessa relação entre cultura e educação, é importante conhecer a perspectiva de Geertz (1989), que a vê como uma “teia de significados” que o homem constitui nas suas relações sociais. É preciso construir uma etnografia “interpretativa”, que busque o significado dessas teias, mais do que uma estrutura analítica que busque a mera descrição do fato social isolado (GEERTZ, 1989).

É bastante relevante pensar a cultura como algo pertencente ao mundo de significações, sendo que ela é construída histórica e socialmente. Para Hall (2004, p. 26), “nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente”; por isso, uma cultura não pode ser considerada mais importante do que outra. Na escola, esse princípio precisa ser discutido e pensado no cotidiano das práticas educacionais, a fim de fazer perceber que as experiências estéticas dos indivíduos constroem seus jeitos de olhar, de sentir e de fazer arte. Segundo Bondía (2002, p. 25):

Outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma [...].

As experiências vividas pelos indivíduos tornam-se seus componentes culturais, geradoras de suas identidades, e são de grande relevância individual e coletiva. Diante disso, faz-se necessário compreender as manifestações artísticas da cultura popular como um significativo campo de conhecimentos e saberes que devem ser contemplados em suas especificidades e em suas relações com o contexto sociocultural, tendo em vista que as propostas educativas, numa perspectiva intercultural, devem considerar os fenômenos culturais como construção social, entrelaçados em relações humanas e de poder. Para Santaella (2003, p. 29),

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.

Ao longo da minha formação docente e de minhas experiências profissionais sempre questioneei o fato de o Brasil ser um país tão grande, mas com a arte e a cultura dominantes do trecho Rio de Janeiro/São Paulo ou de estrangeiros. Assim, passei a ter o desejo de pesquisar o ensino das artes partindo da realidade dos meus alunos. Outro motivo para o desejo de pesquisar a cultura popular advém do fato de alguns professores justificarem o ensino de artes com “cópia” de desenhos estereotipados pela falta de material didático e pela precariedade no acesso à produção artística.

Para Barthes (1987, p. 71),

O estereótipo é a palavra repetida, fora de toda a magia, de todo entusiasmo: como se fosse natural, como se, por milagre, essa palavra que retorna fosse, a cada vez, adequada por razões diferentes, como se imitar pudesse deixar de ser sentido como uma imitação. Imagem sem cerimônia que pretende a consistência e ignora sua própria insistência.

A percepção do professor sobre a riqueza das formas de expressão trazidas pelos alunos, valorizando as produções locais, utilizando estéticas e memórias próximas da realidade do aluno, pode tornar o conhecimento bastante significativo – e o bordado pode ser um desses elementos estéticos, com visualidades que geram identidade e possibilidade de um ensino identitário e intercultural, que fuja de práticas que privilegiam as experiências de repetição e imitação inibidoras do poder de criação, sensibilidade e formação de seres pensantes.

A tendência no ensino da Arte é reproduzir conceitos de Arte Modernista largamente aceitos nos meios acadêmicos. Este enfoque exclui todas as Artes chamadas “menores”, e com elas toda a possibilidade de um trabalho multicultural em Arte. Até muito recentemente, historiadores, críticos e professores de Artes Visuais têm sido relutantes em estudar as artes populares, o folclore e o artesanato, que, por definição, não são “arte erudita” nem *design* (RICHTER, 2012, p. 103).

A prática de uma educação que traz as manifestações cotidianas, a cultura local, como algo vivo e significativo – que favorece não só o reconhecimento das

diferenças socioculturais, mas, principalmente, a consciência de que essas diferenças se integram num todo que nos identifica, aproxima e nos permite reconhecer como cidadãos construtores da nossa cultura – é fundamental, pois coloca o indivíduo em contato com suas origens, dialogando com sua própria história, numa concepção democrática de cultura.

Esta pesquisa no mestrado profissional, o qual deve explicitar experiências de docentes que fazem educação, foi pensada a partir da minha prática nos últimos anos. Sou uma pedagoga, que vê na arte e na cultura dos educandos grandes possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio das minhas vivências no contexto escolar, venho percebendo que a arte e a cultura popular são negligenciada nas aulas de artes ou demais áreas do conhecimento. Esses saberes, acredito, são invisíveis à escola; Sobre isso, Laraia (2001, p. 41) diz:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções.

A escola é um espaço cultural diversificado, aberto ao pluralismo, à diversidade de gênero, etnias, culturas e capacidades. Diante do desafio que é o encontro desses diversos sujeitos na busca da construção ao respeito a essas diversas culturas, convém falar de um conceito bastante relevante que é a formação dos gostos, escolhas e preferências estéticas que não são isolados e se formam nas relações dos grupos sociais aos quais pertencem os diversos sujeitos. Bourdieu (2007, p. 56) define o gosto como “o princípio de tudo o que se tem, pessoas e coisas, e de tudo o que se é para os outros, daquilo que serve de base para se classificar a si mesmo e pelo qual se é classificado”, neste estudo ele nos remete uma tese contundente: o gosto, é a aversão, a intolerância às preferências dos outros (BOURDIEU, 2007).

A escola tem grandes possibilidades no enfrentamento das intolerâncias. Nesse sentido, Candau (2003, p. 9) coloca que a escola é, de fato, esse espaço quando:

Orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los. Situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que, nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais.

Para Bourdieu (2007), desvelar as práticas escolares é pensar na igualdade de oportunidades, na garantia de igualdade social a todos, pois, nas sociedades complexas que vivemos atualmente, o que diferencia as várias culturas e os vários gostos existentes são as relações de poder que permeiam as relações sociais.

Nas relações culturais presentes no cotidiano da escola, as relações de poder e a transmissão da cultura implicam poder de dominação. E uma educação que valoriza as memórias dos vários grupos culturais que estão no ambiente escolar deve possibilitar um maior equilíbrio nesse sentido. Para Richter (2003, p. 19), pensar a escola de forma intercultural implica uma inter-relação de reciprocidade entre culturas; seria, portanto, o mais adequado a um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer essa inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais.

O encontro entre grupos humanos pertencentes a diferentes culturas sempre teve espaço na história das relações sociais, mas devido à globalização e às mudanças nas formas de se relacionar deste século, com o surgimento das redes sociais e com o desenvolvimento dos meios de transportes, fronteiras foram ultrapassadas com maior rapidez. Assim, na medida em que se reduzem as distâncias, sejam elas físicas ou virtuais, as possibilidades do encontro de sujeitos com culturas tão diferentes tornam eminente a necessidade da discussão em torno da *interculturalidade*. No Brasil, país continental, esse assunto se potencializa, uma vez que foi historicamente constituído como uma sociedade multiétnica e

culturalmente híbrida, carregada de diferenças regionais. As questões sobre diversidade cultural tornam-se, portanto, cada vez mais pertinentes.

Neste estudo, faz-se necessário buscar compreender melhor o termo “interculturalidade”, que aqui se inicia na perspectiva de Canclini (2005). O autor diferencia esse conceito ao do multiculturalismo:

a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas. Ambos os termos implicam dois modos de produção social: multiculturalidade supõe a aceitação do heterogêneo; interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflitos e empréstimos recíprocos (CANCLINI, 2005, p. 17).

Outro autor que discute a interculturalidade, comparando as diferenças entre os mundos monoculturais, multiculturais e interculturais é Alsina (2008), conforme quadro a seguir:

Quadro 1 Comparativo entre os mundos monocultural, multicultural e intercultural.

MONOCULTURAL	MULTICULTURAL	INTERCULTURAL
Expulsão/extermínio Desconhecimento Desigualdade Conquista Intolerância Conversão cultural Identidade unívoca Estigmatização Monolinguismo	Coexistência Conhecimento Diferença Território Tolerância Culturalismo Reforço identitário Construção de alteridades Multilinguismo	Convivência Reconhecimento Diversidade Desterritorialização Respeito Olhar multifatorial Identificações e mestiçagem Descoberta de adscrições identitárias Multilinguismo e língua comum

Fonte: Alsina apud Ferrari (2008, p. 143).

No Quadro 1, é apresentado o estudo de Ferrari, que cita Rodrigo Alsina (2008) sobre a evolução no pensamento e nas práticas sociais no tocante às relações culturais no mundo. Para tanto, necessário se faz quebrar paradigmas para a busca de um diálogo intercultural.

A interculturalidade indica uma coexistência das culturas em um plano de igualdade. E 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. A diferença, portanto, não está isolada e distante, mas constantemente favorecendo e potencializando influências, diálogos e negociações. As relações interculturais articulam-se com a interação relacionada à desigualdade, conexão e desconexão, inclusão e exclusão.

Sobre essas relações interculturais, Bennett (2011)⁵ propõe uma ferramenta para explicar as reações das pessoas quando se envolvem com diferenças culturais. O Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural (DMIS) pode ser uma possibilidade no encontro entre culturas dos estudantes e desenvolver atividades para eles, visando ao aumento da competência intercultural, que os ajudará a interagir com sucesso em um mundo multicultural, com possibilidades de auxiliar a entender melhor e a apoiar o desenvolvimento da sensibilidade intercultural das pessoas.

O encontro entre culturas é permeado por dificuldades, e as práticas pedagógicas na escola, em uma perspectiva intercultural, carecem de enfrentamento. Um dos assuntos mais debatidos nos últimos anos na educação é a relação entre cultura e ensino. Vários estudiosos ao longo do tempo têm discutido essa questão, mas é importante ressaltar que a educação tem um papel desafiador com relação à cultura: ela é responsável, ao mesmo tempo, pela transmissão dos processos e dos produtos culturais. Têm-se, como exemplo, a linguagem, a ciência, os estudos filosóficos e os padrões de belo. Em contrapartida, essa mesma educação tem, também, o papel de conhecer-se e até mesmo criticar-se, com o intuito da transformação. É preciso pensar, pois, uma escola no plural. E, assim, percebo que discussão sobre a cultura deve assumir um caráter intercultural.

A interculturalidade alude a um tipo de sociedade em que as comunidades étnicas, os grupos sociais se reconhecem em suas diferenças e buscam uma mútua compreensão e valorização. O prefixo “inter” expressaria uma interação positiva que concretamente se expressa na busca da supressão das

⁵ Bennett (2011) criou o **Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural (DMIS)**. Ele observou que indivíduos lidam com diferenças culturais dentro de alguns padrões, que podem ser divididos em seis etapas de desenvolvimento: negação, defesa, minimização, aceitação, adaptação e integração. Também é uma estrutura que pode dar suporte a indivíduos que estão desenvolvendo sensibilidade cultural e competência cultural.

barreiras entre os povos, as comunidades étnicas e os grupos humanos (ASTRAIN, 2003, p. 327).

Essa supressão de barreiras entre os diferentes povos, que é fundamental para as relações interculturais, que têm por base o reconhecimento do direito à diferença, é fator básico para uma sociedade marcada pela heterogeneidade de culturas como é a sociedade atual, sendo que a busca de relações dialógicas e respeitadas entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes possa favorecer o surgimento de uma sociedade mais humanitária.

A escola é espaço de interações, de modo que ensinar o diálogo e a comunicação intercultural com possibilidades de desenvolvimento da sensibilidade cultural é sua tarefa básica, desenvolvendo com os alunos essa comunicação de forma efetiva e apropriada com pessoas de diferentes culturas e em diferentes contextos culturais, possibilitando a formação de sujeitos em diálogos. Nessa questão, Benett (2011) diz que o interculturalismo pode levar as pessoas a criarem sentido para seus gestos, para as ações, para as palavras e para outras formas sutis de comunicação, ensinando-as a conviver, para, digamos assim, dar sentido às suas vidas.

A educação intercultural fundamenta-se no diálogo e nas negociações entre culturas. Segundo Barbosa (1994, p. 33), a educação em arte “[...] deve exercer o princípio democrático de acesso à informação de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais dos diferentes grupos”. Salienta, ainda, que:

[...] a ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente, se não for bem concluída, pode criar guetos culturais e manter os grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem possibilitar decodificação de outras culturas. (BARBOSA, 1994, p. 24).

As tendências contemporâneas sobre educação intercultural e o ensino das artes visuais enfocam a importância do contexto cultural dos educandos e de suas experiências estéticas, que podem ser provocações sobre o cotidiano e a expressão criativa. Para Richter (2000, 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. Integrar os conhecimentos da arte com as experiências dos alunos é uma possibilidade de tornar mais acessível o ensino da arte.

O ensino de arte intercultural apresenta boas possibilidades quando problematizado, desconstruindo perspectivas hegemônicas de um ideal, que possibilite a leitura dos artistas mundiais renomados, mas também os de sua região, da estética local, num dialogar das diferentes formas de expressão. Segundo Barbosa (1998), o ideal do ensino da arte multicultural é equilibrar identidade cultural e diversidade cultural, ou seja, o equilíbrio entre o que me define (eu) e o que define o(s) outro(s), em termos de cultura e de arte.

Nesse movimento de busca por uma educação intercultural, o ensino de artes pode ser um facilitador desses diálogos, promovendo a sensibilidade comunicacional para sujeitos que vivem em um mundo permeado por ambientes interculturais. Os conteúdos específicos de artes, como sensibilidade, criatividade, cultura e estética, podem ajudar a entender melhor e a apoiar o desenvolvimento da sensibilidade intercultural nos alunos, naquilo que Bennett (2011) coloca como sensibilidade relacionada aos aspectos comportamentais em situações de interação entre indivíduos de culturas diferentes.

O ensino da arte diante de suas especificidades curriculares favorece o encontro entre culturas, porque são múltiplas as estéticas possíveis em uma sala de aula. E, assim, ao salientar culturas de origem, pode-se promover o intercâmbio entre elas. De acordo com Richter (2003), para um ensino de artes na perspectiva intercultural, necessário se faz ampliar o conceito de arte usualmente utilizado na escola para um sentido mais abrangente de experiência estética, incluindo, dessa forma, as chamadas "artes menores", a arte do cotidiano.

São bastante pertinentes as metodologias que promovem as possibilidades interculturais no ensino de artes visuais. Sendo assim, é necessário fomentar um currículo que explore expressões culturais diferentes das culturas hegemônicas, e, para tanto, é preciso utilizar diferentes linguagens artísticas e culturais como forma de alcançar os diferentes sujeitos, principalmente as expressões artísticas e culturais

locais. No caso deste estudo, é o bordado, em meio a tantas outras linguagens que podem favorecer um diálogo intercultural e de pertencimento.

Identidade e os alinhavos no ensino de artes

Para início desta discussão, é interessante pensar a escola como o encontro de várias culturas. Em uma sala de aula, encontram-se indivíduos oriundos de várias localidades do país e do mundo – por exemplo, um vem do Maranhão, outro do Rio Grande do Sul; em outro caso, a família foi morar na Espanha por uns tempos e depois voltou para o Brasil; há uma jovem que é de Minas Gerais, outra que é do interior de Goiás; outra é afrodescendente; uma é católica, outra da umbanda e há aquela que é testemunha de Jeová. Assim, vai-se constituindo um ambiente real em que várias culturas se encontram nas escolas brasileiras, que é constituída por diversos e diferentes.

Partimos da ideia de que cada ser humano tem uma identidade própria, e é essa identidade que nos define e distingue uns dos outros. A identidade é construída socialmente e desenha escolhas políticas de grupos humanos, mas, de acordo com Canclini (2005), é preciso ver a identidade com um caráter fluido, polissêmico e móvel. O autor afirma que é possível identificar-se com referências culturais distintas, e o sujeito se transforma por meio das relações sociais.

Na sociedade contemporânea, a temática identidade é complexa; recebemos informações de todos os tipos, a todo instante, e, como consequência disso, geramos, inevitavelmente, a fragmentação e a superficialidade da identidade – e isso acontece mais que frequentemente em nossas salas de aula. Sobre isso, Canclini (2005) tem a recorrente preocupação de analisar diversas situações nas quais mostra que a cultura e as identidades não podem ser pensadas como um patrimônio a ser preservado. Ele entende que o intercâmbio e a modificação são caminhos que orientam a formulação e a construção das identidades⁶.

⁶ 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.

Não podemos condicionar que o sujeito pertença à determinada identidade cultural, pois os elementos identitários são bastante variados, inconstantes e plurais, fruto do líquido mundo moderno, uma vez que construímos e sustentamos as referências comuns de nossas identidades em movimento. Nesse sentido, Bauman (2005, 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.

No tocante aos alunos que se encontram em sala de aula, não se pode generalizar e dizer que são pertencentes a uma determinada cultura, visto que não há identidade única, pois são indivíduos únicos quanto ao conhecimento, às experiências, ao tipo físico etc. Portanto, um estudo sobre identidade, cultura e conhecimento prévio dos alunos são assuntos emergentes para uma docência que tem como prática um ensino que dialogue com as teorias e com as vivências dos alunos, com respeito às suas histórias, indo contra à dinâmica de somente contar-lhes histórias alheias, desconexas, distantes de suas realidades e interesses. A arte que parte da realidade tem muito significado para o aluno, pois parte de suas memórias, levando-o a se identificar com o que se está sendo ensinado.

Nesse sentido, é importante destacar o conceito de identidade, que, segundo Hall (2000, p.13), “é construída por meio da diferença e não fora dela, identidade e diferença estão intrinsecamente ligadas”.

Assim, em meio aos conflitos do mundo atual, encontram-se várias culturas no mesmo espaço e tempo. Nesse encontro, é comum que um sujeito pense em mudar a cultura do seu semelhante; mas deve-se ensiná-lo a se relacionar com aquilo que é diferente das suas crenças, levando-o a encontrar pontos de consonância entre o seu universo e o alternativo; ensinando-o que não é preciso concordar com o outro, mas que deve respeitar os diferentes pontos de vista. Isso é o que Edgar Morin⁷ chama de ensinar para a compreensão entre os sujeitos, com o

⁷ Edgar Morin, pensador francês contemporâneo, nasceu em 1921. Graduiu-se em História, Geografia e Direito e desenvolveu pesquisas em ciências humanas nas áreas de Sociologia, Filosofia e Economia. Elaborou a teoria do pensamento complexo, e educação do futuro. Suas pesquisas visam produzir um conhecimento que não seja fragmentado, em que importam tanto o indivíduo quanto o planeta como um todo. Autor de mais de trinta livros, entre eles *O método* (6 volumes), *Introdução ao pensamento complexo*, *Ciência com consciência* e *Os sete saberes*

papel fundamental de uma educação transformadora centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, assim como na diversidade cultural e na pluralidade de saberes, na promoção de uma cultura de paz e cidadania, ancorada no respeito à diversidade e à promoção dos direitos humanos universais, "evitando o egocentrismo e o etnocentrismo". Em outras palavras, devemos deixar de tentar compreender os outros por nossas crenças e valores, para aprender a tolerar os outros com sua diferença", ensinado a compreensão mútua (MORIN, 2000).

Diante dessa realidade, o componente curricular artes na educação básica pode possibilitar a compreensão do mundo, por meio do “ver”, aprendendo a olhar e pensar o mundo em meio a tantas diferenças. Sobre as relações entre o ensino de artes e identidade, Barbosa (2003, p. 18) enfatiza que:

[...] a arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

A cultura é expressão identitária, relacionada aos feitos populares, que são construídos ao longo da vida por meio das representações; é o cultivar das raízes pelos dons praticados na época das festas em que se comemora sua devoção aos santos, motivados pelos antepassados, mantendo a sua tradição. A valorização dessa cultura é fundamental para qualquer povo, pois é instrumento de identidade e de pertencimento. E, ao analisar essas manifestações por meio das aulas de artes, temos possibilidades de reflexões sobre a vida e a cultura dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Os paradigmas sobre o ensino de artes passaram por mudanças ao longo da história da educação. Conforme Barbosa (2015, p. 2957), “o conceito de arte se ampliou, se contorceu e se viu interligado à cultura. Ensinar não era mais só fazer atividades artísticas, mas falar sobre arte, ver arte [...] considerar as diferenças e os contextos”.

A LDB n. 9394/96 estabelece o ensino de artes como obrigatório em todos os níveis de ensino da educação básica e, oficialmente, estabelece a concepção de ensino de arte como conhecimento, ao explicitar que este deverá promover o desenvolvimento cultural dos alunos, gerando mudanças em suas concepções e práticas de ensinar artes.

Diante desses fatos, o ensino das artes visuais vem sendo repensado, não sendo mais entendido com uma prática "do fazer por fazer", como espaço para as crianças descasarem dos afazeres das demais disciplinas, com desenhos fotocopiados para colorir, privilegiando um ato mecânico e sem sentido para os alunos. Começou-se, assim, a pensar um ensino de artes presente no cotidiano dos sujeitos, em seu contexto social e cultural, focado na realidade do aluno, possibilitando o sentimento de pertencimento e de transformação social, conforme diz Paulo Freire (1983). Sobre cultura e arte-educação, 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.

O cotidiano da sala da aula é um lugar propício para discutir experiências interculturais, pois a convivência entre indivíduos que produzem olhares marcados pela multiculturalidade é grande. Sobre essas relações, Richter (2002) prefere utilizar o termo "interculturalidade", ou seja, entre culturas, sobretudo quando a interação ultrapassa o ambiente escolar e se apresenta com históricos culturais intactos; é um laboratório aberto a intercâmbios com diversas possibilidades nas relações ali estabelecidas.

A aula de artes é conhecimento, é um artefato histórico-cultural, levada ao aluno para reconhecer sua importância no processo educacional, mas também para a dinâmica de identificação e significação social, criando espaços de reflexão, estimulando o pensamento crítico sobre as desigualdades sociais e valorizando a realidade do estudante para tornar o processo de ensino/aprendizagem significativo.

Para Bourdieu e Passeron (1975), a relação de poder entre as classes é mantida pela reprodução cultural, e o currículo escolar, centrado na cultura da classe dominante, faz que os indivíduos das classes dominadas não consigam operar com os seus códigos, levando-os ao fracasso ou à exclusão escolar.

Uma educação que parte do desenvolvimento identitário do aluno pode ser referenciada no pensamento de Boaventura Santos (2002, p. 75), quando propõe que a formação das identidades em tempos de globalização se move pelo “direito de ser(mos) iguais quando a diferença nos inferioriza e a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”, aliando uma prática pedagógica aos conceitos de memória e identidade. 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, proporcionando enriquecedoras práticas que caracterizam a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito .

A gestão das identidades é um processo complexo e conflituoso, de negociação incessante entre as condições objetivas e subjetivas. Nas escolas, por exemplo, é fundamental que os professores percebam quão dolorosos podem ser, para alguns, os processos de invisibilidade. Cabe ao docente perceber o fim das identidades estáveis do passado, percebendo o surgimento de novas identidades, novos sujeitos, que trazem consigo todo um arcabouço artístico e cultural. O arte-educador tem papel crucial nesse processo, como afirma Richter (2002, p. 91):

[...] 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 códigos culturais.

No início de minha carreira docente, no ano de 1983, sem formação para o magistério, fui trabalhar numa escola privada, na educação infantil, e me lembro que, desde o início, sentia que estava fazendo algo significativo. Queria sempre ser uma professora que fizesse a diferença na vida dos alunos, porque desde cedo acreditava que ser professora era muito importante para a sociedade. Investi na carreira, trabalhava dois turnos, formei-me em Pedagogia e, a partir daí, conheci

teóricos e as necessidades da educação brasileira, o que possibilitou aprofundar o meu olhar sobre o ato de educar. Eu não queria reproduzir a realidade de uma educação bancária; almejava, em contrapartida, uma educação mais justa e um tratamento igualitário para todos.

No tocante à educação bancária⁸ e educação problematizadora, Freire (2004) apresenta muito bem a diferença entre as duas concepções: enquanto a educação bancária tem como objetivo realizar uma divisão entre “os que sabem e os que não sabem, entre oprimidos e opressores”, negando o diálogo, a educação problematizadora “funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos”. A libertação acontece por meio de uma educação que desenvolve a consciência e a humanização nos educandos e educadores, possibilitando a superação da opressão, da domesticação e da adaptação (FREIRE, 2004, p. 69).

O ato de ensinar tornou-se parte integrante da minha vida, e a carreira foi crescendo, espaços profissionais foram alcançados, o trânsito entre a escola pública e a escola privada fez parte das minhas experiências docentes, e a vida foi melhorando. Nas *andanças* pela educação, tive contato com a disciplina de Artes nos anos finais do Ensino Fundamental (naquela época, primeiro grau). Diante do contexto do ensino de artes, consideravam-me bem criativa nas aulas, e, assim, ingenuamente, esse fato me qualificava como professora de artes.

Devido à falta de formação específica na área de artes, ficava em dúvida com relação ao que ensinar, e a solução encontrada foi a adoção de um livro. Passei dias pesquisando o material que pudesse favorecer o ensino, tendo em vista que não queria ensinar apenas a colorir desenhos fotocopiados, o que muito ocorria naquela época. O livro encontrado era interessante, trazia história da arte, desenho geométrico, ampliação e redução de desenhos, mas mesmo assim baseava-se no treino, na repetição, o que não levava a pensar. Eu acreditava já naquela época que as aulas de artes serviam para potencializar a criação dos alunos, e isso não podia

⁸ Educação Bancária é uma expressão criada por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido*, que coloca a educação como instrumento de opressão, como imposição do conhecimento realizada pelo professor sobre o aluno, na medida em que o professor já o havia adquirido, sendo, assim, possível sua ação de depósito desse conhecimento nos alunos. É o momento em que se funda num conceito mecânico, estático, espacializado da consciência e em que transforma, por isso mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas.

acontecer com atividades de colorir imagens prontas ou preenchê-las com bolinhas de papel crepom.

Nas artes visuais, ainda domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos encontrados numa pesquisa feita em programas de ensino de artes de 1971 e 1973 (BARBOSA, 1975 apud BARBOSA, 1989, p. 86-87).

Quando comecei a ministrar aulas da disciplina de Artes, percebi que, por parte da instituição, não havia uma preocupação com os conteúdos a serem ensinados. Naquele momento histórico, a arte ainda ocupava o lugar de relaxamento, lazer, sendo ignorada como área de conhecimento; era uma disciplina que compunha o currículo, mas que não tinha tanta importância. À época, o mais "puxado" era ensinar as áreas que dariam "maior preparo" para o vestibular.

Ao longo do caminho no exercício docente, já na década de 1990, passei a perceber que essas práticas revelavam um pouco do ensino das artes no Brasil, visto como um acessório ao currículo escolar, e não como uma área de conhecimento com conteúdos e objetivos específicos. Isso só veio a mudar, de fato, com a LDB 9394/96, em cujo art. 26 é dito: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos".

Com relação à legislação brasileira e às idas e vindas do ensino de arte no currículo da educação básica no Brasil, Barbosa (2003, p. 14-15) afirma que "a obrigatoriedade prescrita na forma de lei não garante que o ensino/aprendizagem desta ocorra [...]. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora".

A expressão artística me toca bastante, e as artes visuais são meu foco de interesse e saberes. Porém, na infância, fui privada do acesso ao repertório cultural da arte, tanto na vivência da expressividade em atos artísticos eruditos (a presença marcante da arte em minha vida foram as expressões da cultura popular), quanto na falta de acesso aos seus conteúdos na escola. Isso foi marcante para o meu exercício da docência: sou uma pedagoga com forte ligação com a estética e as linguagens artísticas, embora não tenha havido, em meu curso de pedagogia, a

formação de metodologias para o ensino de artes. Nesse sentido, concordo com o que dizem Ferraz e Fusari (1993), que o professor precisa conhecer do conteúdo e metodologias para ensinar arte, saber arte e saber ser professor de Arte.

Com essa falta de formação para ensinar artes, busquei as concepções de meus ex-professores do ensino fundamental e médio e acabei por reproduzir as experiências (ou a falta de experiências) que tive com eles. Para Bourdieu (1994), esse fato por ser conceituado como *habitus*, que pode ser compreendido como um conjunto de valores, costumes, formas de percepções dominantes, esquemas de pensamentos incorporados pelo indivíduo que lhe possibilitam perceber, interpretar o mundo social e, assim, orientar e regular suas práticas sociais, sendo este um fato recorrente na educação brasileira.

Desde o início do meu trabalho como professora de artes, acreditava que ensinar artes seria importante para o desenvolvimento cognitivo dos meus alunos, mas, naquele momento, ainda tinha um olhar um pouco romântico e elitista nesse sentido. Segundo Bourdieu (2003), ao tornar o conhecimento artístico privilégio das elites e de alguns eleitos pela natureza para esses fins, estabelece-se uma lógica em que os produtos artísticos, sua posse e apreciação são naturalizados como criação da elite cultural e se destinam a essa mesma elite.

O que fez a diferença nas minhas aulas foi a formação que tive no curso de Pedagogia, com referenciais de educação progressista e crítica, numa forte relação entre educação e política, acreditando na proposta de Paulo Freire com relação ao educar partindo da realidade dos meus alunos e na educação para a democracia de John Dewey, para o qual a educação deve ser algo que faça parte da vida dos educandos.

Na realidade dos meus alunos, em sua maioria, museus e galerias de arte não faziam parte de seus cotidianos. Eles conheciam alguns artistas devido às aulas de história, principalmente os renascentistas e o barroco brasileiro, representado por Aleijadinho. Então, minhas inferências nas aulas de artes advinham do meu grande gosto particular pela cultura popular do país. Passei, então, a produzir e discutir festas populares do estado e de outras regiões e senti que havia grande interesse dos alunos com esta temática. As aulas tornavam-se mais significativas, identificadas com as vivências familiares. Muitas vezes, os pais acabavam sendo

convidados a participar conosco, trazendo suas experiências com a arte e cultura popular. Sobre isso, Barbosa (1998, p. 91) diz que:

O ideal mesmo será começar indagando: por que o professor de arte precisa trazer para sua sala de aula a preocupação com as diferenças culturais? A resposta embora pareça óbvia, foi até agora pouco considerada pelos educadores: em sua sala de aula, especialmente na escola pública, se inter-relacionam indivíduos de diferentes grupos culturais que terão sempre que lidar com outros indivíduos também de diferentes culturas e subculturas.

Quando fui para rede pública nos anos iniciais, deparei-me com uma realidade em que as aulas eram baseadas nas pinturas de reprodução de desenhos da Disney e em desenhos livres. Neste ínterim, pós-graduei-me, a distância, no Curso Arte Educação e Tecnologias Contemporâneas -arte educa-IDA-UNB e fiquei encantada, pois o que era intuição passou a ser conhecimento. Foi nesse momento que conheci a devida importância da arte-educação, bem como tomei contato com o pensamento de Ana Mae Barbosa sobre a abordagem triangular⁹.

Passei a entender realmente a arte como conhecimento, a compreender a necessidade da decodificação e interpretação da imagem nas aulas de artes e, assim, pude discutir as práticas do ensino das artes conhecido por mim. Aprendi que ensinar artes ia além da plástica, sendo necessário pensar a cultura e a realidade do aluno. Conforme Orlandi (2011), a prática pedagógica deve se contrapor ao discurso hegemônico que impõe ao estudante das classes populares o apagamento de suas culturas por meio do autoritarismo do processo educativo.

Uma experiência marcante na minha carreira docente aconteceu na Universidade Federal de Goiás, quando fui tutora no Curso de Artes Visuais – EaD e tive a oportunidade de ter contato com outras discussões teóricas sobre o ensino das artes. Aprendi uma nova forma de ensinar e de aprender com a Educação a Distância. Foi um momento de reflexões sobre minhas concepções de ensino, “um admirável mundo novo” na educação, com grandes possibilidades de alcance quanto ao espaço e tempo dos discentes e docentes. Tive contato com pesquisadores/professores que realmente fizeram a diferença sobre minhas ideias

⁹ Abordagem Triangular – sistematizada por Ana Mae Barbosa, a partir do final da década de 1980, inicialmente chamada de Metodologia Triangular. A partir de revisões, definiu-se que seria Proposta Triangular e, recentemente, Abordagem Triangular, teoria que relaciona o ensino das artes no tripé: Produção, Apreciação e Contextualização.

quanto ao ensino de artes. Nesse momento, conheci as discussões sobre cultura visual¹⁰; a partir daí, passei a questionar as visualidades, ou seja, o modo como via as coisas, percebendo as imagens como portadoras de significados. E isso afetou bastante meus paradigmas de vida, bem como minha prática docente. Com este estudo sobre cultura visual, pude entender as imagens como portadoras de discursos, afetando nossa maneira de pensar, ver, sentir, dizer e fazer. Como diz Hernandez (2007), fui alfabetizada visualmente com os estudos críticos da cultura visual.

Investi na formação continuada: faltava-me o mestrado, que era um sonho – adquirir conhecimento por meio do mestrado profissional focado no professor da educação básica, da escola pública. Acreditei que era minha vez na formação num curso *stricto sensu*, mesmo sendo professora há mais de 30 anos. Sentia-me frustrada por não ter um título de mestrado, mas sempre trabalhei três turnos e concorrer nas universidades no mestrado acadêmico era difícil. Cursei todos os créditos de um curso de mestrado em educação, numa universidade Portuguesa, mas quando estava organizando a pesquisa, descobri que não teria os diplomas convalidados no Brasil devido ao fato de a legislação brasileira não permitir que instituições de ensino estrangeiras não credenciadas ministrassem cursos no Brasil. Dicotômico isso, tendo em vista que o curso foi ministrado em solo brasileiro, sem que fossem proibidos de tal ação pelos órgãos competentes. Mas a perda financeira foi compensada pelos conhecimentos adquiridos e pelo contato com os escritores portugueses que muito favoreceram minha prática, como Antonio Nóvoa, Rui Canário, João Formosinho, Boaventura Santos e vários outros.

A ideia de um mestrado para professores que já têm uma experiência docente e levá-los a escrever sobre suas práticas é um grande avanço da pesquisa em educação no país. O professor produtor de conhecimento, com possibilidade de comunicar socialmente saberes construídos em anos de trabalho docente, é fundamental para estudar e repensar a educação brasileira. Nos mestrados

¹⁰ Surgiu na década de 1980. Os primeiros estudiosos são: Vincent Lanier, June King McFee, Laura Chapman e Brent e Marjory. Compreendem estudos referentes à construção do visual na arte, nas mídias e na vida cotidiana, tendo a imagem como objeto central e por meio da qual são produzidos significados em contextos culturais. Entende que as interpretações visuais têm uma cultura, as quais afetam tanto o processo de produção como o de recepção. Para Fernando Hernandez (2007, p. 22), “a expressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar”.

profissionais, tem-se a possibilidade de discutir problemáticas da educação, partindo de diversas realidades, bem como se pode mudar a realidade por meio de reflexões e formação de professores que, além de ensinar, também se tornam produtores de conhecimento científico. Sobre isso, Neris, Nogueira e Brito (2014) dizem que:

A modalidade de mestrado profissional justifica-se pela adoção de um modelo de formação profissional que tenha como foco os educadores que estão em atividades nas escolas, por meio da pesquisa diretamente voltada aos problemas da educação básica.

Ao longo da carreira docente, vivenciei experiências com o ensino das artes em que prevalecia o código artístico das classes dominantes; uma escola discriminatória, que tinha a dificuldade de acolhimento e de entendimento das diferentes vivências culturais dos estudantes, que tornava várias culturas e sujeitos invisíveis no espaço escolar. Por isso, é preciso pensar um ensino de artes contextualizado. Segundo Oliveira (2015), é na escola que o educando começa a perceber a si mesmo como cidadão do mundo. Para que sua trajetória seja realmente significativa, é necessário oportunizar a ele a socialização do conhecimento, levando em conta suas vivências e seu conhecimento de mundo. E ensinar por meio de uma proposta intercultural pode propiciar a valorização dos diversos saberes e experiências estéticas/culturais do aluno, colocando-o na posição de sujeito capaz da crítica e transformação para uma construção social mais respeitosa e humana.

Para uma educação intercultural e identitária, a desconstrução de que arte é aquela feita por brancos, do sexo masculino e europeus é um fato relevante, propiciando aos alunos a apreciação de diversas manifestações artísticas, com linguagens diversas. Sobre isso, Barbosa (1998) salienta a necessidade de se promover a cultura artística e estética local como expressão legítima de arte e como discurso cultural de uma comunidade.

Para o enfrentamento de um mundo daltônico cultural, que apresenta a arte como forma de expressão humana e que está diante da diversidade dos seres humanos, de sexo, de etnia, de classe social, existem várias possibilidades e formas de se expressarem, usando materiais diversos. Portanto, cabe ao professor levar os alunos para aulas em museus, exposições diversas de arte, artesanato, trazendo

artistas locais para dentro da escola, ou seja, dialogando com as diversas linguagens de expressão artística.

Necessário se faz pensar, também, nas relações entre escola e cultura. Ainda se apresenta no Brasil uma escola distante da realidade cultural dos seus alunos, e isso advém da formação da nação brasileira, por meio do encantamento dos brasileiros com o que vinha da Corte Portuguesa, relegando os saberes populares a uma subcultura. Cultura e educação não estão em lados opostos; são universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. Igualdade, pluralidade e tolerância devem ser os pontos fundamentais da educação contemporânea.

A poética do bordado - identidade e interculturalidade

“No bordado e na renda cada ponto é um pensamento”

Dito popular

A educação estética de que me recordo, no interior de Goiás, é a dos anos finais do Ensino Fundamental da década de 1970. O nome da disciplina era “educação para o lar”, numa perspectiva higienista, tecnicista, com o intuito de ensinar os cuidados com o lar: para as meninas, artes manuais e, para os meninos, ofícios. Com enfoque nas meninas, então consideradas à época como responsáveis pelas tarefas domésticas, aprendíamos a produzir objetos de decoração, bordados, crochê etc.

Este apanhado de disciplinas profissionalizantes trata fundamentalmente da construção física, emotiva e estética do espaço doméstico, tendo por função não só normatizar este espaço, como também as pessoas nele existentes (RATTO, 1994, p. 155).

As aulas de educação para o lar eram ministradas, na maioria das vezes, por professores que não tinham formação em artes. Reflito sobre isto devido ao fato de a professora que lecionou essa disciplina no meu tempo de escola ter sido minha professora do terceiro ano primário. Vale ressaltar que a formação do professor de artes estava iniciando no país, com cursos de licenciatura curta com formação em

dois anos, cujo concluinte deveria ser capaz de lecionar com domínio de conteúdo e múltiplas linguagens da arte em sala de aula.

Diante das experiências vividas, pretendo discutir as estéticas do cotidiano do aluno como recurso a um ensino de artes que parta de sua cultura, que reflita sobre a pluralidade cultural presente na sociedade brasileira, como processo de reflexão e formação de um cidadão crítico do mundo que o cerca. No meu ponto de vista, o bordado representa essa possibilidade de um ensino contextualizado na realidade dos educandos, dando voz à estética produzida por pessoas do contexto local da escola, de diferentes grupos culturais, fugindo dessa visão etnocêntrica de arte e da cultura de massa. Dewey (2010, p. 76) corrobora esse ponto de vista quando diz que “a genuína arte se desenvolve a partir do trabalho do artesão”, defendendo que o grande desenvolvimento proporcionado por um trabalho estético-artístico está associado à vida cotidiana, às coisas simples.

Com finalidades diferentes, o bordado já foi utilizado no ensino de artes. No início do século XX, fazia parte do currículo escolar. Araújo (2004, p. 105) cita o Jornal Gazeta de Uberaba (1901), em nota sobre o colégio Nossa Senhora das Dores de Uberaba – MG, com relação à formação de moças: “Tem por fim este collegio a formação de boas mães de família, e de criadas ou servas que possam vantajosamente substituir as escravas”. E, logo em seguida, fala sobre as disciplinas que eram oferecidas às moças: “E também trabalhos manuaes proprios de uma senhora, taes como: costura, crochet, bordado etc.”.

À época, o bordado tinha outro papel no ensino de artes, tendo em vista que as aulas de desenho eram utilizadas para reproduzir cópias perfeitas dos riscos para bordar, conforme Araújo (2004, p. 105):

Uma das entrevistadas [...] conta que o desenho era utilizado também para riscar os tecidos a serem bordados, o que, na maioria das vezes, era feito com moldes prontos. As alunas não faziam a criação dos desenhos que comporiam as toalhas, que eram sempre copiados de algum lugar. Os motivos eram exclusivamente os florais e não foi relatado nenhum outro tipo de desenho; as letras eram também bastante empregadas, principalmente para marcar o enxoval das moças.

Na constatação de Araújo (2004, p. 106), “os trabalhos manuais eram atividades escolares delicadas, que adornariam os espaços privados, características

que reforçavam ainda mais o papel social feminino no século XIX e em grande parte do século XX”.

Para fazer uso do bordado no ensino de artes na escola contemporânea, é preciso que pensemos uma arte-educação que tenha uma proposta intercultural, problematizadora do contexto do aluno, partindo de um referencial estético do seu cotidiano. Nesse contexto, é importante buscar exemplos de trabalhos autorais, um bordado que tenha poética, para conhecer seus processos criativos. Sobre isso, Richter (2000, p. 84) salienta:

[...] 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.

O bordado é uma forma de expressão milenar, encontrado em quase todas as sociedades da antiguidade à contemporaneidade; portanto, sua utilização como linguagem e forma de expressão no ensino das artes pode ser contemplada para a construção de um ensino identitário e intercultural, pois parte das visualidades que o aluno conhece. Boa parte dos alunos tiveram experiência com o bordado em suas vidas cotidianas para “enfeitar”, fazer os “forrinhos”, panos de prato, toalhas, fraldas, camisetas de time, entre outros. Para Freire (1992, p. 44),

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo.

Além de o bordado estar presente na história da humanidade, representando diferentes culturas, é também um objeto de grande importância na construção simbólica, que permite e estimula a representação de diversos aspectos da realidade. Para Guimarães (2015, p.1), o bordado “representa a possibilidade de mostrar que um trabalho manual pode ser arte. Considero urgente a redescoberta do prazer de fazer algo com as próprias mãos, a redescoberta do artesão que existe em todos nós”.

O bordado tradicional muitas vezes é visto como uma técnica meramente artesanal, que segue a repetição de modelos, usando os “riscos”, sem possibilidades de criação autônoma; no entanto, existem trabalhos de artistas de várias partes do mundo que utilizam o bordado em seus processos de criação imagética,

. 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 a história como elemento do constituir humano.

A estética e a poética do bordado possibilita ver a arte como experiência, como pertencimento e identidade, valorizando artistas que se utilizam dessa forma milenar de expressar com suas poéticas criadas com agulha e linha. O bordado oferece boa possibilidade para o ensino de artes. Para Guimarães (2015, p. 3), o bordado é “é linguagem, é expressão, é comunicação. Bordar é desenhar com a linha, marcar o suporte, e desenhar não é apenas representação gráfica; é organização de pensamentos, de ideias, é origem da escrita”.

De acordo com Dewey (2010), a arte, desinteressada, alojada em um pedestal como obra de arte, distante da vida comum e cotidiana, é desinteressante como experiência estética efetiva. Uma experiência interessante com a poética do bordado são as produções da Família Dumont de Pirapora (MG). A Figura 5, por exemplo, apresenta como seus bordados se relacionam com as experiências e vivências locais; são imagens que expressam o cotidiano e cabem no olhar do nosso aluno. Sobre isso, IOP apud Melvin Rader e Bertran Jessup (2008, p.157) menciona:

Quando a experiência estética vem a nós, mediante esses exemplos familiares do cotidiano, não se necessita de explanação ou justificativa, não se precisa de razões. Portanto, o estudo desses “fazeres especiais” presentes na vida dos educandos, de suas famílias, comunidades, configuram-se como um importante aspecto da estética do cotidiano, que deve estar refletido nas aulas de artes

Figura 5 Árvore da Vida – Ciranda.



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

O bordado da família Dumont é uma produção autoral e tem grandes possibilidades de diálogo com o contexto do aluno, valorizando seu meio ambiente, pois parte dos interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida. São novas poéticas, que partem da cultura tradicional com uma plasticidade bastante particular, criadas a partir dos pontos e das tramas com extrema criatividade.

Pensar na relação da criança com a imagem é muito importante, sendo necessário ressaltar que o aluno é exposto ao mundo imagético diariamente, nas ruas, na TV, na internet. Está em contato com imagens sedutoras que visam influenciar seus comportamentos. O hábito de leitura imagética como exercício para a ampliação da capacidade cognitiva e crítica na busca da compreensão e decodificação desses signos tão difundidos na nossa vida cotidiana é fundamental no ensino de artes, mas, na escola ainda, a criança tem acesso às imagens da televisão ou do livro didático. Faz-se necessário considerar os conhecimentos prévios dos alunos que recebemos na escola e, por meio deles, ampliar seus conhecimentos estéticos, provocando a apreciação de imagens que tenham significado para eles, incluindo imagens de artistas locais. Sobre isso, Barbosa (2001, p. 172) ressalta:

Apreciação artística e história da arte não têm lugar na escola. As únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir, e no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças [...] A fonte mais frequente de imagens para as crianças é a TV, os fracos padrões dos desenhos para colorir e cartazes pela cidade (outdoors).

O ensino da arte deve ser de valor social e político, sendo o docente o mediador de um currículo que pode desvelar realidades. É necessário, então, pensar em ações educativas que privilegiam o código estético 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? Uma questão importante deve ser vista pelo docente: antes de entrar na escola, o aluno já traz consigo suas experiências estéticas e visuais. A escola tem o papel, assim, de potencializar essas experiências.

Consideramos 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. Especialmente o professor de artes precisa conhecer e buscar compreender os códigos visuais e estéticos presentes, 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 (RICHTER, 2002, p. 103).

A arte tem muito a contribuir para a construção de propostas educativas mais inclusivas, que considerem todas as culturas como válidas e legítimas, aulas pensadas para promoção de experiências estéticas plurais, de maneira a incluir o artesanato e a arte popular.

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. É na singularidade e na diversidade de códigos artísticos/estéticos que o aluno realiza leituras mais críticas da realidade, fazendo escolhas e se percebendo como sujeito. Para Paulo Freire (1983, p. 95), é no diálogo e conhecimento crítico da realidade que “forma-se um cidadão que tem consciência de como agir em sociedade”. Despertando isso na escola, os alunos passam a tomar as atitudes com autonomia.

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”? (FREIRE, 1983, p. 95).

É bastante pertinente pensar o ensino da arte como desenvolvimento social e comunitário; para isso, é preciso partir da diversidade cultural das comunidades, pois, de acordo com Freire (1992, p.5), “a educação é uma prática política tanto quanto qualquer prática política é pedagógica. Não há educação neutra. Acredito que é por meio de discussão de seus pertencimentos que o aluno se torna sujeito. Freire (1983, p.16) continua dizendo que educação é “luta pela humanização, trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas”, provocando a imersão na sua realidade, dialogando sobre sua cultura. Torna-se, assim, caminho de invenção da cidadania. Barbosa (2003, p. 18) corrobora essas ideias, enfatizando que, por meio do ensino de artes, é possível desenvolver cidadania:

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Para Richter (2003), uma possibilidade de um ensino de artes que faça sentido para o aluno acontece quando se pensa uma arte-educação que parta da estética do cotidiano do aluno, com a valorização da visão estética trazida de casa, do âmbito familiar. Perceber e explorar como essa microestética está relacionada ao modo como cada indivíduo se organiza como sujeito poderia contribuir para estreitar o vínculo entre a escola e as diversas culturas que habitam o espaço escolar.

A partir da segunda metade do século XX, com o advento da arte contemporânea, são muitas as tendências que surgem, e as possibilidades são múltiplas. Assim, rompeu-se com alguns aspectos da Arte Moderna, quebrando paradigmas e trazendo valores para a constituição de uma nova mentalidade, com uma diversidade de estilos, perspectivas, técnicas e abrangência de linguagens artísticas. Os artistas passaram a ter uma grande liberdade criadora, com a utilização de variados recursos materiais em suas obras; abriram-se novas possibilidades para a criação nas artes plásticas. Para Bahia (1999), em meio a essas transformações, é recorrente a utilização de práticas de tradição doméstica, como a cestaria, o trabalho com agulha e linha e a cerâmica nas artes plásticas brasileira das duas últimas décadas.

Para Santaella (2003), a cultura passou por transformações no século XX, provocando o surgimento do intercâmbio entre os diversos lugares culturais, como é o caso do bordado e de sua utilização na arte contemporânea:

Até meados do século XIX, dois tipos de cultura se delineavam nas sociedades ocidentais: de um lado, a cultura erudita das elites, de outro lado, a cultura popular, produzida no seio das classes dominadas. O advento da cultura de massa a partir da explosão dos meios de reprodução técnico-industriais – jornal, foto, cinema, seguido da onipresença dos meios eletrônicos de difusão, rádio e televisão – produziu um impacto até hoje atordoante naquela tradicional divisão da cultura em erudita, de um lado, e cultura popular, de outro. Ao absorver e digerir, dentro de si, essas duas formas de cultura, a cultura de massas tende a resolver a polaridade entre o erudito e o popular, anulando suas fronteiras. Disso resultam cruzamentos culturais em que o tradicional e o moderno, o artesanal e o industrial mesclam-se em tecidos híbridos e voláteis próprios das culturas urbanas (SANTAELLA, 2003, p. 52).

Sobre a recorrente utilização da poética do bordado nas artes plásticas, é relevante o olhar de Bahia (2002, p.5): “percebo existir uma vinculação entre o bordado/costura com questões poéticas marcantes na arte contemporânea”. Devido ao seu histórico 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.

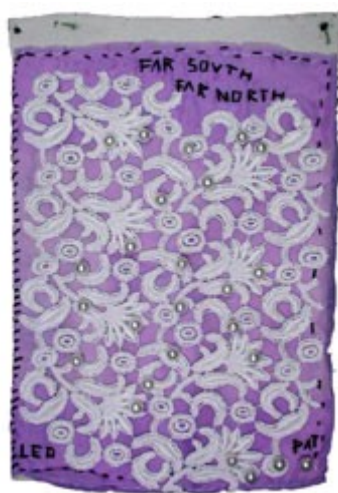
A linguagem do bordado é uma possibilidade de viagem no tempo e no espaço com uma forte ligação entre o antigo e o contemporâneo; por meio das linhas e pontos, expressam-se ideias e vivências. É uma experiência sensorial que aflora sentimentos, memória afetiva, intimidade; é manifestação identitária. Devido à sua estética, com bom potencial de exploração imagética, suas qualidades táteis, a expressão por meio da agulha que perfura superfícies cria poéticas visuais sensíveis aos olhos, ao tato e à imaginação. Em relação aos processos criativos e poéticas do bordado, Bahia (2002, p. 3) diz que:

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 (grifo do autor).

Desde 1970, os artistas brasileiros começaram a usar materiais populares, como a linha de costura e a lã; a costura como elemento gráfico se intensificou nos anos 1980 e 1990 (BAHIA, 2002). São inúmeros os artistas brasileiros e estrangeiros que utilizam o bordado de forma híbrida em suas produções. Alguns deles são: Leonilson (Figura 6), Arthur Bispo de Rosário, Edith Derdyk, Lya Mena Barreto e Rodrigo Mogiz (Figura 7).

Figura 6 Far south far north, 1991. Artista: Leonilson. Bordado e voile sobre tela, 28 x 18 cm.



Fonte: disponível em <www2.uol.com.br/leonilson/projeto.htm>. Acesso em: 30 maio 2018.

Figura 7 Acalentado Momento (frente e verso). Artista: Rodrigo Mogiz. Bordados (linhas, miçangas, pedrarias, voal).



Fonte: disponível em <<http://escritosmogiz.blogspot.com.br>>. Acesso em: 30 maio 2018.

Ao incorporar o bordado 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, discutem uma tradição dita "popular" com criações contemporâneas que expressam as relações da arte com memória, tradição e relações sociais, bem como partem dos simbólicos dos seus cotidianos para metáforas de uma memória coletiva.

Na realidade da sala de aula, o bordado, como expressão artística, é bastante relevante, ligado à origem pessoal dos alunos, bastante familiar, que faz parte do olhar dos indivíduos na sua vida cotidiana, espaço em que se experimenta a realidade. Desde cedo, são vistos trabalhos bordados, e, nas aulas, podem servir como referências a processos criativos com desenhos em pano e linha, por exemplo. É fazer uso poético daquilo que é familiar como referencial de aulas, considerando habilidades e saberes prévios, o que é identitário, uma vez parte daquilo que é significativo. Sobre o bordado na arte-educação, Souza (2012, p. 36) enfatiza que:

Tendo em conta que o ensino/aprendizagem do bordado pode trazer consigo alguns temas de discussão dentro da Arte/Educação como questões políticas, de gênero, produção material de culturas tradicionais, produção contemporânea em artes visuais, além do próprio estudo dos fundamentos da linguagem visual (com exercícios práticos e leitura das imagens produzidas), ele se apresentou como uma linguagem/técnica bastante atrativa [...].

Com um ensino de arte intercultural e transgressor, é possível colocar em xeque os conceitos e práticas que perpassam pelas definições da arte erudita x arte popular, identidade, cidadania e pertencimento, ou seja, pensar os mecanismos de exclusão que operam no interior da sociedade, pensando um ensino de artes com intuito de criticar as falas, os silêncios, as omissões e os preconceitos na história da arte. Essas são questões desafiadoras, complexas, contraditórias e animadoras, mas que existem grandes perspectivas rumo à alteridade, mediadas por um ensino de artes que estabeleça conexões culturais refletidas e dialogadas nos espaços de educação.

Finalizo esta carta expressando aos leitores meu desejo de construção de uma escola que seja espaço de diálogos e mediações e que a arte educação seja o fio condutor.

CARTA 4. O VER, REFLETIR E FAZER: O BORDADO TRADICIONAL DA FAMÍLIA DUMONT E AS POÉTICAS CONTEMPORÂNEAS BORDADAS

Uberlândia, março de 2017.

Caros leitores,

Nesta carta, apresento minhas viagens, virtuais e presenciais, para conhecer sujeitos bordantes nos confins deste mundo, possibilitadas pela evolução das nossas formas de conhecer, graças às tecnologias.

O bordado e o tecer são assuntos de algumas menções na literatura brasileira. De acordo com Garcia (1981), geralmente falam sobre o processo de formação econômica e social do Brasil. Sérgio Buarque de Holanda (1957) é um dos que fazem essas menções. Em seu livro “Caminhos e Fronteiras”, fala sobre o declínio da indústria têxtil caseira.

Historicamente pode-se perceber que o bordado fez parte da história da humanidade, como informa James Laver (1989), o homem, para sobreviver, se alimentava de caça e de frutos. Da caça, utilizava a carne como alimento; da pele, ossos e fibras nervosas fabricava instrumentos para se proteger das intempéries. Ossos podiam servir como utensílios raspadores, furadores e ganchos de sustentação (fíbula). Assim, foi desenvolvida a agulha de costura à mão, que podia produzida a partir de osso de mamute ou marfim. Fibras nervosas serviam de cordões para amarrar peles, geralmente costuradas no ombro para cobrir partes do corpo. A costura também podia ser feita com o aproveitamento de fibras vegetais.

O processo de ensino e aprendizagem do bordado é tradicional; baseia-se pela oralidade e na imitação do gesto, passando de geração para geração. Na concepção do Riechel (2014), para se falar do ato de bordar, é preciso mencionar, antes, o “risco”, primeira ação para o processo 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.

O Bordado Tradicional da Família Dumont

Para realizar um estudo sobre o bordado, acredito que se deve partir da experiência vivida por indivíduos que bordam e que fazem parte de um mesmo tempo, colhendo suas ideias e suas experiências, contando uma história de fios, agulhas, dos bordados e das poéticas, em que diferentes pontos e plásticas se repetem por meio das histórias dos sujeitos que produziram e produzem história na formação de um povo.

Sobre o saber da experiência, Larossa 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).

Para conhecer as histórias e os conhecimentos tradicionais do bordado, faz-se importante ir ao encontro dos que bordaram ao longo da vida e construíram poéticas – ou, simplesmente, “enfeitaram” suas vidas. Portanto, nesta fase da investigação, foram realizadas pesquisas em campo para conhecer as experiências do grupo Matizes Dumont – Família Dumont de bordado tradicional de Pirapora (MG), com o objetivo de conhecer a produção para fomentar as oficinas de bordar. Foram realizadas pesquisas virtuais no **site** do grupo , entrevistas por telefone e correio eletrônico.

O primeiro contato com a produção do grupo se deu com as pesquisas virtuais, que foram me tocando a cada trabalho conhecido. Meu olhar ficou sensibilizado por estéticas surpreendentes, mesmo para o bordado já conhecido por mim. Percebi, no trabalho do grupo, uma linguagem de expressão única, que, por

meio da linha e dos pontos, consegue expressar muita sensibilidade e criatividade. Os artistas vão além do bordado tradicional, em que geralmente usavam a repetição dos riscos de desenhos para bordar; eles passaram a ser criadores de seus desenhos, como mostra a Figura 8.

Figura 8 Bordado à mão – Família Dumont – Mundo da criança.



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

Em entrevista via telefone com Sandra Sucker Sampaio, representante da família que mora em Pirapora (MG) que cuida da ICAD- Instituto Cultural Antonia Dumont, me fala espontaneamente “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.”

Sobre seus saberes e produções, Sávia, Marilu, Marta e Angela expõem no *site* 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 Sávia. (www.matizesdumont.com)

Antes de apresentar a plástica do bordado e de sua relação com a cultura popular, é importante falar da história da família Dumont, que já está na terceira geração envolvida com o bordado. Dona Antônia aprendeu a bordar com sua mãe, um bordado tradicional, para fazer o enxoval dos filhos. Sávia, Demóstenes, Angela,

Marta e Marilu cresceram desenvolvendo as habilidades de bordar: Demóstenes fez faculdade de Artes Visuais e passou a desenhar para a família bordar; depois, deixou de reproduzir riscos, para produzir um bordado autoral, com criação e poética.

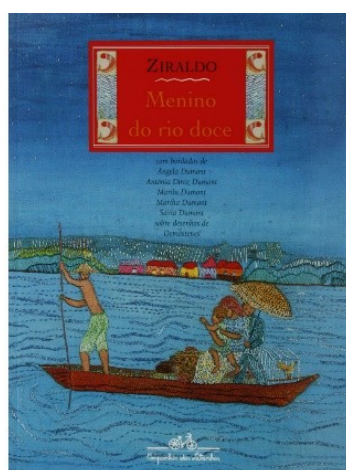
Figura 9 Família Dumont.



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

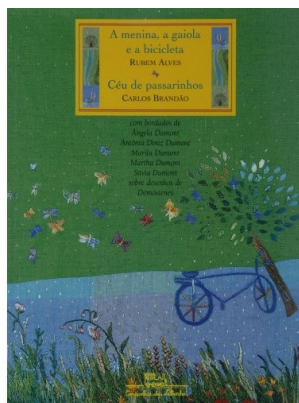
O bordado autoral permitiu que a família Dumont expandisse seus processos criativos e, no ano de 1988, começou a produzir com agulha e linha bordados que contam histórias, por meio da ilustração de livros de autores consagrados pela literatura brasileira, tais como mostram as Figuras de 10 a 14:

Figura 10 "Menino do rio doce", texto de Ziraldo (Ed. Companhia das Letrinhas, 1996)



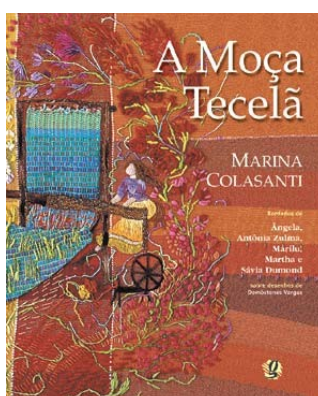
Fonte: disponível em <www.matizesdumont.com>. Acesso em: 30 maio 2018.

Figura 11 “A menina, a gaiola e a bicicleta”, de Rubem Alves/ “Céu de Passarinhos”, de Carlos Brandão (Companhia das Letras, 1997).



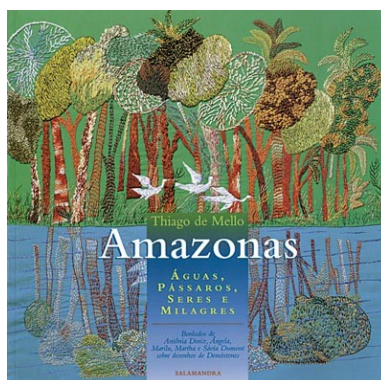
Fonte: disponível em <www.matizesdumont.com>. Acesso em: 30 maio 2018.

Figura 12 “A moça tecelã”, de Marina Colasanti (Ed. Global, 2004).



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

Figura 13 “Amazonas”, de Thiago de Mello (Editora Salamandra).



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

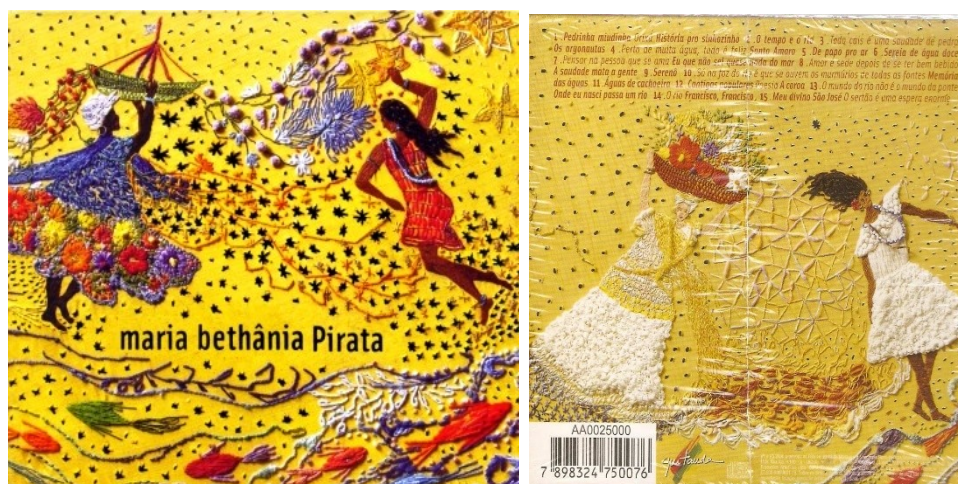
Figura 14 “A bola e o goleiro”, de Jorge Amado (1988, Companhia das Letras).



Fonte: disponível em <www.matizesdumont.com>. 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. São artistas que buscam referenciais na cultura popular. Sobre esse ponto, Pereyson (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”.

Figura 15 Ilustração (frente e verso) do CD Pirata (Maria Bethânia, 2007). Produção da Família Dumont.



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

É perceptível no trabalho da família Dumont uma arte que dialoga com o cotidiano dos sujeitos; são bordados criados pelos bordadores da família, cujos desenhos representam a religiosidade, as formas de viver, de brincar, a fauna e a flora. Isso leva à identificação com formas de viver e conviver; é uma arte que faz parte da vida. Sobre a estética do cotidiano, Richter (2003, 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.

Na Figura 16, é possível perceber a arte que fala da vida, de uma estética do cotidiano, que expressa, por meio da linguagem do bordado, a vida que se vive, tendo a arte como uma experiência vivida. Segundo, Dewey (2010), sob a condição de experiência, a arte faz parte das relações que o homem estabelece com seu entorno, isto é, a arte ganha um caráter prático e articula-se com a vida e com a cultura, tendo relevância como objeto de conhecimento que amplia a compreensão do homem a respeito de si mesmo e de sua interação com o mundo no qual vive.

Figura 16 Brincadeiras na árvore. Família Dumont.



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

A produção artística da família Dumont realiza-se por meio de experimentação com a linha e a agulha, usando cores claras, com desenhos do

cotidiano do grupo, sendo que, ao se expressar por meio da linguagem artística do bordado, revela muito das vivências sociais e de suas representações.

Figura 17 Festa da Pitombeira. Família Dumont.



Fonte: disponível em <<https://www.matizesdumont.com/collections/festas-populares>>. Acesso em: 30 maio 2018.

Um trabalho interessante do grupo é o diálogo da linguagem do bordado com a pintura. A coleção “Coração em Paz”, por exemplo, foi desenvolvida em homenagem a Cândido Portinari, representando um olhar sobre os pincéis do artista por meio da experimentação com as agulhas do Grupo Família Dumont (Figura 18).

Figura 18 Na sequência, da esquerda para a direita: “Meninos no Balanço”, “Brincadeiras Brasileiras”, “O abraço” e “Menina do Cata-vento”.



Fonte: disponível em: <<https://www.matizesdumont.com/collections/festas-populares>>. Acesso em: 30 maio 2018.

Foi enriquecedor conhecer os processos de criação e as experiências da família Dumont. Foi possível perceber o forte elo com a cultura popular, mas, ao mesmo tempo, a busca pela criação de trabalhos autorais. Guimarães (2012, p.18), nesse sentido, enfatiza que “o processo de construção cultural passa pelas memórias individuais e coletivas que fazem parte da construção de cada ser dentro do seu contexto”.

Poéticas contemporâneas bordadas

Neste momento do estudo, começo minhas viagens virtuais para conhecer artistas contemporâneos que utilizam a linguagem do bordado em suas produções, com o objetivo de fomentar imagetivamente, por meio das experiências desses artistas, as oficinas de bordado, possibilitando referências visuais bordadas. Foi utilizada a metodologia de pesquisa netnográfica, com navegação nos *sites* e *blogs* dos artistas para conhecer suas produções e processos criativos.

Vale dizer, antes, que, no mundo contemporâneo, a arte permite os mais diversos campos de experimentação nas produções, em uma diversidade de expressões, de forma que o bordado é 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).

O bordado 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 sensibilidade e poética da arte contemporânea. São crescentes as visibilidades sobre arte e experiências tradicionais de 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.

O bordado contemporâneo distingue-se claramente das formas anteriores; o tradicional era geralmente cópia de “riscos”, ou seja, de modelos de desenhos. Atualmente, há artistas com um olhar crítico e poético para o bordado, expressando questões sociais, políticas e sensíveis da vida atual. Para realização do estudo do bordado no ensino das artes visuais, é importante conhecer as conexões criativas desses artistas contemporâneos que utilizam a técnica do bordado na criação de suas obras. A seguir, apresento alguns desses artistas.

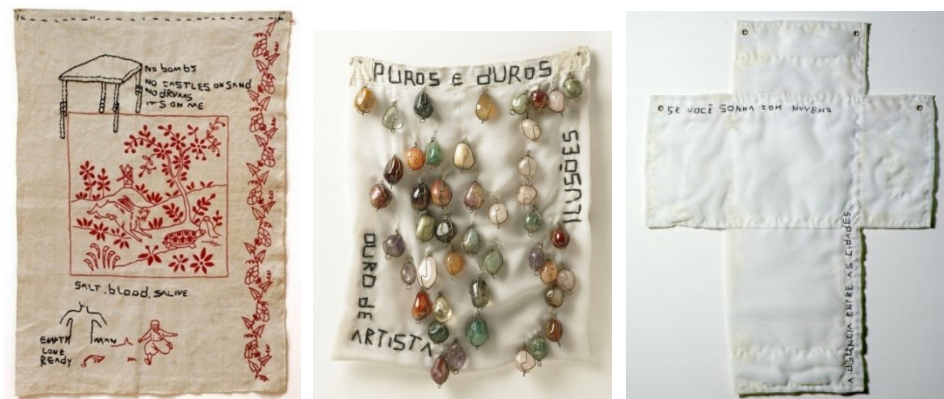
Assim, na continuidade desta carta, conto as histórias de sujeitos bordadores que, numa mistura de materiais, ressignificam objetos, afetos e emoções, em um processo de criação de obras híbridas, trazendo seus referenciais culturais, suas memórias afetivas, bordando histórias de vida, cultura e identidade.

José Leonilson

Chamado no meio artístico por Leonilson, nasceu em Fortaleza em 1957, 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.

Sobre a utilização do bordado em sua produção, Leonilson, em entrevista a Lisette Lagnado, diz: “É porque o negócio da mão é o prazer de dar o ponto, de errar, de cortar e de voltar de novo. Se você reparar tem um ponto para as letras [...] um ponto grande e um ponto pequeno” (PERIM 2012 apud LAGNADO, 1998, p. 86).

Figura 19 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: disponível 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 seu trabalho nos 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

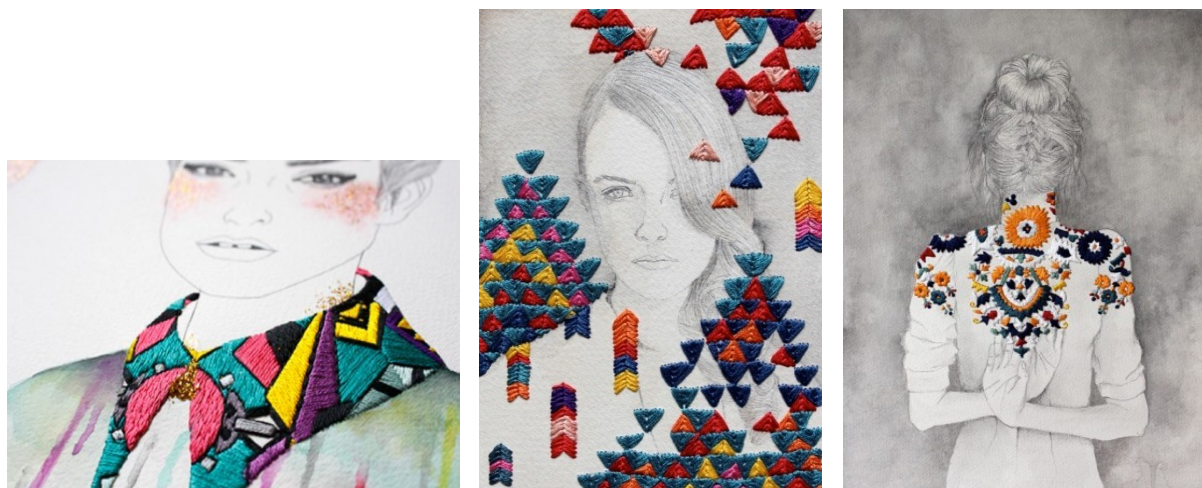
De acordo com o boletim Arte na Escola (2017), José Leonilson desenhava com o fio. O convívio com panos, linhas e agulhas na casa materna e a herança cultural nordestina podem explicar o que o levou a introduzir o bordado em seu percurso artístico. A família conta que, desde pequeno, ele combinava tecidos de forma nada usual. Já se instaurava ali uma linguagem.

Izziyana Suhaimi

Izziyana Suhaimi é uma artista de Cingapura, nascida em 1986, formada em Fotografia, que borda no papel. É ilustradora e une traços de grafite, cores de aquarela a bordados de linhas e lãs, utilizando a técnica de introduzir delicados bordados sobre suas ilustrações feitas com lápis e aquarela, usando padrões de flores que se desdobram como uma tapeçaria sobre toda a superfície do papel. Na série “*The looms in our bones*”, representa mulheres, cujos detalhes

das roupas, como a gola, o gorro, ou mesmo uma flor no cabelo, ganham vida com os bordados em relevo.

Figura 20 Obras de Izziyana Suhaimi. Na sequência, da esquerda para a direita: peça da série “Friends to Keep you Warm”; peças da série “The looms in our bones”.



Fonte: disponíveis em <www.izziyanasuhaimi.com>. Acesso em: 30 maio 2018.

O trabalho de Suhaimi combina as culturas tradicionais e populares, com linhas coloridas em desenhos autorais a lápis e aquarela, criando tapeçarias modernas.

Arthur Bispo do Rosário

Arthur Bispo do Rosário nasceu em Japaratuba (SE) em 1909. Negro, marinheiro, pugilista, lavador de ônibus e guarda-costas, foi, também, um artesão habilidoso. Construiu brinquedos com folhas de *flanders*, objetos utilitários e esculturas de madeira. 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. Criou imponentes mantas e fardas, faixas de *misses*, enfim, produziu um verdadeiro acervo artístico, com *assemblages* (uma espécie de mural de madeira com objetos devidamente empilhados e fixados),

cetros, objetos de madeira, objetos revestidos com fios – orfas – e muitos bordados (CORRÊA, 2011; DIONISIO, 2012; HIDALGO, 1996).

Figura 21 Obras de Arthur Bispo do Rosário. Na sequência, da esquerda para a direita: “Estandarte” “O grande veleiro” e “O manto de apresentação” (parte frontal).



Fonte: disponível em <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. Nos mantos, por exemplo, Arthur Bispo do Rosário costumava bordar o nome de pessoas que iam se salvar no dia do juízo final. 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; PREFEITURA MUNICIPAL DE JAPARATUBA, 2009).

Com o bordado, produziu, também, estandartes, fardões, faixas de *misses*, fichários, entre outros, nos quais borda desenhos, nomes de pessoas e lugares, frases com respeito a notícias de jornal ou episódios bíblicos, reunindo-os em uma espécie de cartografia.

O Manto da Apresentação (terceira imagem da Figura 20) é uma de suas maiores obras. Trata-se de uma vestimenta confeccionada durante cerca de 30 anos para ser usada no dia da apresentação ao Reino dos céus, para ser usada por ele no dia de seu Juízo Final (FIGUEIREDO, 2010; HIDALGO, 1996). Para sua confecção, utilizou um cobertor avermelhado e preencheu-o de bordados, que representam variados objetos. A peça tem o acabamento feito de franjas, bem como apresenta cordas e fitas coloridas que lhe caem por cima. Para os bordados, usava os tecidos que lhe estavam disponíveis, como lençóis ou roupas, e os fios conseguia ao desfilar o seu uniforme azul de interno.

Lia Menna Barreto

Lia Menna Barreto nasceu no Rio de Janeiro em 1959. É artista plástica e vive e trabalha em Eldorado do Sul (RS). Bacharel em Desenho pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), experimenta vários tipos de materiais em seu processo de criação, como espuma – utilizada para dar forma a sólidos de aspecto orgânico, brinquedos infantis, obras revestidas com tecido, simulacros de bonecas, animais de brinquedo, costura e bordado.

A artista imita o bordado tradicional criando bordados com simulacros plásticos e organza de seda pura. Essa técnica é sua marca registrada. A colocação dos objetos de plástico nas tramas da organza de seda pura se dá com a aplicação de calor feita com ferro de passar roupa, dando origem ao “bordado fake”, conforme explicação da artista ao *Jornal do Comércio de Porto Alegre*, de 8 de novembro de 2016.

Figura 22 Obras de Lia Mena Barreto. Na sequência, da esquerda para a direita: “Máquina de bordar”, “Eu te amo” e “Bordado – Plástico em Organza”.



Fonte: disponíveis em <www.lia-mennabarreto.blogspot.com>. Acesso em: 30 maio 2018.

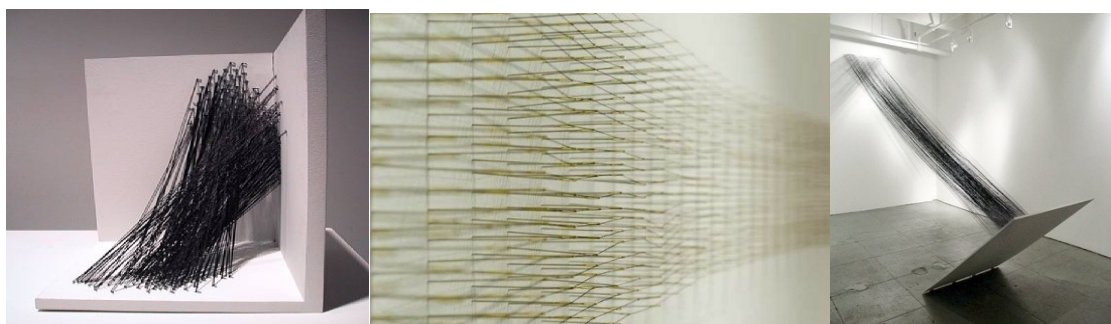
Edith Derdyk

Edith Derdyk nasceu em São Paulo, em 1955. Licenciada em Artes Plásticas pela Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP, 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. Além disso, escreveu e ilustrou livros infantis, bem como publicou dois livros teóricos sobre o desenho infantil.

Em 1997, 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. Constrói metáforas por meio da costura da linha e do desenho.

Figura 23 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.

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

Rodrigo Mogiz

Rodrigo Mogiz nasceu em Belo Horizonte, em 1978. Bacharel em Pintura e Desenho, pelas Escola de Belas-Artes da UFMG, é um artista com várias exposições nacionais e internacionais. Utiliza a técnica de bordados para desconstruir ou reconstruir a imagem, sobrepondo bordados, cada um em uma camada, atribuindo, então, um novo significado. Seu trabalho transita entre o desenho, a pintura e o bordado, propondo narrativas que questionam temas contemporâneos da sociedade, como sexo, beleza, corpo, sexualidade e relações afetivas.

Sobre o trabalho com o bordado, Mogiz (2016) diz:

Desde que adotei o bordado como expressão artística, deslocando-o do artesanato doméstico para criações mais

provocativas e aproximando-o das linguagens do desenho e da pintura, recebo inúmeros retornos da conexão que as pessoas fazem com suas memórias maternas. Dessa forma, além das provocações em torno de sexualidade, religião e uma certa agressividade, passei a buscar essas conexões afetivas e assumir o amor como tema central do que faço.

Figura 24 Obras de Rodrigo Mogiz. Na sequência, da esquerda para a direita: “O teu perfume” (bordado sobre tecido, 50x90cm, 2014); “O rei que borda” (tinta e aplicações sobre tecido, 40x70cm, 2013); e “O garoto ouve rádio e pássaros” (bordados, tinta e aplicações sobre tecido, 40x70cm, 2013).



Fonte: disponíveis em <<http://escritismogiz.blogspot.com.br>>. Acesso em: 30 maio 2018.

José Romussi

Artista chileno, José Romussi nasceu em Santiago, 1979. Atualmente, mora em Berlim - Alemanha. Artista plástico autodidata, estudou Design e Paisagismo, produzindo estampas e colagens. Trabalha com imagens *vintage* em preto e branco, adicionando cores como forma de intervenção lúdica à postura artificial das modelos. Borda fios coloridos em antigas fotografias, dando a impressão de que as fotos são novas e que estão em movimento.

Em seu processo de criação, mistura fotos em preto e branco com bordados coloridos em telas de seda. Utiliza a linguagem do bordado numa vasta produção artística.

Figura 25 Obras de José Romussi. Na sequência, da esquerda para a direita: “Bailarina”; “Bailarinas”; e “Eyes”.



Fonte: disponíveis em: <<http://www.zupi.com.br/jose-romussi/>>. Acesso em: 30 maio 2018.

Sophie Standing - Pe

Artista britânica, nasceu em Hampshire. Estudou madeira, metal, cerâmica e têxteis na Liverpool Hope University. Atualmente, vive no Quênia, África, cercada de uma exuberante fauna e flora. Utiliza-se desse vasto campo da natureza para sua produção, que une a tela com o bordado.

Suas grandes peças são criadas a partir de uma mistura de apliques, desenho e bordados. Em geral, coloca detalhes sobre a parte superior de suas peças, criando uma sensação de dimensão e profundidade. Trabalha com tecidos e fios de algodão. No seu processo criativo, tira fotografias dos animais e, a partir daí, produz desenhos em grafite, que são transferidos para a arte final, com bordados e apliques, produzindo colagens têxteis.

Figura 26 Obras de Sophie Standing. Na sequência, da esquerda para a direita: “Bailarina”; “Bailarinas”; e “Eyes”.



Fonte: disponíveis em <<https://designsbywoods.wordpress.com/2014/09/10/sophie-standing-amazing-embroidery-work/>>. Acesso em: 30 maio 2018.

Hans Hamid Rasmussen

Hans Hamid Rasmussen nasceu em Alger, na Argélia, em 1963. Aos sete anos, mudou-se para a Noruega onde ainda vive e trabalha. Seu trabalho explora dilemas interculturais e a possibilidade de expressar tanto a linguagem introvertida e silenciosa que ele conhecia de Alger, quanto a linguagem extrovertida que adquiriu de sua criação na Noruega.

Educado na Academia de Belas-Artes de Oslo (1989-1993), descreve seu projeto artístico como uma “homenagem ao híbrido”. Em seus bordados, tenta dar forma à experiência de rupturas na linguagem. Seu trabalho explora dilemas interculturais e produz, principalmente, o bordado, mas também escultura, fotografia e instalações.

Figura 27 Obras de Hans Hamid Rasmussen. Na sequência, da esquerda para a direita: “Japan” (2011); “I retning jordens indre” (2004) e “Embroidery on silk” (2006).



Fonte: disponíveis em <<http://www.martinasbaek.com/Artists/Hans-Hamid-Rasmussen>>. Acesso em: 30 maio 2018.

Com o conhecimento do trabalho dos artistas do bordado tradicional, bem como no caso dos artistas que utilizam técnicas híbridas em suas produções, percebe-se a possibilidade do diálogo dessas produções com várias técnicas. O desenho é uma delas. Para Guimarães (2017, p.1) “O desenho é fio, é formado por linhas. Por isso, compreendo o bordado como desenho”.

Outro ponto importante do bordado na arte-educação, segundo Guimarães (2017, p. 2), é a possibilidade de “partir da vivência de cada um para que cada um construa sua própria metodologia. O aluno avança quando escuta o seu próprio contexto social, suas narrativas, seu foco”. Pode ocorrer, assim, uma identificação,

em que os alunos e professores da escola podem se reconhecer em suas ancestralidades, suas experiências visuais, com possibilidades de superar a invisibilidade da cultura popular que é histórica e prevalece em muitas escolas.

Ao investigar bordadores tradicionais e artistas contemporâneos que utilizam o bordado em suas produções, fiz uma viagem no tempo e no espaço, levando-me para memórias e lembranças, em um profundo processo de autoconhecimento e reflexão, em que pude rememorar histórias vividas por mim nos momentos para bordar com minha vó. Identifiquei-me com esses artistas e seus gostos estéticos, pois o bordado me marcou esteticamente, culturalmente, afetivamente, nas minhas criações e exercício da docência.

As experiências com o ato de bordar narradas nesta carta, sejam elas com o bordado tradicional, ou com o bordado de técnicas híbridas, podem ser referências para o ensino e a aprendizagem de artes visuais, fundadas num ensino que parte da informalidade e da vivência cotidiana aliadas a uma experiência dos diversos sujeitos que compõem a sala de aula, significando e ressignificando processos culturais.

CARTA 5. OFICINAS DE ARTES PARA BORDAR E PENSAR

Uberlândia, janeiro de 2018.

Caros leitores,

Nesta carta, vou contar minhas experiências no ensino de artes visuais, tendo o bordado como possibilidade de discussão intercultural e identitária. A meu ver, é um desafio colocar em prática esses dois assuntos em sala de aula.

Neste estudo, com a intenção de investigar questões que circundam o ensino das artes visuais, meu percurso de pesquisa foi construído a partir da vivência na escola, com muitas idas e vindas. Assim, nesta carta, descrevo minhas inquietações e os caminhos percorridos na prática da sala de aula com relação ao meu objeto de estudo, ressaltando as potencialidades do bordado como referencial estético cotidiano na construção de reflexões interculturais e identitárias com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa-ação na Escola Municipal Olegário Moreira Borges ocorreu sob a forma de oficinas, que foram realizadas nos anos de 2016 e 2017, no quiosque do Programa Mais Educação, do Governo Federal. Isso se deu em virtude de não se ter espaços na instituição para atividades extraclasse, com encontros semanais. Foram oficinas pensadas tanto para a leitura como para a produção da imagem, em que foi estimulado um novo olhar sobre o bordado, refletindo acerca de aspectos formais, iconográficos, de identidade, como conhecimento, para a fruição, contextualização e produção da própria arte.

Participamos desta pesquisa eu, como pesquisadora, e vinte alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com idades entre seis e nove anos, durante vinte aulas de uma hora cada.

Como já disse, sou pedagoga e professora na escola pesquisada e, atualmente, ainda exerço a função de coordenadora pedagógica do turno vespertino. Como a escola não tem professor de artes, as aulas são ministradas pelas professoras pedagogas/regentes, e, no esforço de minimizar a falta de formação dos docentes para ministrar artes, o coletivo de professores decidiu por trabalhar os

conteúdos de artes em forma de oficinas semanais, embasadas na perspectiva de Ana Mae Barbosa. A oficina que ministro se chama “Bordar e pensar é só começar”.

As atividades desenvolvidas para a realização da pesquisa fizeram parte de uma proposta de trabalho intercultural, identitário, na perspectiva da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, partindo do cotidiano dos alunos ao usar o bordado como referência para o ensino das artes visuais.

Na minha experiência como professora, aprendi que o trabalho pedagógico, para atingir seus objetivos, precisa de intenções, ou seja de planejamento. A sequência didática “Bordar e pensar é só começar” foi planejada de acordo com a Proposta Político-pedagógica do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano, com as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da Secretaria Municipal de Goiânia/2016. Os conteúdos da proposta pedagógica da RME/Goiânia são organizados em forma de objetivos; no caso das oficinas, selecionei três objetivos que estão relacionados à proposta deste estudo:

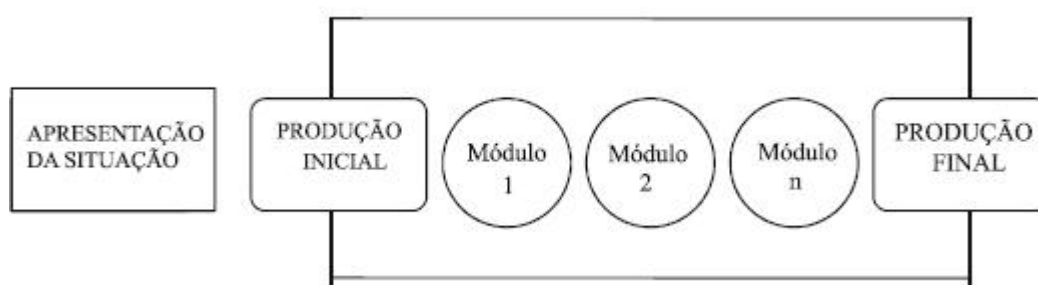
- Vivenciar os elementos fundamentais das linguagens artísticas a partir do corpo, do meio e da cultura na qual está inserido, considerando as vivências pessoais.
- Reconhecer, valorizar, respeitar, preservar, experimentar e apreciar as diferentes produções artísticas e culturais, próprias ou não, enfocando a produção local.
- Explorar materiais expressivos nas diversas linguagens artísticas (RME, Goiânia, 2016, p.45).

Outra referência para realização das oficinas são os artistas pesquisados e o grupo de bordado tradicional “Família Dumont”, com o objetivo de desenvolver a linguagem do bordado e explorar suas manifestações artísticas contemporâneas, conforme especificados no Apêndice 1.

No tocante à organização e planejamento do fazer pedagógico, decidi pela sequência didática, pois acredito que um dos grandes desafios dos professores é fazer um planejamento capaz de atender às necessidades curriculares e ao desenvolvimento de aprendizagens. Este momento do pensar em “como fazer” , “o que fazer” e o “por que fazer”, e pensá-lo numa dimensão político-social que é inerente à prática do professor, tem o papel de ser um articulador desses fatores no processo educativo (CANDAU, 1983).

As sequências são parte de um planejamento didático com etapas continuadas de um tema; compreendem um conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas etapa por etapa pelo docente para que o entendimento do conteúdo ou tema proposto seja alcançado pelos discentes. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98) criaram um esquema da sequência didática em que apresentam quatro etapas que o constituem: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final (Figura 28).

Figura 28 Esquema da sequência didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Iniciei as atividades da pesquisa-ação na escola acreditando que a arte tem função primordial na vida dos seres humanos desde o início dos tempos, tornando-se fator indispensável de humanização, e, por isso, assume tamanha importância no contexto escolar. E, para pensar essas oficinas, primeiramente questionei-me: quais problematizações suscitam a experiência de educar os alunos em arte a partir de seus contextos?

Para educar em artes, a partir de seus contextos, podemos iniciar descobrindo quais as experiências estéticas trazidas pelos alunos. Em alguns estudos e experiências empíricas, percebo que as experiências estéticas acontecem durante a vida, sendo que a maior parte delas ocorre com base em seus cotidianos. No mundo contemporâneo, vivemos totalmente expostos a imagens, livros, jornais, televisão, nos espaços públicos por que passamos.

Neste momento da investigação, busco pensar sobre o ensino de artes, cultura e identidade, buscando entender se na estética do cotidiano das crianças estava o bordado, discutindo relações: qual a visão estética trazida de casa? Como

o ensino da arte poderia colaborar para estabelecer um vínculo mais estreito e de melhor integração entre a escola e as culturas presentes na vida do aluno, com sentido de identidade e memória?

A primeira oficina foi realizada com objetivo de apresentar de forma lúdica a proposta de estudo das oficinas. Primeiramente, falei do bordado, sobre o que ele representava na minha história de vida, e apresentei bordados presentes na minha família e, também, as imagens dos bordados da família Dumont para, em seguida, provocá-los para discussões interculturais e percepções identitárias.

Devido à faixa etária dos alunos, para contextualização histórica do uso da linha e dos fios, preferi partir do lúdico. Busquei, então, na mitologia Grega, a história de Penélope, esposa de Ulisses, que fielmente o esperou por vinte anos, urdindo e tecendo. Durante o dia, atava os nós e, à noite, os desatava. Essa história faz parte das obras de Homero: *Odisseia*, escrita por volta dos séculos VIII e IX a.C.¹¹.

A contação de histórias é uma arte milenar e pode ser utilizada como uma estratégia eficiente para a formação e o desenvolvimento da imaginação, para expansão do universo social e cultural dos alunos. É um bom recurso para introduzir temáticas no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e para formar leitores por prazer.

Os professores das áreas específicas do conhecimento que atuam no ensino fundamental precisam dar especial atenção à contação de histórias, pois ela contribui com a aprendizagem em todos os aspectos: cognitivo, psicológico, moral ou social e tem grande relevância no desenvolvimento da percepção no aluno. É grande estimuladora da imaginação, incentiva o prestar atenção, chegando à mente e ao coração das crianças, favorecendo o processo da aprendizagem.

Chegaram ao seu coração e à sua mente, na medida exata do seu entendimento, de sua capacidade emocional, porque continham esse elemento que a fascinava, despertava o seu interesse e curiosidade, isto é, o encantamento, o fantástico, o maravilhoso, o faz de conta (ABRAMOVICH, 1997, p. 37).

¹¹ Homero foi um dos primeiros poetas da Grécia antiga. Tradução das obras no Brasil: HOMERO. *Ilíada*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996. HOMERO. *Odisseia*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

Contei a história, mostrei imagens de Penélope, de Ulisses, dos monstros encontrados por Ulisses, da Guerra de Troia, pois a referência imagética é muito importante para o envolvimento da criança – é a fonte de informação e conhecimento. De acordo com Barbosa (2005, p. 16), “dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna-se possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos”.

No meu caso, uma das maiores lembranças da imagem impressa e colorida não veio da escola, e, sim, de um almanaque que circulava entre os clientes do fortificante Biotônico Fontoura. Era repleto de imagens coloridas, histórias, carregado de mensagens subliminares ao homem do campo, na perspectiva higienista, do início do século XX no Brasil. Recordo-me que, todos os meses, aguardava ansiosa pelo meu pai, que vinha da cidade trazendo aquela revistinha que pegava na farmácia, muito colorida com desenhos, fotos e histórias.

Figura 29 Capa do Almanaque Biotônico, 1960.



Fonte: disponível em <<http://www.livroseopiniao.com.br/2014/07/almanaques-de-farmacia-uma-epoca-que.html>>. Acesso em: 30 maio 2018.

No caso dos alunos, percebi que as imagens a que eles têm mais acesso são aquelas veiculadas pelos meios de comunicação, e o professor precisa trazer outras que não estão tão facilmente ao seu alcance. A imagem influencia indubitavelmente a criança, pois é na infância que o indivíduo está mais apto a assimilar as informações provenientes de todos os meios. Essas imagens traduzem o mundo em termos visuais, e nunca são exibições inocentes; são, muitas vezes, imagens já interpretadas, influenciando as crianças e suas formas de ver o mundo, enfatizando estereótipos sociais, étnicos e de gênero.

Após a contação de histórias, fiz a mediação com as crianças, busquei a experiência de ensinar a ouvir para que os alunos também possam aprender a ver e a pensar sobre as mensagens que recebemos nos livros, nos meios de comunicação, de forma que, muitas, vezes estão nos dizendo o que é bonito, feio, bom, mau, pobre, rico, criando paradigmas de um jeito “certo” de ser homem, mulher, expressando conceitos e reforçando preconceitos sobre branco, negro, velho, jovem, alegre, triste, certo e errado. Nesse sentido, penso nas possibilidades de uma educação intercultural, que provoque diálogos entre as crianças, sendo essa uma necessidade emergente no meio educacional, em virtude do novo tipo de crianças que temos no mundo contemporâneo: completamente imersas no mundo da imagem parada e em movimento, num complexo processo de construção de identidade. Sobre essas questões, Martins (2011, p. 18) diz que:

A interpretação de objetos e imagens é uma prática que mobiliza a memória visual e reúne sentidos da memória social construída pelos indivíduos, professores e alunos, que interpretam. Nesse processo de interpretação, ao tentar compreender o sentido simbólico das imagens, os indivíduos são influenciados pelo imaginário dos lugares sociais por onde passam, vivem ou habitam.

Os processos de interpretação imagética, num ensino contextualizado, torna possível uma educação intercultural na busca de possibilidades para o enfrentamento e superação das discriminações. Segundo Fleuri (2003, p. 41),

O que nós estamos aqui chamando de intercultura refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação.

Percebo, então, uma possibilidade de enfrentamento das diferenças no espaço escolar: o diálogo intercultural, que pode ser ensinado nas escolas sob o prisma de respeito ao outro; é o ensinar a viver na diferença por meio do diálogo. Sobre essa importância dos processos comunicacionais interculturais, Ferrari (2015, p. 53) salienta que:

É no mundo intercultural que se produz o diálogo verdadeiro fruto da comunicação simétrica. O respeito, a diversidade e o reconhecimento do outro com as suas diferenças são aceites levando a uma convivência diversa e plural. Portanto, só uma mudança de cosmovisão, de paradigma fará com que o diálogo intercultural seja uma realidade

Na oficina, as crianças ficaram encantadas com a história e com as imagens de Penélope e Ulisses. Falamos sobre o enredo da história, sobre a espera das mulheres, que, muitas vezes, ficam sozinhas para cuidar dos filhos. Com relação a isso, as crianças tinham muito a contar, pois vivenciavam essas experiências em suas famílias. Incentivei o trânsito dos diferentes modos de ver e entender a vida, produzindo questionamentos sobre o visto e ouvido, tentando criar processos identitários. Ao relacionar a narração de fatos que falam da vida real, tem-se a possibilidade de reconhecimento da sua realidade e aproximação com a realidade do outro. Assim, o professor passa a ser um articulador de mediações e interações entre os diferentes sujeitos e seus contextos culturais e de identidades.

Solicitei aos alunos que expressassem por meio do desenho a história ouvida. Pedi que criassem um desenho deles, sobre como viram a história relatada e as nossas discussões. A criança não nasce sabendo desenhar, mas constrói o conhecimento desenhando. O desenho é uma das primeiras manifestações das experiências sensoriais da criança, do desenvolvimento da base para a retenção visual e ordenamento das ideias, criando figurações para representar os objetos que lhes transmitem sentido. E essas mesmas figuras criam novos campos de realidade.

Na concepção de Derdyk (1994, p. 50),

desenhar constitui, para a criança, uma atividade integradora, que coloca em jogo as inter-relações do ver, do pensar, do fazer e dá unidade aos domínios perceptivo, cognitivo, afetivo e motor. [...] Um jogo que não exige companheiros, onde a criança é dona de suas próprias regras [...]. Nesse jogo solitário, ela vai aprender a estar só, aprender a só ser.

Na fase da infância, o desenho representa um momento do brincar, sendo fator de motivação e de grandes descobertas, o que possibilita um aprendizado significativo para a criança. É uma forma de comunicação com o mundo que a cerca, permitindo expressar sentimentos, ideias e desejos.

Figura 30 Desenhos produzidos pelas alunas Isabela e Vitoria de 6 anos – primeiro ano do ensino fundamental da Escola Municipal Olegario Moreira Borges.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

É importante ressaltar que, ao analisar os desenhos produzidos pelos alunos nas oficinas, conforme exemplos da Figura 30, pode-se notar uma boa quantidade de detalhes, o que demonstra a consciência que essa criança tem das coisas que conseguiu perceber, ou seja, as representações feitas por meio do desenho relacionam-se com oportunidades do pensar sobre a história que ouviu e as interações sociais.

Torna-se importante ressaltar que as ideias, o repertório, o imaginário e os símbolos não são evidentes para os alunos, nem são construídos espontaneamente por meio da livre expressão, mas precisam ser ensinados e valorizados na escola. Para Derdyk (1994, p. 117):

A criança estabelece um vínculo existencial profundo com o desenho ou com qualquer outro ato criativo. Daí a necessidade de recolocarmos o desenvolvimento da linguagem gráfica, ou de qualquer outra manifestação expressiva, sob o signo da experiência e da vivência permanente.

No caso específico deste estudo, percebo o quanto a história contada interferiu no imaginário das crianças, levando à compreensão dos conteúdos propostos, uma vez que expressaram em seus desenhos dois momentos do cotidiano de Penélope: o bordar e o tecer durante o dia e o desmanchar à noite, até a volta de Ulisses para casa. No desenho da aluna Laura, estão representadas as discussões feitas após a história: do pai que parte e deixa sua esposa e filhos

sozinhos. Derdyk (1994, p. 19) diz: “o ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário”.

Ao propor uma atividade em que a vida, os afetos, os medos e as situações da vida cotidiana são discutidas em sala de aula, geram-se sentidos; as palavras do outro produzem efeitos reais, de sentidos identitários, provocando concordâncias e conflitos. E é nessa complexidade de diálogos que emergem novos significados, e sobretudo, o papel do outro se revela como um fator de reflexão sobre suas identidades. Na opinião de Richter (2003, p. 39), “precisamos de um ensino de arte onde 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”.

É importante ressaltar que as identidades estão em constante transformação, em cuja construção a escola tem um papel fundamental em termos de proposição de parâmetros, instrução e escolhas.

Na segunda oficina, o objetivo principal foi o de conhecer as experiências, vivências e identidades dos alunos com o bordado. Pensando que a educação é o processo por meio do qual se transmite cultura aos indivíduos, então as diversas culturas precisam ser contempladas no processo educativo e devem ser carregadas de sentidos educativos e da cultura. Para Richter (2003), a escola é lugar também privilegiado para a aprendizagem, por meio das tradições, dos ritos, das brincadeiras, do folclore, da religiosidade, entre tantas outras possibilidades.

A concretização de uma educação em artes, embasada no diálogo intercultural, depende muito de um professor mediador, mobilizador do encontro entre culturas, dialógico, que aposte numa educação aberta a narrar as histórias e que compreenda as estéticas e culturas dos vários sujeitos pertencentes à sua sala de aula.

Segundo Barbosa (1994, p. 34), a educação em arte “deve exercer o princípio democrático de acesso à informação de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais dos diferentes grupos”.

Na oficina anterior, solicitei aos alunos que trouxessem peças bordadas presentes em suas casas. Trouxeram “forrinhos”, toalhas, panos de prato, ou seja, objetos do cotidiano de seus lares.

Figura 31 Bordados em toalhas e panos de pratos enviados pelas famílias.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Para minha surpresa, metade dos alunos trouxe o bordado da logomarca em camisetas e bonés dos times de futebol para os quais eles torcem. Assim, confirmo a minha hipótese inicial de que o bordado faz parte da estética do cotidiano dos meus alunos, mas com outras configurações das imaginadas inicialmente. “O professor que está trabalhando com a arte precisa conhecer as noções e os fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva dos mesmos” (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 21).

Figura 32 Série de bordados industriais – camisetas e bonés de times de futebol do alunos.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Ao analisar os bordados trazidos de casa, levei os alunos a refletirem sobre as pessoas que bordaram aqueles objetos. No caso do primeiro grupo, falamos sobre o bordado feito à mão e discutimos as camisas e os bonés de time que foram bordados à máquina, feitos de forma industrializada. Discutimos, ainda, a produção manual e industrial e suas diferenças e consequências para a sociedade.

Nas últimas décadas, tem-se discutido a importância da cultura para a identidade da criança, para sua identificação cultural, e um ponto interessante nessa atividade foi o prazer das crianças em estabelecerem conexões entre as suas experiências estéticas cotidianas e aula de artes, expresso no diálogo entre dois alunos, transcrito abaixo:

Ana Carolina (6 anos):

– Tia, o bordado é arte?

Nathanael (8 anos) prontamente responde:

– Tia, o bordado é arte sim. Na pintura se usa a tinta e no bordado se usa a linha.

Ao trazer para a sala de aula as várias experiências estéticas, que valorizam uma estética já conhecida pelo aluno e que faz parte do seu repertório familiar, pode-se gerar relações identitárias e interculturais, favorecendo aqueles que, muitas vezes, são subjugados nos espaços escolares. Sobre isso, Richter (2002, p. 233) enfatiza que, ao “ver a sua cultura valorizada, estudada em detalhes, percebida como parte influente na cultura da humanidade, pode significar o crescimento da autoestima, na formação da própria individualidade”.

O professor de artes precisa, então, estar atento aos conhecimentos prévios do aluno. Segundo Giroux (1995, p. 74-75), é necessário “reconhecer a importância pedagógica daquilo que as crianças trazem para a sala de aula ou qualquer outro local de aprendizagem como sendo crucial para descentrar o poder na sala de aula”.

As aulas de artes devem possibilitar que os alunos vivenciem e compreendam aspectos técnicos, criativos e simbólicos por meio de atividades artísticas relacionadas com as experiências e necessidades de seus meios sociais, gerando identidade, tendo em vista que a criança constrói sua identidade por meio de informações, experiências e interações com outros sujeitos. Deve-se pensar numa educação que também fale da vida “real” dos alunos, contribuindo para a aquisição de competências culturais e sociais no mundo em que estão inseridos. É preciso se distanciar da “escola de vidro”¹², em que as questões da vida cotidiana do aluno não fazem parte do currículo da escola.

¹² Referência à história “Quando a Escola é de Vidro”, do livro “Este admirável mundo louco”, escrito por Ruth Rocha (2012).

Ao levar para a sala de aula experiências que envolvem propostas com apreciações que se aproximam da realidade do aluno, que tenham significados para ele, são feitas suas interpretações estabelecendo relações com as imagens presentes em seu cotidiano, gerando identificações diferenciadas, que são resultados de suas experiências, pois este aluno também é sujeito de experiências, formando suas identidades por meio das influências que essas visualidades lhe causam. De acordo com Medeiros (2008, p. 34):

Identidade significa um conjunto de critérios de definição de um indivíduo e um sentimento interno composto de diferentes sensações, tais como sentimento de unidade, de coerência, de pertencimento, de valor, de autonomia e de confiança. Esses diferentes ingredientes afetivos e cognitivos representam os processos internos através dos quais o psiquismo organiza todas as informações que ele recebe em um todo coerente.

As experiências vividas pelos alunos, ao serem trazidas para a sala de aula, possibilitam a criação de vínculos/conexões que tornam os saberes construídos em aprendizagem significativas, reelaborando sua identidades. Para Bauman (2001), a identidade é vista com grande mobilidade, torna-se instável e está em processo de construção e reconstrução constante. “Com essa capacidade, somos livres para fazer e desfazer identidades à vontade” (BAUMAN, 2001, p. 98).

Na relação imagem e identidade, é importante utilizar imagens do cotidiano dos alunos nas aulas de Artes Visuais. A imagem é mediadora entre o sujeito e o mundo, pois estabelece relação imediata entre ambos. “A apropriação e transformação das imagens buscam uma ressignificação daquilo que já conhecemos, veiculadas pela mídia, nos vendem ideias, conceitos, comportamentos, ensinam-nos como ser, o que comer, como andar etc.” (BARBOSA, 2003, p.27).

A imagem é, assim, fator que forma a subjetividade e identidade dos indivíduos. Portanto, é importante na escola a proliferação de imagens do meio social e cultural em que vivem. Para Martins (2011, p. 19),

As imagens visuais podem assinalar diferentes sentidos conferidos à formação educacional aproximando alunos do conhecimento e dos problemas relacionados ao contexto social e cultural em que vivem. Aquilo que somos e aquilo que sonhamos são, de alguma maneira, as coisas que nos motivam

e dão sentido à nossa vida, são as coisas que queremos compreender e interpretar.

Na terceira oficina, falamos sobre a linha e, conseqüentemente, sobre o desenho e sua relação com o bordado. Comecei problematizando: como poderiam desenhar se não tivessem lápis? Deixei-os livres para pensar e apresentar suas hipóteses. Assim, busquei desconstruir a ideia de que a arte só se faz com tinta e lápis de cor. É importante, desde cedo, que as aulas de artes levem a pensar e questionar as ideias fechadas e absolutas sobre arte, levando propostas com linguagens e manifestações híbridas.

Em seguida, apresentei a biografia e a produção da artista Edith Derdyk. Levei para a sala de aula várias imagens dos trabalhos da artista, e falamos sobre o seu processo criativo com a linha, a costura e o bordado, que se desdobra em várias produções artísticas. Sobre a linha, Derdyk (1997, p. 5) diz:

A linha é contorno, é carne, é ossatura. Qual é o corpo da linha? A linha empresta o contorno ao mundo, caminha pela superfície das coisas. Sismógrafo neuromotor, remarcando os territórios. A linha sugere proximidade e afastamento, tónus afetivo. Unidade dupla: portadora do sensível e mental. A linha positiviza a ausência, é sempre afirmativa.

Primeiro, as crianças exploraram linhas em papel e cordões; foram oferecidas a elas fitas de papel crepom e várias cores de cordões para comporem seus trabalhos, a fim de preencher uma superfície usando a linha de várias cores, formas e texturas. Não havia um jeito “certo” de fazer: as crianças tiveram de experimentar, criando sentido e produzindo suas poéticas segundo a lógica infantil. Criaram, então, formas diferenciadas umas das outras, expressando de forma singular o que viram e sentiram.

Figura 33 Colagens com várias texturas de linhas – alunos da Esc.Mun Olegário Moreira Borges



Fonte: arquivo pessoal da autora.

O recorte e a colagem favorecem à criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental o desenvolvimento da coordenação motora, criatividade, sensibilidade, e noções de espaços e superfície. E essa mistura de materiais propicia trabalhos com composições híbridas, como no caso da colagem de linhas com papel crepom, pois, ao diversificar a utilização de diferentes linguagens artísticas no ensino de artes visuais, criam-se possibilidades de experimentação, sobretudo quando se oferecem soluções e alternativas com o uso da linha, no ato de desenhar e de compor fora das possibilidades convencionais, levando-os a pensar, criar, recriar e inventar, gerando possibilidades de educar crianças protagonistas, ou seja sujeitos ativos e críticos na sociedade.

Na perspectiva de deslocar a ordem estabelecida sobre a linha, o desenho e o bordado, busquei, no diálogo com os alunos sobre arte, não focar apenas a pintura e o desenho. Apresentei a eles a ideia de produção artística contemporânea e falamos sobre a intervenção¹³. Ofereci linha, lã e barbante e orientei-os para utilizarem o espaço da escola a fim de que pudessem experienciar o bordado em outro suporte, fora do convencional. O entusiasmo foi grande: usaram e abusaram

13 A noção de intervenção é empregada, no campo das artes, com múltiplos sentidos, não havendo uma única definição para o termo. Como prática artística no espaço urbano, a intervenção pode ser considerada uma vertente da arte urbana, ambiental ou pública, direcionada a interferir sobre uma dada situação para promover alguma transformação ou reação, no plano físico, intelectual ou sensorial. Trabalhos de intervenção podem ocorrer em áreas externas ou no interior de edifícios. Os projetos de intervenção são um dos caminhos explorados por um universo bastante diverso de artistas interessados em se aproximar da vida cotidiana, se inserir no tecido social, abrir novas frentes de atuação e visibilidade para os trabalhos de arte fora dos espaços consagrados de atuação, torná-la mais acessível ao público e desestabilizadora e menos mercantilizada e musealizada (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2017).

da liberdade de criar. Os desenhos bordados nas telas do alambrado da escola estavam relacionados ao mundo infantil; partiram de suas vivências e construíram pipas, com lindas rabiolas.

Figura 34 Intervenção com linhas no alambrado da escola Olegário Moreira Borges



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Considero essa prática importante para a aprendizagem do conceito de artes, justamente para ampliar o pensamento acerca do que é a aula de artes, uma vez que essas crianças estão acostumadas somente com lápis e o papel. É vital possibilitar outras experiências que fujam do conceito tradicional de desenhar; por meio dessa experiência, a criança bordará e dará vida à forma desejada, criando uma poética carregada de sentimentos, sensações e imaginação, tornando-se protagonista e autônoma.

É um desafio para o professor de artes visuais estimular a sensibilidade por meio da experiência estética, possibilitando diferentes formas e materiais. A arte contemporânea possibilita esse movimento, essa experiência de aula que parte de seus contextos, estabelecendo conexões com a vida dos alunos, tornando os conhecimentos significativos, pois “a arte tornou-se contemporânea falando-nos da nossa vida de todos os dias” (MILLET, 1997, p. 19). Isso quer dizer que tornou o saber o mais próximo possível da realidade dos educandos. Sobre isso, Hernández diz que:

Uma educação para indivíduos em transição, que construam e participem de experiências vivenciadas de aprendizagem, pelas quais aprendam a resolver questões que possam dar sentido ao mundo em que vivem de suas relações com os outros e consigo mesmo (HERNÁNDEZ, 2007, p. 15).

Com essa oficina, pude perceber as desconstruções e reconstruções no ensino de artes, partindo das vivências e histórias pessoais, das conquistas, do contato com o mundo de forma concreta, corpórea, vivencial, prazerosa e, portanto, extremamente significativa. É preciso pensar nas metodologias de ensino de arte que se pautem pelo respeito ao ritmo, ao limite, às especificidades e à potencialidade criativa própria, única e ímpar, presentes na riqueza da particularidade da criação do aluno que já traz conhecimentos prévios.

Figura 35 Experiências com a linha – alunos do segundo ano do Ensino Fundamental.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Na quarta oficina, trabalhei com a temática do bordado e do encontro entre o tradicional e o contemporâneo. As referências visuais para essa oficina foram os artistas de vanguarda: Lia Mena Barreto, Leonilson e Arthur Bispo do Rosário. A escolha deles se deu devido ao fato terem ousado experimentar novos materiais e métodos em suas produções, tendo como base o bordado tradicional, mas criando e inventando poéticas com materiais diversos, tais como o plástico e os metais, inovando no valor estético, na criatividade e na experimentação em arte.

Cada artista foi discutido individualmente, apresentando suas diferentes formas de bordar, quais materiais utilizaram, as formas e os pensamentos diferentes, o tema da cultura como questão de diferença, a formação estética das crianças e o despertar para o interesse com a arte em suas diversas perspectivas.

A nossa primeira proposta foi a produção de uma poética coletiva sobre “os diferentes jeitos de ser bonito”, bordando com plástico. Usamos o canudinho, que é

bem próximo da realidade do aluno. Falamos sobre as produções dos artistas estudados, e os alunos se interessaram bastante pelo trabalho de Lia Mena Barreto, quando a artista usa diferentes materiais para bordar.

Figura 36 Bordado usando o plástico (canudinhos) em tecido de filó produzido pelos alunos da Esc.Munic. Olegário Moreira Borges



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Lia Mena Barreto, José Leonilson e Arthur Bispo do Rosário tiveram ao longo de suas vidas relações estreitas com a costura e com o bordado, que foram transpostas para suas produções artísticas. Acredito que isso fundamenta a importância de o professor buscar a estética do cotidiano de seus alunos na perspectiva de um ensino de artes intercultural.

A pesquisadora Ivone Richter (2003), sobre a arte do cotidiano e interculturalidade, é provocativa quando convida a um olhar sobre ensinar artes partindo das experiências estéticas dos alunos, gerando vários desdobramentos com questionamentos sobre o cotidiano, a crítica social e a expressão criativa. Essas práticas artísticas do cotidiano podem levar à arte de artistas contemporâneos que utilizam o mesmo referencial de trabalho em suas obras, o que permite que sejam geradas possibilidades para um olhar estético não excludente.

Nessa experiência, os estudantes vão se apropriando da linguagem de fazer arte com linhas, misturando, a seu modo, linha e desenho, produzindo arte falando de si e retratando seu modo de se ver e ser, numa provocativa relação intercultural, em busca do diálogo entre os diferentes modos de ser e viver.

Para realização da segunda produção das crianças nessa série de artistas, com a temática “os diferentes jeitos de ser bonito”, foi solicitado que elas se desenhasssem e usassem a linha para compor os desenhos. Uma das crianças sugeriu as tranças que a mãe sabia fazer e que ficavam muito bonitas, e ensinou para as demais como trançar. Todos passaram a trançar em dupla e foi bastante perceptível que gostaram muito da experiência de fazer na escola algo que vinha de casa, como experiência de valorizar o trabalho manual de seus pais. Foi uma aula muito agitada na escolha das cores das linhas e das formas que iam compor seus trabalhos. De acordo com Richter (2003, p. 192), “a vida está repleta de tradições culturais que a completam, com a magia do aprender e do transmitir. Trançar, tramar e dobrar, mágicas descobertas na infância, que se prolongam enfeitando nosso cotidiano pela vida a fora”.

Figura 37 Desenho de si mesmo, sob papel cartão com moldura de tranças de linhas e cordões – produção das crianças na oficina de bordado da Esc.Mun.Olegário Moreira Borges



Fonte: arquivo pessoal da autora.

O ensino de artes tem como possibilidade a discussão de valores estéticos que muito contribuem para a formação da identidade das crianças, principalmente quando parte de questões do cotidiano, fazendo relações com a vida vivida por eles. No desenvolvimento da atividade sobre os diferentes jeitos de ser bonito, abri para o diálogo e reflexão e começamos discutindo o que é beleza. E as opiniões das crianças sobre esse assunto advêm da lógica infantil; formam conceitos, dando exemplos do que é ser belo. Vale ressaltar que suas opiniões estão baseadas nos estereótipos de beleza que circulam nos meios de comunicação. Fomos dialogando e desconstruindo valores estéticos, pois acredito ser o diálogo, como comunicação intercultural, uma possibilidade de educar crianças para conviver na diferença estética, social e cultural. Sobre isso, Ferraz e Fusari 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).

Foram discutidos preconceitos que circulam entre eles, sobre o que é ser bonito, cor do cabelo, de pele, cabelo enrolado ou liso; nas aulas de artes, é possível e necessário ensinar a convivência social. A mediação do educador na construção de uma ação pedagógica comprometida com a formação crítico-reflexiva dos educandos no ensino de artes é fundamental, pois, na realidade, percebo que às vezes a disciplina de Artes ainda não é compreendida pelos alunos, como disciplina que gera conhecimento e interpretação de mundo. Acredito que, ao preparar ações pedagógicas que dialoguem com a cultura do aluno, relacionando os conteúdos de artes com suas experiências estéticas cotidianas, podem-se provocar possibilidades reflexivas e de diálogo e, assim, possibilitar um ensino produzido “entre culturas”.

A realização de aulas de artes visuais numa experiência intercultural, tendo o bordado como fio condutor e levando em consideração as ideias das crianças, foi um desafio, pois discutir com elas que os trabalhos dos artistas e bordadores estudados são experiências estéticas, assim como os bordados presentes em seus lares (além do fato de que o apreciar delas e as expressões que experimentam em suas produções são importantes formas de se expressarem artisticamente), foi uma experiência em que foi possível dialogar sobre o valor das experiências culturais, o respeito e a valorização das mais diversas formas de expressão presentes em suas vidas.

Na quinta oficina, foram estudadas as obras e os processos criativos de José Romussi e Sophie Standing – Pe. Os objetivos propostos para essa atividade foram apreciar e refletir sobre as obras desses artistas e, também, desenvolver a poética pessoal dos alunos usando técnica do bordado em fotografia.

Figura 38 Intervenção em fotografia – oficina de arte.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

O objetivo desta oficina foi discutir com as crianças as possibilidades do bordado e as conexões com outras linguagens, no caso, a fotografia. Em primeiro lugar, foram apresentados a elas os artistas José Romussi, Izziyana Suhaimi e Sophie Standing – Pe (já apresentados em carta anterior).

Na contextualização das obras desses artistas, falamos sobre a arte produzida por eles, intimamente ligada ao meio em que vivem, com suas identidades. Foi preciso abrir espaço para que pudessem desvelar o que pensavam, sentiam e sabiam; assim falamos sobre nós: o que nos identifica como pessoas que vivemos num mesmo espaço, naquela escola. Surgiu, então, a temática do natal, uma vez que estávamos no mês de dezembro. Tiramos fotografias com essa temática e, em seguida, fizeram uma intervenção nas suas próprias fotografias. Falamos de nós, nossas vidas, sobre o significado do natal, e fizemos uma reflexão sobre a construção da identidade e da individualidade por meio da poética do bordado.

Para construção de um ensino de artes identitário, que dialogue com as vivências dos alunos, seus interesses, suas experiências visuais, ajudando-os na compreensão das visualidades sem interferir nas suas preferências e gostos, necessário se faz partir de seus contextos. Para Hernández (2007, p. 72), o contexto “[...] é o que faz com que se produza um discurso, entendido como formas de falar, de ver, de pensar e comportar-se que tornam possível reconhecer-se e ser reconhecido pelos outros”.

A sexta e última oficina teve como objetivo conhecer e experimentar o bordado tradicional, bem como discutir a arte na vida das crianças e identidade. Sugeri que olhassem com cuidado os elementos visuais que compõem as imagens dos trabalhos da família Dumont.

Primeiro, solicitei que observassem as linhas, as nuances das cores e os movimentos das formas do bordado. Falamos sobre o ato de desenhar antes de bordar, e as crianças ficaram encantadas com as imagens apresentadas, pois eram bordados com imagens simples, mas com cores expressivas, com situações do cotidiano deles, como brincadeiras infantis e elementos da natureza.

Percebi que foi a primeira vez que as crianças analisaram uma imagem, refletindo sobre os elementos que a compunham. Esse fato me levou a entender a carência dos alunos em refletir sobre a imagem. Falamos sobre as imagens que aparecem na televisão, no celular, na revista, nos *outdoors* e em como somos influenciados por elas. Discutimos os interesses das empresas de *marketing* em promover o consumismo entre as crianças e jovens, principalmente. Sobre a relação entre mídia e formação da identidade, Kaminski (2010, p. 38) ressalta que:

Vale lembrar que o consumo é estimulado por estratégias enunciativas de marketing e comunicação que são articuladas para que as marcas consumidas sejam inseridas na vida dos consumidores de tal forma que cheguem a influenciar a formação de suas identidades.

Dando continuidade às análises imagéticas, falamos sobre os bordados da família Dumont, que bordavam partindo das experiências da família, que são irmãos influenciados pela mãe bordadeira, que bordam desenhos criados por eles mesmos. Nesse momento, percebi que os alunos estavam ansiosos por experimentar o bordado tradicional, porque, desde o início das oficinas, vivenciaram a linha em várias texturas e possibilidades, mas ainda não tinham experimentado o bordar em tecido. É de grande valia oportunizar aos alunos processos práticos artísticos, vivenciando o desafio de protagonizar um trabalho autoral. No entanto, é importante ressaltar que as aulas não tinham a pretensão de ensinar a bordar. Os pontos, então, foram criados pelos alunos no ato de enfiar a agulha, furar o tecido, deixar a linha correr, criando formas, poetizando e contando histórias familiares.

Figura 39 Oficina de bordado, alunos do segundo ano do ensino fundamental, da Esc. Mun. Olegário Moreira Borges



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Durante as aulas, falamos de nossa vidas, gerando inúmeras falas e reflexões sobre os afetos, sobre o ser criança. A identidade com as linhas relaciona-se com a vida familiar, pois o bordado é a união entre a arte e o ofício, e isso foi discutido com as crianças, partindo das várias experiências em seus lares, com suas avós e mães que bordam e costuram, chegando aos produtos que consomem como: camiseta de time, bonés e etc. Isso provocou um *alinhave* que gera significados identitários, unindo *com pontos* o pensamento, uma vez que é necessário desenvolver por meio da linguagem visual um olhar pensante.

Ao conhecerem os bordados da Família Dumont, os alunos fizeram relação com o bordado presente em seus lares, e assim é importante pensar que nossa identidade é construída a partir de diversos fatores que influenciam a nossa forma de ser, ver e compreender o mundo. E o professor, segundo Souza (2010, p. 3), é o mediador, “ajudando o aluno a adquirir novos conhecimentos, podendo este atribuir novos sentidos e significados às visualidades presentes na vida cotidiana”.

As experiências artísticas e estéticas das aulas de artes podem e devem colaborar com os processos reflexivos da realidade desses alunos. Sobre isso, Gruman (2010) diz que o ensino e a aprendizagem da arte e da cultura na escola constituem uma das estratégias mais poderosas para a construção da cidadania cultural, o que pode levar para a superação das desigualdades, ao reconhecimento das diferenças reais existentes entre os sujeitos em suas dimensões social e

cultural, o que pressupõe a participação em múltiplos contextos simbólicos, em múltiplos pertencimentos, em múltiplas identidades.

Essas aulas provocaram uma melhor compreensão da identidade de cada aluno, incentivando a comunicação e a concentração; o bordado torna-se, assim, uma ponte poética em que cada um exprime, com seu trabalho manual, seus sentimentos e experiências estéticas. Sobre o bordado no ensino de artes visuais, Guimarães (1999, p. 10) enfatiza:

[...] são necessários novos modos de se perceber a linguagem; é urgente uma cartografia das relações, uma arte que promova sentido e coloque-nos em conexão, em uma estética da conectividade, como o nó, que é definido por suas conexões e entrecruzamentos.

As aulas de artes que partem do cotidiano do aluno têm potencial para possibilitar esse entrecruzamento, conexões e interações capazes de levar o sujeito a pensar em sua identidade e, conseqüentemente, a conviver interculturalmente. Nesse sentido, Barbosa (1995, p.1) diz:

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Os professores arte-educadores vivenciam uma realidade de sala de aula permeada por várias culturas, mas, às vezes, percebo que eles não pensam sobre essa diversidade vivenciada, não se permitem ver as relações de poder que as diferenças culturais provocam na composição da sociedade brasileira e, ao permitir o acesso a uma cultura do cotidiano dos alunos, podem conseqüentemente gerar possibilidades de um ensino de artes carregado de significados. Para Richter (2003), é preciso questionar: qual a visão estética trazida de casa? Como o ensino da arte poderia colaborar para estabelecer um vínculo mais estreito e de melhor integração entre a escola e as culturas presentes no espaço escolar?

Para corroborar essas colocações de Richter, pode-se buscar referencial em Candau (1995, p. 298):

Ao analisarmos as diferentes dimensões da cultura em que estamos imersos tomamos consciência de que se trata de um universo diversificado e provocativo. Talvez possa ser concebido como caleidoscópio. Nele estão presentes expressões de diferentes universos culturais, assim como manifestações das culturas populares e eruditas, da arte e da ciência, do artesanato e da microeletrônica e das distintas formas de comunicação de massa. Alguns falam de um verdadeiro labirinto em que se dão formas originais de produção cultural.

Ao pensar uma arte-educação que faça diferença na formação do ser humano, podemos buscar os estudos de Ana Mae Barbosa, que vê o ensino de arte como fator de expressão pessoal e como cultura. É um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento, sendo que, por meio desse ensino, é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreendendo a realidade do mundo em que se vive com capacidade crítica, bem como entendendo que a multiculturalidade vivenciada provoca possibilidades de compreensão e mudanças na estrutura social do país. Para Barbosa (1995), entender a diversidade cultural presume o reconhecimento dos diferentes códigos, classes, grupos étnicos, crenças e sexos na nação.

Acredito que, para pensar um ensino de artes como fator de conscientização e transformação, é preciso buscar as ideias de Paulo Freire, que, em seus estudos, propõe abrir os olhos para a diversidade cultural existente em nossas salas de aula e pensar uma prática educativa que seja dinâmica e dialética, que estabeleça relações com o diferente em torno da busca pelo conhecimento e da transformação da realidade. Para que isso ocorra, exige-se que se assuma o conceito dinâmico de cultura, que no pensamento de Freire (1963, p. 17) é o seguinte:

Pareceu-nos, então que o caminho seria levarmos o analfabeto, através de reduções, ao conceito antropológico de cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido da mediação que tem a natureza para as relações e comunicações dos homens. A cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O homem, afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto. [...] descobrir-se-ia criticamente agora, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que ele, como o letrado, ambos têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é a obra de um

grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancionero popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana.

Sobre as relações do professor e a diversidade cultural, é importante conhecer o pensamento de Guacira Louro (apud STOER; CORTESÃO,1999). Para o autor, o educar numa perspectiva intercultural demanda uma nova postura por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais; torna-se indispensável superar o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente nas escolas.

O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove (STOER; CORTESÃO, 1999, p.25).

Caro leitor, nesta carta falei de experiências, parti das minhas experiências desde a infância com o bordado, trazendo experiências de sujeitos bordadores e desenvolvendo em conjunto com meus alunos experiências para ensinar e aprender artes, entremeadas pelos fios, cores e pontos do bordado, em um sentimento de respeito e valorização de todas as culturas presentes na sala de aula.

Saudações !

CARTA 6. ARREMATANDO OS PONTOS

Uberlândia, abril de 2018.

Caros leitores,

A realização desta dissertação foi motivada pela necessidade de se investigar as possibilidades do bordado em um ensino de artes intercultural, num diálogo entre teoria e prática em arte e ensino de arte. Aqui, reafirmam-se e desvelaram-se certezas, como ser ela o fator fundamental nos currículos educacionais. Acredito terem sido desvelados nesse processo os recortes apaixonantes e bordantes de uma intensa busca de um ensino de artes que parte da poética do bordado como referencial estético cotidiano e cultural, na construção de uma percepção intercultural e identitária do educando.

Espero, porém, que, com esta pesquisa, possa alimentar discussões sobre as possibilidades no ensino de artes em uma perspectiva intercultural, optando por uma educação voltada para a pluralidade constante nas escolas e contextualizando o processo ensino-aprendizagem à herança cultural de uma arte que parte do cotidiano de nossos alunos.

É possível perceber uma vasta produção de sujeitos bordadores tradicionais e artistas contemporâneos que dialogam com a linguagem do bordado em suas obras, o que torna possível e necessário a construção de um planejamento de ensino de artes visuais pensado na construção de possibilidades interculturais e identitárias, tendo em vista que a estética do bordado é bastante acessível à realidade do aluno, bem como suas qualidades táteis e imagéticas, com perspectiva de diálogo entre o tradicional e o contemporâneo, na criação de conexões com outras linguagens artísticas, tornando-o uma linguagem com possibilidade para se trabalhar conteúdos de Arte.

Ao investigar a produção de bordadeiras e artistas contemporâneos que dialogam com a linguagem do bordado em suas obras para a construção do planejamento das oficinas de artes, tendo em vista os aspectos interculturais e identitários, percebi o quanto a estética e a arte vivenciada na família marcam o

sujeito, pois grande parte dos artistas pesquisados utiliza o bordado em seus processos criativos por referência a algum familiar bordador, geralmente suas mães.

Com este estudo, percebi que a arte é um produto da criatividade humana, que utiliza conhecimentos, técnicas e um estilo único e pessoal, bem como transmite uma visão de mundo e desperta a visão de quem a frui, permitindo interpretações, leituras e formas diferentes de ver e conceber o produto artístico. 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.

Integrar o bordado no ensino de artes visuais é uma possibilidade de quebra de paradigmas, agregando forças ao processo mudanças da forma de pensar a posição das culturas tradicionais na arte-educação e na sociedade brasileira. As oficinas realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram pensadas numa perspectiva crítico-reflexiva e fundamentada nos referenciais estético e cultural do bordado para o ensino de artes, numa discussão de aprendizagem intercultural e identitária. Verifico o quanto o bordado instiga as crianças e acredito que isso se dá devido ao criar com as mãos e ao envolvimento motor de perfurar o pano, criar figuras, as cores das linhas, as texturas e a criação dos pontos, que provoca o desenvolvimento do potencial criativo tão latente na infância.

Sobre as oficinas realizadas com alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Olegário Moreira Borges, posso dizer que a poética do bordado como referencial estético cotidiano e cultural possibilitou a construção de uma percepção identitária, interferindo na estética pessoal de cada sujeito, pois partimos de referências do que é pertinente, e isso leva o educando a se perceber no processo educativo. Em contrapartida, gera possibilidades interculturais, pois, ao apreciar e vivenciar na sala de aula a arte que parte do cotidiano do aluno, esse pode ser o caminho possível para a alteridade, estabelecendo, assim, elos entre a diversidade estética e artística dos diversos sujeitos, numa possível sensibilidade do olhar sensível para os diversos gostos e

experiências, que, por meio da mediação do professor de artes, pode gerar diálogo e respeito ao outro.

Investiguei o processo de ensino e aprendizagem de artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental numa construção identitária dos educandos, levando em consideração as visualidades presentes em suas vidas e levando-os a perceberem a importância da compreensão das diferentes formas de se viver e se expressar, possibilitando relações comunicacionais e de respeito numa vivência intercultural. Nesse sentido, o professor é fundamental pois provoca, discute valores e concepções enraizadas e propõe novas formas de ver o mundo, discutindo que não há uma forma só e ideal de se viver, mostrando linguagens, culturas, experiências de vida e gostos de diferentes, bem como as singularidades individuais a partir de desenvolvimento de saberes que realmente têm significados para seus alunos, num complexo movimento de sentidos e pertencimentos.

O professor de artes em suas práticas pedagógicas deve ser um questionador sobre as visões de mundo que os alunos trazem para a sala de aula; ele tem o papel de promover uma educação intercultural, desenvolvendo o senso crítico nos alunos, levando-os a perceber a pluralidade das manifestações culturais e códigos estéticos presentes em suas vidas, bem como gerando a compreensão do *contexto*, mediando relações e interações entre os sujeitos. Assim, os diferentes sujeitos presentes na sala de aula constroem suas identidades com autonomia, consciência crítica, com respeito aos diversos contextos culturais que convivem.

A experiência vivenciada nas oficinas para bordar possibilitou, desse modo, perceber o ensino de artes visuais como um espaço de educação intercultural. Foram vivenciados e realizados trabalhos que conferem visibilidade ao que era considerado invisível, trabalhos e vivências que trazem à tona questões anteriormente desconsideradas nas aulas de artes, que envolvem a dimensão estética, ou seja, sua tradução no pensamento hegemônico brasileiro que estabelece quem são os sujeitos de poder e quem são os sujeitos subalternos da sociedade em que vivemos; isto é, aqueles que têm direito à palavra e aqueles que têm suas vozes silenciadas. A diversidade de códigos que constitui a heterogeneidade social, histórica e cultural brasileira pode possibilitar a criação de maneiras de resistir, ou seja, criar formas de luta pelo direito aos bens simbólicos (mesmo quando se usa a tática do silêncio).

Esse processo reflexivo narra histórias sobre as experiências pessoais e docentes com a arte, com o ensino da arte, com a poética do bordado. A investigação e escrita deste texto foi um processo dialético entre minhas vivências, experiências vividas por sujeitos bordadores, alunos, nas memórias do meu percurso em busca das respostas para minhas indagações e do conhecimento no meu caminho de me fazer e me tornar professora, pois acredito que o pleno exercício docente se torna possível com o estudo ao longo do exercício do magistério, na crença de que sempre serei uma docente em construção, mas que tem a plena convicção de que assim transforma sua vida e a vida de outros.

Saudações esperançosas!

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

AMARAL, Adriana. Autonetnografia e inserção online: o papel do pesquisador-insider nas práticas comunicacionais das subculturas da Web. **Fronteiras**: estudos midiáticos, São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 14-24, 2009.

[DOI: 10.4013/fem.2009.111.02](https://doi.org/10.4013/fem.2009.111.02)

ARAÚJO, Roberta Maira de Melo. **O Ensino De Arte Na Educação Feminina No Colégio Nossa Senhora Das Dores (1885-1973)**. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. 2004.

ASTRAIN, Ricardo Salas. Ética intercultural e pensamento latino-americano. In: SIDEKUM, Antonio. **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Unijuí, 2003.

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.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____. **A imagem no ensino da Arte**: anos oitenta e novos tempos. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

_____. Arte-Educação no Brasil Realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, 1989.

_____. Educação e Desenvolvimento Cultural e Artístico. **Revista Educação e Realidade**. São Paulo, v. 20, n. 2, 1995.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Redesenhando o Desenho**: educadores, política e história. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARTHES, Roland. **O Prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva. 1987.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENNETT, Milton J. **Interculturalidade**: você sabe o que é? Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI250960-15228,00-INTERCULTURALIDADE+VOCE+SABE+O+QUE+E.html>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

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.

<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: EDUSP, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1975.

BOURDIEU, Pierre. Esboço da teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Sociologia**. Tradução de Paula Monteiro. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Zouk, 2003.

BOLETIM ARTE NA ESCOLA. **José Leonilson**: Palavras Indizíveis. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=77168>> Acesso em: 30 maio 2018..

BRASIL, Antônio Cláudio. **A revolução das imagens**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2005.

CAMIN, Isabela. **Cartas Pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

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.

_____. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. **Relatório da Pesquisa Universidade, Diversidade Cultural e Formação de Professores**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-RIO, 2003.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEE/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. (1995), Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: Larrosa, J. (Org.). **Déjame que te cuente**: Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: Escolhendo entre cinco abordagens. São Paulo: Penso Editora LTDA, 2014.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho**. São Paulo: Scipione, 1994.

_____. **Linha de costura**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1997.

DEWEY, John. **A Arte Como Experiência**. São Paulo, Selo Martins. 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **Intervenção**. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo8882/intervencao>>. Acesso em: 9 fev. de 2017.

_____. Arthur Bispo do Rosário. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10811/arthur-bispo-do-rosario>> Acesso em: 30 maio 2018.

FERRARI, Maria Aparecida. Comunicação Intercultural: Perspectivas, Dilemas e Desafios. In: **Comunicação, Interculturalidade e Organizações**. Porto Alegre: Edipucrs, 2015.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1993.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

_____. **Pedagogia da esperança**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. Entrevista com Paulo Freire: a educação neste fim de século. In M. Gadotti, Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione. 2004

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.

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: a perspectiva dos estudos culturais – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989.

GIROUX, H. A. Disneysação da cultura infantil. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais, Petrópolis: Vozes, 1995.

GRUMAN, Marcelo. Sobre o ensino de artes no brasil: notas para reflexão. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/artigos/-/asset_publisher/WDHlazzLKq57/content/sobre-o-ensino-de-artes-no-brasil-notas-para-reflexao-393378/10883> Acesso em 23 mar. 2018.

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.

IOP, Elisa. O multiculturalismo e o ensino das Artes Visuais no Brasil. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 11, n. 2, p. 151-162, 2008.

KAMINSKI, Evelyse. Consumo: uma construção identitária cultural na sociedade contemporânea. **Revista de Estudos da Comunicação**, Curitiba, v. 11, n. 24, p. 31-38, 2010.

DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/rec.v11i24.22324>

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ática, 1989.

KOZINETS, Robert. V. **Netnografia**: Realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LAVER, James. **A roupa e a moda**: uma história concisa. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARTINS, Raimundo. Imagem, identidade e escola. **Salto para o futuro**: Cultura Visual e Escola, Brasília, ano XXI, boletim 09, p. 15-21, ago. 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1999.

MOGIZ, Rodrigo. **Rodrigo Mogiz assina a exposição**: Quando desenhei mãe no meu coração. Disponível em: <<http://horigami.com.br/2016/04/27/rodrigo-mogiz-assina-a-exposicao-quando-desenhei-mae-no-meu-coracao>>. Acesso em 10 jun. 2017.

MILLET, Catherine. **A arte contemporânea**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

MORAIS, Ana Cristina; CASTRO, Francisco M.F.M. Por uma Estetização da Escrita Acadêmica: Poemas, Cartas e Diários Envolto em Intenções Pedagógicas. In: 38ª Reunião Nacional da ANPED. 2017, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2017, p. 1-15.

MORAIS, Frederico. **Arte é o que eu e você chamamos arte**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

MORAN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NÓVOA, António (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

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.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2011.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PERIM, Renata. Leonilson – Arquivo como obra: In: Anais do VIII EHA - Encontro de História da Arte. 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012, p. 563-570.

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 .

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.

RATTO, Izabel Maria R. De boa mãe de família à consumidora esclarecida: os currículos dos cursos de economia doméstica. **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 155-160, 1994.

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.

RME - GOIANIA. **Proposta Político Pedagógica do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano**. Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência. Goiânia: RME, 2016.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e Artes do Pós Humano**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 15. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

_____. **A Gramática do tempo**: Para uma nova Cultura Política. Porto: Afrontamento, 2006.

SANTOS, B. de S. (Org). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Elsie Coelho da. **A pesquisa como prática docente universitária**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2013.

SOUZA, Maisa Ferreira. **O Bordado Como Linguagem Na Arte/Educação**. Trabalho de conclusão de curso (Artes Plásticas Licenciatura). Instituto de Artes, Universidade de Brasília. 2012.

SOUZA, Fabiana Lopes. Identidades em Construção: Um Estudo Com Imagens da Cultura Visual nas Aulas De Artes Visuais. In: Anais do VIII Seminário Nacional de pesquisa em Arte e Cultura Visual. 2015, Goiânia. **Anais...**: Goiânia: UFG, 2015, p. 879-890.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

YIN, Robert. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE - Organização das oficinas – relação oficina e artistas bordadores.

Oficina	Conteúdos	Artistas
Oficina 1	Apresentação da proposta e contação da história sobre o bordado de Penélope, esposa de Ulisses	Família Dumont – Bordado tradicional
Oficina 2	Bordado e identidade com o bordado no meio familiar	Família Dumont – Bordado tradicional
Oficina 3	A linha e o desenho	Edith Derdik e Rodrigo Mogiz
Oficina 4	Bordado: o encontro entre o tradicional e o contemporâneo	Lia Mena Barreto, Leonilson, Arthur Bispo do Rosário, Hans Hamid Rasmussen
Oficina 5	Bordado em fotografia	José Romussi, Izziyana Suhaimi e Sophie Standing – Pe
Oficina 6	Bordado tradicional	Família Dumont

