



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES EM REDE NACIONAL -
PROFARTES

SIMONE SILVA TEIXEIRA LIMA

**A SINGULARIDADE, CULTURA E BARRO: O ENSINO DE
ARTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE GOIANA/PE**

João Pessoa/PB
2025

SIMONE SILVA TEIXEIRA LIMA

**A SINGULARIDADE, CULTURA E BARRO: O ENSINO DE
ARTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE GOIANA/PE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra no Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), na linha de pesquisa: Processo de ensino aprendizagem e criação em artes no Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Farias Coutinho.

João Pessoa/PB
2025

**Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

L732s Lima, Simone Silva Teixeira.

A singularidade, cultura e barro : o ensino de arte
em uma escola pública de Goiana/PE / Simone Silva
Teixeira Lima. - João Pessoa-PB, 2025.

117 f. : il.

Orientação: Marcelo Farias Coutinho.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Artes - estudo e ensino. 2. Ensino de Arte. 3.
Singularidade. 4. Cultura. 5. Barro. I. Coutinho,
Marcelo Farias. II. Título.

UFPB/BC

CDU 7:37 (043)

Ata da 4/2025 Sessão de Defesa Pública de Dissertação de Mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional – PROFARTES – do Centro de Comunicação, Turismo e Artes da Universidade Federal da Paraíba, realizada em 26 de fevereiro de 2025.

Aos 26 de fevereiro de 2025, às 14 horas e 30 minutos (horário local), foi realizada nas dependências do Centro de Comunicação, Turismo e Artes da Universidade Federal da Paraíba, em plataforma de videochamada, a defesa pública da Dissertação de Mestrado do(a) discente **Simone Silva Telxelra Lima**, matriculado(a) regulamente neste programa de pós-graduação sob o número 20231005019 com o trabalho intitulado **"A SINGULARIDADE, CULTURA E BARRO: O ENSINO DE ARTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE GOIANA/PE"** A Banca Examinadora foi constituída pelo(a) Orientador(a), **Marcelo Farias Coutinho (UFPB)**, pelo(a) 1º Examinador(a) e **Líria de Araújo Morais (UFPB)**, 2º Examinador(a) **Maria Betânia e Silva (UFPE)**. Após a apresentação pública do trabalho, iniciou-se a arguição do(a) candidato(a) por cada membro da Banca Examinadora, tendo o(a) candidato(a) o mesmo tempo para responder a cada questionamento. Na sequência, a Banca Examinadora se reuniu em caráter sigiloso e considerou o(a) candidato(a) **Aprovada**.

Em acordo com o artigo 99, §1 e §2 da Resolução 46/2016 do CONSEPE, o (a) discente terá até 60 (sessenta) dias, a partir da presente data, para fazer as correções solicitadas pela banca examinadora e realizar o autodepósito no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA.

 MARCELO FARIAS COUTINHO (Orientador)

Documento assinado digitalmente
gov.br LIRIA DE ARAUJO MORAIS
 Data: 11/02/2025 09:05:44-03:00
 Verifique em <https://validar.br.gov.br>

interna)

LIRIA DE ARAUJO MORAIS (examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA BETANIA E SILVA
 Data: 12/02/2025 10:07:08-03:00
 Verifique em <https://validar.br.gov.br>

externa)

MARIA BETANIA E SILVA (examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br SIMONE SILVA TEIXEIRA LIMA
 Data: 16/02/2025 17:08:06-03:00
 Verifique em <https://validar.br.gov.br>

SIMONE SILVA TEIXEIRA LIMA (mestranda)

A Deus e aos meus pais, Cristiano e Lourdes, com todo o meu amor!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças e condições para ultrapassar todos os obstáculos, superando os limites e desafios impostos, permitindo-me conquistar esse sonho.

A minha família, que cresceu em quantidade e amor, que continuou me apoiando nessa jornada dos estudos, compartilhando experiências da nossa jornada para essa escrita.

A meu esposo Railson, que me apoia nessa jornada acadêmica, e que foi meu companheiro nas noites de estudo. Te amo!

A meu pai Cristiano (*in memoriam*) que não está mais presente em minha vida, mas que sempre estará em minhas memórias, e que, de certa forma, esteve presente nessa dissertação. Te amo pai!

A minha mãe Lourdes, que é minha maior incentivadora e apoiadora dos estudos, proporcionando-me orientação, carinho e compreensão na caminhada da vida. Deixo aqui o registro do que também é a sua história. Te amo mãe!

A minha irmã Cyntia, minha *gêmeula*, que sempre está comigo na jornada da vida, apoiando-me e incentivando-me. Obrigada por compartilhar conhecimento e orientação nessa jornada. Estarei sempre contigo, te amo!

Ao meu querido cunhado Tony, que trouxe incentivo nas jornadas de estudo. Obrigada!

A minha tia Mércia e irmãzinha Rute, que vivenciaram esse desafio comigo, compreendendo os momentos de distância para a conclusão da pesquisa. Amo vocês!

Aos queridos professores da UFPB, que conheci no Centro de Comunicação, Turismo e Arte - CCTA, que com grande carinho e dedicação acompanharam, incentivaram e ajudaram a nossa turma. Ao longo do curso, transmitiram sabedoria e valiosos conhecimentos de forma criativa nessa árdua jornada.

Ao professor Dr. Marcelo Farias Coutinho, meu orientador, por sua paciência em transmitir o conhecimento necessário para a conclusão desta dissertação. Vivenciar esses dois anos foi essencial para ampliar o meu autoconhecimento, e explorar a minha singularidade, resultando em um trabalho autêntico. Gratidão!

As queridas professoras participantes da minha banca, a professoras Dra. Líria de Araújo Morais e Dra. Maria Betânia e Silva. Agradeço a atenção e a dedicação que tiveram ao debruçarem seu tempo em minhas escritas. Levarei as orientações e os conselhos para a vida. Gratidão!

A professora Dra. Osicleide de Lima Bezerra que, com carinho e atenção, compartilhou momentos de clareza nessa minha jornada acadêmica, permitindo-me o convívio com o pequeno Felipe. Gratidão!

Aos amigos e às amigas mais próximos que sempre incentivaram e apoiaram os meus estudos, acreditando em minha capacidade de enfrentar e vencer os desafios propostos pela vida. Sou grata pela vida de vocês!

Aos queridos colegas de turma, agradeço pelas trocas que fizemos, ao longo desses dois anos, e agora com o sentimento de conquista. Aos mais próximos, levarei essa amizade acadêmica em minha jornada, e posso dizer: Conseguimos!

E também agradeço a mim, por não ter desistido dos meus sonhos, por ter enfrentado os momentos mais difíceis com coragem e por ter abraçado a esperança e a persistência, mesmo quando o tempo parecia correr contra mim. Parabéns Simone, você conseguiu!

A persistência é o caminho do êxito.

Charles Chaplin

A SINGULARIDADE, CULTURA E BARRO: O ENSINO DE ARTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE GOIANA/PE

LIMA, Simone Silva Teixeira¹

RESUMO

O presente trabalho, intitulado “Singularidade, Cultura e Barro: o ensino de arte em uma escola pública de Goiana/PE” foi desenvolvido a partir de experiências artísticas, por meio de oficinas pedagógicas e visitação a espaços artísticos, utilizando o barro, visando despertar o interesse dos discentes do ensino público, sobre as práticas culturais da localidade. De forma a sensibilizar e problematizar essas questões, e ao observar o contexto escolar, entendemos a necessidade de valorização da cultura local e dos seus elementos artísticos, com base nas suas construções singulares. Deste modo, objetivou-se analisar as práticas culturais no município de Goiana/PE, com foco inicial no grupo de artesões “Homens do Barro”. O trabalho foi proposto para um grupo de discentes da Escola Municipal Professora Tarcula Coutinho Amaral, sendo conduzido por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa-ação como percurso metodológico. A conclusão desse estudo descreve a reflexão sobre as expressões culturais proporcionadas a esses alunos, que, no contexto escolar, perceberam, experienciaram e compreenderam a cultura local e a relação dos processos artísticos que estimulam a construção das singularidades. Desta maneira, para embasar teoricamente o presente trabalho, foram adotados os estudos de Dewey (1979), Freire (1980), Deleuze (1997), Salles (2006) e Hall (2006), cujas contribuições permitem aprofundar conceitos de singularidade e cultura, bem como os processos criativos no ensino de arte e suas implicações na formação dos sujeitos.

Palavras-chave: Singularidade. Cultura. Barro. Ensino de Arte.

¹ Mestranda em Artes, pelo Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Educação 4.0: o aluno como protagonista, pela Faculdade Descomplica e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora Polivalente na Rede Municipal de Ensino – Goiana/PE.

SINGULARITY, CULTURE AND CLAY: ART TEACHING AT A PUBLIC SCHOOL IN GOIANA/PE

ABSTRACT

This work, entitled "Singularity, Culture, and Clay: Art Education in a Public School in Goiana, Pernambuco," was developed based on artistic experiences, including pedagogical workshops and visits to art spaces, using clay. It aimed to spark public school students' interest in local cultural practices. To raise awareness and problematize these issues, and by observing the school context, we realized the need to value local culture and its artistic elements, based on their unique constructions. Thus, the objective was to analyze cultural practices in the municipality of Goiana, Pernambuco, with an initial focus on the "Clay Men" group of artisans. The work was proposed to a group of students from the Professora Tarcila Coutinho Amaral Municipal School and was conducted using a qualitative approach, using action research as a methodological approach. The conclusion of this study describes the reflection on the cultural expressions provided to these students, who, in the school context, perceived, experienced, and understood the local culture and the relationship of artistic processes that stimulate the construction of singularities. Thus, to theoretically support this work, the studies of Dewey (1979), Freire (1980), Deleuze (1997), Salles (2006), and Hall (2006) were adopted, whose contributions allow us to deepen concepts of singularity and culture, as well as creative processes in art education and their implications for the formation of individuals.

Keywords: Singularity. Culture. Clay. Art Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Turma do 3º ano	39
Figura 2 - Escola Mun. Prof. Tarcila Coutinho Amaral	40
Figura 3 - Barro (im)puro	44
Figura 4 - Casa de Barro (Distrito Tejucupapo)	45
Figura 5 - Livro Homens do Barro de Goiana	45
Figura 6 - Arte Urbana: Praça da Compesa	57
Figura 7 - Arte Urbana: Praça do Bom Tempo	57
Figura 8 - Caboclinhos Canidé	60
Figura 9 - Anjo Cangaceiro na Prefeitura Municipal	61
Figura 10 - Projeto Coletivo de Christina Machado	67
Figura 11 - Mulher Germinando de Christina	67
Figura 12 - Esculturas “Homens de Barro”	68
Figura 13 - "Seu Luiz e o Catador"	68
Figura 14 - Diário de Bordo	69
Figura 15 - Casa de Zé do Carmo	70
Figura 16 - Centro de Exposição Artesanal	71
Figura 17 - Sentindo o barro	71
Figura 18 - Produzindo esculturas de barro	72
Figura 19 - Vivenciando os momentos	73
Figura 20 - Exposição “Nossas Singularidades”	75
Figura 21 - Obra produzida 1	76
Figura 22 - Obra produzida 2	76
Figura 23 - Obra produzida 3	77
Figura 24 - Obra produzida 4	77
Figura 25 - Varal da cultura	80
Figura 26 - Roda de conversa	82
Figura 27 - Produção de croquis 1	83
Figura 28 - Produção de croquis 2	83
Figura 29 - Descobrindo a criatividade	84
Figura 30 - Moldando o barro	85
Figura 31 - Interação Social	85
Figura 32 - Descobrindo o Barro	86

Figura 33 - Modelando com o artesão.....	87
Figura 34 - Papai Noel Gigante.....	87
Figura 35 - Recriando	88
Figura 36 - Reflexão.....	89
Figura 37 - Vovô Natalino.....	91
Figura 38 - Sr. Luiz e Eu	92
Figura 39 - Admirando as tradições	94

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico 1 - Cor ou Raça (Turma 3º ano / 2023)	38
Tabela 1 - Planejamento das aulas	65

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

MEC – Ministério da Educação

EMPTCA – Escola Municipal Professora Tarcila Coutinho Amaral

A.N.I. – Aluno não identificado

SUMÁRIO

PROSEANDO: INTRODUÇÃO	15
1 ÓIA A SUSTANÇA: A PRÁXIS DA CULTURA	20
1.1 “Bora Se Aprumar”: Identidade Versus Singularidade	24
1.2 “Mas Pia Pra Isso”: Desvendando A Singularidade	28
2 SE AVEXE NÃO: PERCURSO METODOLÓGICO	30
2.1 “Espia Só”: abordagem qualitativa na pesquisa-ação	33
2.2 “Vamu Simbora”: identificando o município	35
2.3 “Se achegue, viu”: conhecendo o grupo focal	37
2.4 “Chega Mininu”: caracterizando a escola	39
2.5 “Avia Buliçoso”: aprendendo sobre o barro	41
3 Ó PAÍ, Ó: AFLORANDO AS SINGULARIDADES NAS ARTES VISUAIS	46
3.1 “Raízes Arretadas”: ancestralidade, cultura e processos criativos	49
3.2 “Simbora pra Roda”: da experiência à criação	54
3.2.1 Contextualizando	59
3.2.2 Desenvolvendo a proposta	61
3.2.3 Culminância dos aprendizados	72
4 QUE ARRETADO: A (AUTO)POIESIS NA CONSTRUÇÃO DA SINGULARIDADE	78
4.1 “Tia, o que tem no xaco xaco?”: reflexões sobre o resultado	79
4.2 “Matutando bem direitinho”: minhas reflexões	90
FINDANDO A PROSA: CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	99
GLOSSÁRIO	104
APÊNDICES	105
ANEXOS	112

PROSEANDO: Introdução

Buscando valorizar e fincar as raízes culturais, este trabalho teve origem na minha formação como pedagoga, seguida pelo início da minha trajetória profissional como professora, nos anos iniciais do ensino fundamental. O que antes era compreendido apenas teoricamente como uma diversidade de personalidades dos discentes em um ambiente escolar, na prática docente, revela-se como uma realidade concreta.

Essa convivência reúne diferentes personalidades e uma pluralidade de ideias dos discentes, evidenciando suas características singulares. Ao longo dessa trajetória, evidencia-se a diversidade dos contextos sociais em que os discentes estão inseridos, assim como as experiências que carregam consigo. Tais elementos não apenas moldam a construção do “eu”, mas também revelam, de maneira singular, a cultura que constroem. Ao refletir sobre essas particularidades, no contexto da práxis educativa, ressalta-se a importância de permitir e valorizar a expressão das individualidades no processo de ensino e aprendizagem.

Os discentes ao externar as suas particularidades, nos ambientes pedagógicos, compartilham, de diversas formas, a construção do seu “eu”, expressando a sua cultura. Esse processo é um marco em seu desenvolvimento, beneficiando não apenas o indivíduo, mas também o espaço educacional que frequenta e a comunidade em que vive. De forma clara, os discentes têm a oportunidade de manifestar suas ideias e opiniões, compreendendo a importância de tal postura perante o mundo. Ao fazê-lo, compartilham a cultura que carregam consigo, revelando diferentes perspectivas culturais.

Para criar novas conexões no ensino, a relação entre a cultura e a arte é fundamental. No entanto, no contexto escolar atual, observa-se que algumas práticas pedagógicas não favorecem a manifestação das expressões culturais e das características singulares das comunidades locais já presentes no ambiente escolar, o que limita a criatividade e o potencial de inovação dos discentes. A arte, como meio de expressão cultural, oferece oportunidades únicas para repensar conceitos estabelecidos, criando espaço para o reconhecimento, a afirmação e a manifestação da cultura, especialmente no campo da educação. Esse canal privilegiado para o reconhecimento e a afirmação cultural, é compreendido pelos discentes como uma possibilidade de construção e validação da sua própria e autêntica cultura.

Ao longo da história, cultura e sociedade sempre estiveram intrinsecamente ligadas, transformando-se mutuamente. Especialmente, em sociedades de tradição oral, a educação considera os meios de transmissão cultural, nos quais, a arte desempenha um papel fundamental. A possibilidade de explorar e expressar as experiências pessoais e culturais, contribuindo para uma educação que valoriza e celebra essa pluralidade de ideias e culturas, promove um ambiente de aprendizado mais inclusivo, diverso e enriquecedor para todos os envolvidos.

Por meio da observação, foi possível identificar elementos e manifestações culturais do município de Goiana-PE que, embora tivessem grande valor no passado, não demonstravam uma continuidade marcante dessas raízes para a população goianense. Ao propor o resgate dessas expressões, pude observar a construção de saberes desenvolvidos pela comunidade local, que, em diálogo com o espaço em que vivem e, no ambiente escolar, são apresentados ao docente, permitindo-lhe compreender melhor o ambiente em que está inserido.

Como um processo contínuo, a educação abrange múltiplas concepções e práticas, que podem se complementar ou divergir, mas sempre buscando sua concretização. No entanto, reconhece-se a relevância de expressar as características singulares de cada discente, permitindo o compartilhamento da cultura desenvolvida e/ou adquirida na construção do “eu”, aliadas às contribuições inspiradoras de autores e artistas na arte-educação. Assim, reafirmo a importância de apresentar a minha singularidade na construção deste trabalho, a fim de valorizar o saber popular, buscando compreender e estimular a perpetuação das práticas e elementos culturais.

Trago, nos títulos dos capítulos, expressões nordestinas que os alunos compartilham, no ambiente escolar, no qual ocorreu tal pesquisa, pois elas simbolizam uma característica cultural única da comunidade em que vivem, sendo um dos motivos que deram origem a esta dissertação. Além disso, esta pesquisa carrega um vínculo afetivo e histórico com a minha própria trajetória, já que a minha família materna nasceu e se criou no município de Goiana/PE, fortalecendo, ainda mais, a minha conexão com o tema.

Dessa forma, revelo, neste trabalho, a minha singularidade, expressa nos títulos, nas epígrafes e na maneira como a escrita se constrói. Para facilitar a compressão, os significados das expressões, utilizadas ao longo do texto, estão reunidos no glossário, ao final desta dissertação. Esses títulos, carregados de

afetividade e pertencimento, não apenas nomeiam os capítulos, mas também conferem ao texto uma poética própria, que valoriza as vozes das tradições únicas dos alunos e da cultura local.

As práticas curriculares de arte desempenham um papel essencial na formação integral dos alunos, promovendo a criatividade, a sensibilidade estética e a expressão individual. Ao integrar diferentes linguagens artísticas, é possível possibilitar um aprendizado que vai além da técnica, incentivando a experimentação, a reflexão crítica e o reconhecimento da cultura como parte das características singulares dos sujeitos. No contexto escolar, a arte não apenas estimula a imaginação, mas busca envolver os discentes nas produções artísticas, fortalecendo o sentimento de pertencimento e de significação em seu desenvolvimento da percepção artística. Ao favorecer o desenvolvimento emocional e social, a arte permite que os discentes se conectem com suas experiências e a diversidade cultural ao seu redor. Assim, as práticas curriculares de arte tornam-se fundamentais para a construção de um ensino significativo, capaz de transformar a percepção dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar as práticas e os elementos culturais do município de Goiana/PE, tendo como ponto de partida as esculturas figurativas produzidas no município pelo grupo de artesãos “Homens do Barro de Goiana”. Os discentes dos anos iniciais do ensino fundamental, em Goiana, vinculados à Escola Municipal Professora Tarila Coutinho Amaral (EMPTCA), conheceram mais sobre este grupo de artesãos e as práticas culturais do município.

A escola foi escolhida como local da pesquisa por ser o meu local de trabalho, o que possibilita uma maior imersão no contexto estudado. Além disso, permite uma proximidade com a história do artesão Luiz Carlos, atual funcionário da escola e um dos integrantes do grupo. A pesquisa também busca conectar essas práticas a outros artistas regionais, como a artista e professora Cristina Machado, de Recife/PE, e os artesãos do Centro de Produção Artesanal de Tracunhaém/PE, explorando o uso contemporâneo do barro.

A partir das experiências vivenciadas, e antes de ter o contato com o barro e de dar início à construção de esculturas, os discentes puderam compreender as possibilidades que este elemento da natureza pode proporcionar, bem como conheceram artesãos e profissionais da arte, conhecidos ou não da comunidade escolar. Com intuito de entender o universo que os cercava, optei por situar os

discentes com algumas atividades, antes de inserir a atividade central da pesquisa – produção de esculturas em barro –, pois “no foco da aprendizagem o desafio do educador é lançar questões que cercam a observação do educando em relação ao seu próprio processo (ou do grupo) de aprendizagem” (Weffort, 1996, p.3).

No primeiro capítulo, houve a necessidade de realizar um levantamento bibliográfico em livros, artigos, teses e dissertações que abordassem conceitos de cultura. Consideramos a importância de discutir a relação entre cultura e sociedade, bem como a forma como ela se manifesta, transforma-se e influencia a construção das características singulares dos sujeitos. Nesse percurso, apresento Deleuze (1997) com uma definição mais concisa, que conduz a uma compreensão aprofundada sobre singularidade. Sua abordagem permite diferenciar esse conceito da noção de “identidade”, evidenciando as características que tornam cada sujeito único em sua construção cultural.

No segundo capítulo, contextualizo o caminho metodológico que se desenvolveu a partir do entendimento da singularidade cultural, trazendo a prática docente com narrativas e conhecimento encontradas, ao longo da elaboração e do desenvolvimento das aulas. Escrevo em subcapítulos o desenvolvimento da abordagem qualitativa, da identidade do município, do grupo focal e a comunidade em que vivem, as características da escola, e conhecimentos sobre o barro, matéria prima entendida e vivenciada através da experimentação proposta no trabalho. De forma qualitativa, analiso as características que foram essenciais no desenvolvimento dos sujeitos para sua assimilação cultural.

O terceiro capítulo foi escrito com o intuito de trabalhar a singularidade nas artes visuais, explorando o uso do barro, na sala de aula, com destaque para o processo criativo dos alunos e minha mediação enquanto arte-educadora. Para o desenvolvimento da singularidade de cada discente, inicia o estímulo pela ampliação do “ver e escutar” com atenção e presença, entendendo que essa prática influencia diretamente no processo de construção do olhar dos discentes sobre o mundo. Segundo Weffort (1996, p.2) “a ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história”. Assim, para despertar as singularidades, foi necessário, primeiramente, estimular a compreensão da realidade do outro, validando as experiências e as histórias, o que lhes permite desenvolver segurança na construção de suas próprias narrativas.

No quarto capítulo, recordo alguns momentos marcantes para os alunos, como a visita a espaços artísticos, incluindo ateliês e exposição de obras em barro. Essas experiências possibilitaram não apenas o envolvimento dos discentes no processo artístico, mas também a observação e a reflexão sobre as obras já produzidas. A partir de uma abordagem qualitativa, o capítulo se dedica à análise das experiências vivenciadas e dos aprendizados adquiridos, ao longo do percurso, destacando como essas vivências contribuíram para a construção das diferenças e das singularidades dos alunos. Nesse contexto, as oficinas propostas foram estruturadas com base na cultura do município, permitindo conexões entre a arte, a ancestralidade e as singularidades.

Assim, considerando que “a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema” (Malhotra, 2001, p.155), busco interpretar as repercussões dessas experiências no ensino de arte, valorizando os processos formativos que emergem do contato com a produção cultural e artística do território. Para embasar teoricamente este trabalho, foram adotados os estudos de Dewey (1979), Freire (1980), Deleuze (1997), Salles (2006) e Hall (2006), cujas contribuições permitem aprofundar conceitos essenciais, como singularidade e cultura. A partir desses referenciais, analiso os processos criativos no ensino de arte e suas implicações na formação dos sujeitos. Esses estudos forneceram o embasamento teórico e metodológico para analisar os dados gerados a partir de um grupo específico da EMPTCA, além de compreender o ambiente em que vivem, o conhecimento e as repercussões produzidas no ensino de arte.

Ao longo deste estudo, reafirma-se que o ensino da arte vai além da transmissão de técnicas, tornando-se como um espaço de valorização das singularidades culturais. As reflexões aqui desenvolvidas ampliam a compreensão da arte como um campo de experimentação, descoberta e transformação, tanto para os alunos quanto para mim, enquanto pesquisadora e educadora. As experiências vivenciadas e compartilhadas, ao longo da pesquisa, evidenciam a importância do ambiente escolar, da sala de aula e da cultura local no estímulo às expressões culturais e às singulares dos discentes. A disciplina de arte, nesse contexto, possibilita um autoconhecimento, funcionando não apenas como uma ampliação do campo artístico, mas também como um meio de desenvolver e fortalecer as características singulares.

1 ÓIA A SUSTÂNCIA: A PRÁXIS DA CULTURA

De volta pro aconchego

*Estou de volta pro meu aconchego
 Trazendo na mala bastante saudade
 Querendo um sorriso sincero, um abraço
 Para aliviar meu cansaço
 E toda essa minha vontade
 (...)*

Nando Cordel e Dominguinhos

Ao refletirmos sobre a temática “cultura” nesta pesquisa e as formas em que ela se expressa, conseguimos estabelecer uma relação com a música “De volta pro aconchego”, de Nando Cordel e Dominguinhos. Eternizada na voz de Elba Ramalho, intérprete nordestina, a canção reflete o sentimento de retorno às raízes, trazendo à tona a saudade e a valorização da terra natal e a cultura nordestina. Assim como Elba expressa sua cultura e identidade nordestina, revelando o sentimento de retorno às suas origens, esta pesquisa permitirá revisitar os conceitos de cultura, discutindo sua importância e a conexão do grupo focal com a cultura nordestina goianense. Sendo assim, neste capítulo, analisaremos os conceitos de cultura e a importância desta na vida das pessoas e para a sociedade, para posteriormente, compreendermos esses conceitos no grupo focal, como forma de expressão de sua singularidade, e da construção do “eu”.

O processo para a construção de uma nova concepção educacional é decorrente do processo dialógico entre participante ativo e crítico, e suas relações com o meio. Como ponto de partida, as experiências e as observações, enquanto sujeito sociopolítico, refletem na cultura o no resultado deste processo dialógico. Assim, em um contexto geral, a cultura e a educação sempre passaram por diversas transformações, encontrando-se em vários processos imprevisíveis. Na discussão que fazemos aqui sobre a cultura, buscamos entender as suas várias concepções em uma sociedade plural, mas também de forma singular.

Para aprofundar essas ideias, é importante examinar o surgimento do conceito de cultura e entender como ele se torna relevante, bem como compreender

suas implicações sócio-históricas. No entanto, antes de tudo, devemos definir esse conceito e discutir os significados a ele associados, já que de acordo com Kramsch (1988 apud Tilio, 2009), “definições equivocadas dão conta da utilização da palavra cultura no singular e com “c” maiúsculo”. Sendo assim, é possível compreender que a práxis da cultura traz conceitos importantes em seu desenvolver histórico, registrando as mudanças na vida e no pensamento da sociedade.

Tornando-se o elo entre reflexão e ação, a *práxis* vai além da simples prática, pois implica agir, de forma consciente e crítica, resultante de uma profunda reflexão sobre a realidade vivida. Quando aplicada à cultura, possibilita que as manifestações populares sejam reconhecidas como formas legítimas de conhecimento e transformação social. Nesse sentido, Freire (2016) afirma que a educação autêntica “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”, desafiando os sujeitos a construir novas visões e pensamentos sobre o mundo.

Nessa perspectiva, a *práxis* cultural se concretiza na integração dos saberes e nas expressões dos sujeitos, evidenciando a valorização das práticas e nos conhecimentos do território. Isso porque a cultura é a base pela qual um povo constrói sua história e sua identidade, expressando a perspectiva da coletividade, retratando suas características. A partir destas referências culturais, é que conseguimos identificar as diferenças, pois é o deslocamento destes que permite a expressão da singularidade. Dessa forma, é possível compreender que o conceito de cultura, na sociedade, foi construído e ressignificado de diversas formas, ao longo dos anos, adquirindo novos sentidos conforme as transformações históricas e sociais. Assim, a *práxis* torna-se não apenas um ato reflexivo, mas também uma estratégia de resistência e valorização da singularidade cultural. Logo, expondo, de maneira simples, e clara, sobre o significado de cultura, Chauí (2021) afirma que,

Vinda do verbo latino *colere*, cultura é o cultivo e o cuidado com as plantas e os animais para que possam bem desenvolver-se, donde agricultura. Por extensão, é empregada no cuidado com as crianças e sua educação, desenvolvendo suas qualidades e faculdades naturais, donde puericultura (Chauí, 2021, p.13).

Ao longo da história, o conceito de cultura passou por diversas transformações, assumindo diferentes significados. Inicialmente, referia-se ao cuidado e ao cultivo, uma extensão dos cuidados da natureza, como é apresentado

no conceito do dicionário de Michaelis (2024) inferindo que cultura é o “ato, processo ou efeito de trabalhar a terra, a fim de torná-la mais produtiva; cultivo, lavra”. Durante o período colonial, a civilização era entendida como o oposto da barbárie, visto que as sociedades “civilizadas” e colonizadoras se consideravam superiores aos povos indígenas e outros grupos, frequentemente rotulados como “primitivos” ou “bárbaros”.

No âmbito da antropologia, Edward Tylor (1871) é reconhecido como um dos pioneiros na conceituação da cultura. Ele descreve *cultura* e *civilização*, em seu amplo sentido etnográfico, como um “complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade” (Tylor, 1871 apud Laraia, 2001, p.25).

Esse conceito abrange todos os aspectos da vida humana, desde práticas e crenças até conhecimentos e hábitos, ressaltando a cultura como um processo de aprendizado contínuo. Nessa perspectiva, Benedict (1972, p.17) reforça a ideia de que a conduta humana está intrinsecamente ligada às experiências individuais e coletivas, afirmando que “a conduta humana é descoberta na vida diária”. Assim, comprehende-se que os padrões culturais não são estáticos, mas moldados pelas vivências e interações, evidenciando a complexidade da cultura na construção dos sujeitos.

Nesse sentido, para compreender a cultura de um grupo, é necessário um olhar que vá além da perspectiva interna de seus próprios membros. Como destaca Benedict (1972),

Não é possível depender inteiramente do que cada nação diz de seus próprios hábitos de pensamento e ação. Os escritores de todas as nações tentaram fornecer uma descrição de si próprios. Todavia, não é fácil. **As lentes através das quais uma nação olha a vida não são as mesmas que uma outra usa.** É difícil ser consciente com os olhos através dos quais olhamos (Benedict, 1972, p.19, grifo nosso).

Isso se deve ao fato de que a autopercepção de um povo nem sempre coincide com a forma como é enxergado por outros. Cada sociedade constrói sua visão de mundo com base em suas próprias referências culturais, o que torna desafiador alcançar uma interpretação completamente imparcial sobre si mesma. Reconhecer essa subjetividade é essencial para compreender a diversidade cultural

e evitar generalizações, valorizando as diferenças como elementos fundamentais da identidade e da singularidade dos povos.

As ações e as expressões dos pensamentos humanos estão diretamente relacionadas às experiências vividas no cotidiano, refletindo-se nas diferenças presentes em suas obras artísticas. Compreender a cultura como um fenômeno natural permite observar as mudanças espontâneas na sociedade, associando-a ao progresso racional e à história. Nesse sentido, é possível reconhecer uma abertura na sociedade para refletir sobre a forma como as diversas expressões culturais se manifestam, evidenciando a importância da valorização da diversidade e do diálogo intercultural.

A arte emerge como uma manifestação significativa das experiências e, em suas múltiplas formas, sempre esteve atrelada à cultura, funcionando como meio de expressão e registro. As relações entre arte e imagem estão profundamente ligadas à cultura visual, que não apenas reflete experiências, mas também as constrói e transforma. Nesse contexto, a relação se intensifica, pois a cultura visual integra elementos do cotidiano que atuam como signos e símbolos que traduzem percepções, singularidades e mudanças sociais. Como afirma Hall (2016), quando diz que:

Na linguagem, fazemos uso de signos e símbolos – sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos – para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos. A linguagem é um dos “meios” através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. A representação pela linguagem é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos (Hall, 2016, p. 18).

Essa linguagem tem influenciado nossa maneira de enxergar e interpretar o mundo, uma vez que a visualização da cultura caracteriza o mundo contemporâneo (Mirzoeff, 2003 in Sardelich, 2006). Atualmente, há um interesse crescente em compreender melhor as imagens, analisando não apenas o que elas significam enquanto signos e símbolos, mas também o que significam. Além disso, questiona-se: “qual o segredo da sua vitalidade e que tipo de poder elas têm para afetar as emoções e o comportamento humano” (Mitchell, 2005, p. 28 apud Martins, 2006, p. 70). Assim, compreender as transformações fundamentais, na história da arte, implica reconhecer seus impactos na cultura popular. Portanto, não são os artefatos

em si que definem arte, imagem e cultura visual, mas a maneira como os percebemos, relacionamos e interpretamos criticamente.

A cultura visual desafia os limites do sistema das belas artes e suas instituições ao estudar o caráter cambiante dos objetos artísticos analisando-os como artefatos sociais; (...) ao ampliar limites culturais e educativos que abrangem outros seguimentos e grupos culturais, suas imagens e artefatos; ao enfatizar deliberadamente, a relação arte e vida, ou seja, arte e imagem como parte do cotidiano, como parte de uma convivência diária com nossa diversidade e complexidade (Martins, 2006, p. 71)

Nesse sentido, ao considerar as atividades realizadas pelos indivíduos, nos ambientes que frequentam, percebe-se que cada um manifesta suas características, de forma singular, atuando como agente transformador de sua própria cultura. Essa relação evidencia que “a cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens” (Freire, 1980, p.38). Deste modo, compreender as relações e as diferenças de um povo, é reconhecer a sua diversidade cultural, construída e consolidada, ao longo dos anos. Discutir sobre cultura, implica refletir sobre as reações dos indivíduos enquanto seres oprimidos, em sua constante luta por liberação e afirmação de sua identidade.

1.1 “BORA SE APRUMAR!”: IDENTIDADE VERSUS SINGULARIDADE

Valorizar as características étnicas reconhecendo a pluralidade cultural é permitir a construção de uma identidade seja ela nacional, regional ou local. Ao entender a necessidade da valorização das diversas culturas existentes, é que podemos perceber a profunda influência do pensamento decolonial nas diversas áreas de conhecimento, colocando-nos como uma alternativa que dá voz e visibilidade aos povos até então considerados subalternizados e oprimidos. Ao permitir questionar e transformar as estruturas de poder, conhecimento e/ dominação, o pensamento decolonial também permite a compreensão das relações de poder global, de forma crítica, promovendo um diálogo intercultural mais equitativo e inclusivo, valorizando a cultura popular.

Nesse contexto, Freire (2016) torna-se um alicerce fundamental quando pensamos na educação como prática libertadora, pois é defendido o processo

educativo a partir da realidade concreta dos educandos. Valorizar os saberes, suas histórias e culturas permite que os sujeitos sejam ativos e não apenas receptores passivos de conteúdos. Desse modo, é possível romper com a lógica colonial de ensino, que muitas vezes, invisibiliza as culturas locais, impondo uma visão de mundo dominante. Freire (2016) nos convida a compreender que a educação é uma via de mão dupla, na qual, educadores e educandos constroem conjuntamente o conhecimento.

Na busca para descobrir a sua própria essência e com um olhar voltado para o seu desenvolvimento pessoal e social, o indivíduo pertencente a uma comunidade, pode apresentar uma rigidez em sua conduta, porém pode se adaptar prontamente a inovações extremas (Benedict, 1972). Logo, este indivíduo pode apresentar desprezo por si, sentindo-se inferior ao outro, interiorizando opiniões dos opressores, bem como pode ser acometido pelo sentimento de culpa, quando sente que há deslize em sua conduta. Logo, Freire (1980) descreve que,

(...) a sociedade dependente absorve os valores e o estilo de vida da sociedade da metrópole, posto que a estrutura desta última manipula a da sociedade dependente. Daí resulta o dualismo da sociedade dependente, sua ambiguidade, o ser e não ser ela mesma, assim como a ambivalência que caracteriza sua longa experiência de dependência, expressa numa atitude de atração e de repulsa pela sociedade metropolitana (p.64).

De forma clara, percebemos que Freire (1980) trata esta relação como um processo de alienação, no qual, os indivíduos que detêm pouco poder buscam reproduzir os aprendizados impostos pela sociedade dominante, tornando-se oprimidos e, paradoxalmente, também podendo assumir o papel de opressores. Esse mecanismo de reprodução cultural reflete a maneira como o conhecimento e os valores são transmitidos, muitas vezes, sem uma reflexão crítica sobre suas origens e impactos.

Nesse sentido, ao analisarmos a construção do conceito de cultura, percebemos que ele também esteve, historicamente, atrelado a processos de dominação e imposição. Do ponto de vista das Ciências Sociais, o termo *cultura* iniciou seu período de formação e impôs-se, no século XVIII. No entanto, conforme afirma Cuche (2002), até esse período, a evolução do significado da palavra estava mais relacionada ao movimento natural da língua do que a uma transformação consciente das ideias. Isso evidencia como os sentidos atribuídos à cultura foram

sendo moldados, ao longo do tempo, refletindo as relações de poder e a dinâmica de imposição e resistência dentro das sociedades. Portanto, a partir do século XVIII, o sentido moderno da palavra *cultura* no vocabulário francês, apresentou um sentido figurado do termo, descrevendo que:

(...) ele faz sua entrada com este sentido no Dicionário da Academia Francesa (educação de 1718) e é então quase sempre seguido de um complemento da “cultura das artes”, da “cultura das letras” da “cultura da ciência”, como se fosse preciso que a coisa cultivada esteja explicitada (Cuche, 2002, p.20).

Neste período, destacou-se a ideologia iluminista acerca da palavra “cultura”, associando-se à evolução e ao progresso, alcançados por meio de uma instrução que promovesse uma visão mais ampla e abrangente. Ao longo do século XVIII, esta palavra passou por transformações semânticas, e nesse contexto, Cuche (2002) aponta que a cultura deixou de ser apenas uma ação de instruir para se tornar um estado de espírito moldado pela instrução. Posto isto, e considerando a cultura como um fenômeno natural, conforme afirma Tylor (1871 in Laraia, 2001), pode-se compreender que ela é inerente à natureza humana, sendo construída a partir das trocas simbólicas e das práticas que dão sentido à vida em sociedade. Essas práticas não apenas reforçam elementos e símbolos culturais, mas também desempenham um papel central na formação da identidade cultural, continuando a construção sociocultural dos grupos influenciando a construção das subjetividades locais.

Representando o afastamento de *cultura* e *natureza*, Laraia (2001) apresenta o conceito do antropólogo Alfred Kroeber, que rompeu os laços desses dois domínios. Kroeber (1917) identificou duas propriedades notáveis, mas diferenciáveis, que retiravam o homem de um pedestal sobrenatural e o colocavam dentro da ordem da natureza. Identificou-se que o homem tem a capacidade de fabricar seus próprios instrumentos, bem como possui uma comunicação oral, tendo seus instintos parcialmente anulados, ao longo do processo evolutivo. Deste modo, Laraia (2001, p. 28) afirma que o homem é “o único ser possuidor de cultura” e, por isso, o homem consegue construir, transmitir e transformar padrões culturais, os quais moldam sua identidade e singularidade. Esses padrões, ao serem internalizados, particularizam-se em cada indivíduo, contribuindo para a construção de uma singularidade única dentro do contexto, no qual está inserido.

Ao observar os distintos conceitos sobre *cultura*, é possível identificar que, em alguns momentos, estes podem se conectar ou confrontar em alguns aspectos, porém, o que foi apresentado, até o momento, foram conceitos que transmitem a cultura de forma ampla, que tratam de uma forma mais generalizada. Deste modo, ao considerar o vínculo entre a cultura externa e a interna com o meu “eu”, dentro de um contexto local, que amplia práticas e símbolos culturais, é possível, portanto, identificar uma identidade cultural. Assim, surge uma linguagem distinta, que se destaca como uma expressão única e ímpar. De maneira significativa, essa expressão transforma correntes de pensamento já consolidados, atribuindo novos sentidos aos símbolos e as ideias culturais, por meio do olhar único de cada indivíduo, permitindo a manifestação de expressões que representam a singularidade cultural. Esta ruptura proporciona mudanças nos entendimentos dos estudos culturais, refletindo nos resultados, bem como nas transformações históricas.

Com o surgimento de reflexões teóricas denominadas pós-coloniais, após as mudanças estruturais no poder internacional, houve uma preocupação em analisar, por meio dos estudos literários e culturais, como o mundo colonizado foi construído por seu colonizador e, segundo Freire (1980), como este oprimido se constrói a partir dos discursos aprendidos por seu opressor. À vista disso, Hall (2003, p.131) afirma que “por causa dessa articulação complexa entre pensamento e realidade histórica, refletida nas categorias sociais do pensamento e na contínua dialética entre “poder” e “conhecimento”, que tais rupturas são dignas de registro”. Sendo assim, podemos compreender que essas reflexões pós-coloniais nos convidam a repensar as narrativas dominantes, bem como de questionar as estruturas de poder que moldaram o conhecimento e a identidade das sociedades colonizadas, promovendo um entendimento mais crítico dessas relações, a fim de que os oprimidos redescubram suas próprias narrativas.

Ao ressignificar os elementos de suas próprias tradições nos grupos culturais, começamos a perceber que a arte se apresenta como um meio fundamental para uma reaproximação de uma identidade cultural, bem como permite apresentar uma resistência ao expressar uma singularidade cultural, que outrora havia sido oprimida. De acordo com Hall (2006), a cultura nacional põe-se em dúvida ao se apresentar como uma identidade unificadora, já que também é vista como estrutura de poder cultural.

A partir deste ponto de vista, conseguimos, por fim, refletir sobre a influência cultural das nações, o que nos permite perceber é que a maioria destas se compõem de várias culturas separadas, e que segundo Hall (2006), em muitas nações a construção da cultura teve sua unificação, a partir de um longo processo de conquistas, e em muitos de forma violenta, constituído de fato o poder do opressor sobre o oprimido. Nestas condições, podemos refletir sobre o entendimento que temos a respeito de identidade e singularidade cultural, reconhecendo suas diferenças e a importância que têm sido apresentadas ao longo dos anos.

1.2 “MAS PIA PRA ISSO”: DESVENDANDO A SINGULARIDADE

Discutir sobre singularidade cultural é identificar e refletir as diferenças expressas nas criações humanas, possibilitando um maior compartilhamento de determinada cultura. No campo artístico, ao dar origem às obras de arte, podemos perceber a presença da *poiesis*, que, no termo de origem grega, significa criação ou produção. Assim, nos processos criativos, a *poiesis* permite transformar ideias e emoções em formas concretas de expressão estética, revelando a essência humana e tornando o invisível visível.

As práticas artísticas, na educação, dialogam diretamente com a diversidade cultural, ampliando olhares e promovendo o respeito às múltiplas formas de expressão. A arte, por sua própria natureza, reflete características e histórias, permitindo que cada estudante se reconheça e valorize sua própria cultura. Nesse sentido, os documentos educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1988) e na Base Nacional Comum Curricular (2017), reforçam a importância de um ensino de arte que estimule a compreensão crítica das manifestações culturais. Mais do que diretrizes, esses referenciais atuam como caminhos para reafirmar a singularidade de cada indivíduo, reconhecendo a arte como um espaço de troca, pertencimento e transformação. Para tal, destaco a importância da ampliação das práticas e das experiências estéticas, ressaltando que estas ampliam:

(...) a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BNCC, 2018, p. 59).

Desta forma, o objetivo não é apenas estimular a *poiesis*, permitindo o envolvimento na criação artística, especificamente na produção de esculturas que destacam a singularidade do indivíduo, mas também promover a *autopoiesis*, que significa “autocriação”. Como autores desta teoria e conceito, as ideias de Maturana e Varela (2001) descrevem que a *autopoiesis* refere-se à capacidade de autocriação, mantendo a singularidade do ser que se é. Logo, destaco aqui a reflexão acerca dessa temática presente nos PCNs - Pluralidade Cultural, afirmando que:

Diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais, dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excluidentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (PCN, 1988, p. 19).

Ao estimular, com mais intensidade, a expressão das singularidades, nos espaços escolares, reconheço a importância desse processo não apenas para os alunos, mas também para minha própria trajetória. Nesse sentido, permito-me aqui expressar minha singularidade ao refletir sobre os conceitos de *poiesis* e *autopoiesis*, ampliando minha compreensão sobre a criação e a autotransformação no fazer artístico e educacional.

*O que é poiesis? O que é autopoiesis?
É falar de si, falando do outro,
Permitindo o pensamento e a criação,
Com olhar encantado, sem um toque padrão.*

*A mente humana é um jardim secreto,
Onde ideias são sementes em espera,
Aguardando o toque da inspiração,
Para florescer em mil cores de expressão.*

*Vinculado aos conceitos de singularidade,
Apresento aqui a minha espontaneidade,
Com passos leves rumo ao nascimento,
De um ser autêntico, sem aprisionamento.*

A partir dessa escrita, coloco em prática dois pilares, dos quatro que existem na educação, sendo eles: “aprender a conhecer” e “aprender a fazer”. A partir da minha prática educacional e dos aprendizados gerados nessa pesquisa, esses pilares me possibilitam desenvolver a *poiesis* e *autopoiesis*, quanto a aprender mais sobre o assunto aqui discutido, com vistas para as diferenças apresentadas por cada indivíduo, bem como a forma de reproduzir esses aprendizados, expressando pensamentos e emoções. Os pilares da educação apresentam uma relação próxima à singularidade cultural, visto que a abordagem educacional promove o aprendizado acadêmico, mas também incentiva na valorização da cultura, de forma singular, e no desenvolvimento integral dos alunos.

Possibilitando desenvolver uma forte identidade cultural e pessoal, que aqui chamamos de singularidade, Silva (2014, p. 14) afirma que, “as identidades não são unificadas. Pode haver contradições no seu interior que têm que ser negociadas; (...) Pode haver discrepâncias entre o nível coletivo e o nível individual”. Sendo assim, ao dar sentido à experiência e aos processos criativos, é possível perceber que a cultura e as relações sociais moldam a identidade, pois de acordo com Hall (1990)² não devemos negar o passado de uma identidade, mas permitir que o passado sofra constantes transformações, refletindo uma fluidez, e sugerindo que seja construído por meio da diferença, utilizando o conceito de *différance* de Jacques Derrida (Silva, 2014), que significa a diferença.

2 SE AVEXE NÃO: PERCURSO METODOLÓGICO

É de conhecimento que os indivíduos, participantes de uma sociedade, necessitam estabelecer uma forma de comunicação, para que estes possam ter um diálogo com os seus semelhantes. Tendo em vista as formas utilizadas para se expressarem, buscar essa comunicação tende a variar conforme o grupo ao qual os indivíduos pertençam. A comunicação pode ser verbal ou não verbal e, atualmente, vem sendo estabelecida de maneiras distintas, em suas várias formas de linguagem na mesma cultura, permitindo uma melhor percepção das diferenças existentes nos grupos sociais, identificando suas singularidades.

² Afirmações de Stuart Hall em seu ensaio “Identidade cultural e diáspora” (1990 in Silva, 2014)

Nos cenários públicos, diversos grupos culturais têm conquistado espaço com uma maior presença, e esses grupos também são percebidos no âmbito educacional. As diferenças culturais vêm desafiando práticas que estão profundamente enraizadas no cotidiano escolar, sejam por questões de práticas religiosas, gênero, étnicas, valores, ritmos musicais e manifestações culturais, consideradas únicas, tendo em vista que se manifestam em todos os seus ritos, cores, comportamentos, crenças, e demais formas de expressão consideradas por movimentos sociais. De acordo com Candau (2011):

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal (p. 2).

A partir desta reflexão feita por Candau (2011), podemos ter uma melhor compreensão sobre a cultura, no ambiente escolar, que se apresenta com características uniformes e pouco flexíveis, estendendo-se, desta maneira, ao longo dos anos. Considerando as diferenças existentes, no âmbito escolar, como situações problema que precisam ser resolvidas, é que entendemos a importância da disciplina arte, como parte importante no desenvolvimento das atividades humanas. Por meio das práticas sociais, as pessoas conseguem interagir consigo mesmas e com os outros, tornando-se sujeitos sociais, que de acordo com a BNCC (2018, p. 63), “a finalidade é possibilitar aos estudantes participarem de práticas de linguagem diversificadas, que lhe permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas”.

Atualmente, as práticas pedagógicas possibilitam ao professor libertar-se da repetição automática, permitindo que as aulas, os conteúdos e as atividades adquiram características particulares. Proporcionar um desenvolvimento mais abrangente aos alunos significa também contribuir para a valorização e divulgação do saber popular, harmonizando o conhecimento formal e o não formal.

O que a arte proporciona é uma contribuição ampla ao desenvolvimento e às experiências humanas. Primeiramente a arte, isto é, as imagens e eventos cujas propriedades fazem brotar formas estéticas de sentimentos, é um dos importantes meios pelos quais as potencialidades da mente humana são trazidas à tona. (EISNER, 1988).

Deste modo, e compreendendo que “a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam

um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana" (Brasil, 1997, p.15), identificamos, nesta pesquisa, o estudo da estética e das expressões que fazem parte do cotidiano dos alunos, com vistas para um olhar e encaminhamento pedagógico-artístico, fazendo a conexão entre a prática e teoria desenvolvendo uma claridade na aplicação dos conteúdos trabalhados. Diante das realidades em que vivem, e ao proporcionar uma nova visão na forma de expressar suas diferenças culturais, Gimeno Sacristán (2001, p. 123-124 in Candau, 2011, p. 2) afirma que.

Uma das aspirações básicas do programa pro-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo "normalizando-o" e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou "segregando-o" em categorias fora da "normalidade" dominante.

Nesta pesquisa, foi possível seguir caminhos e apontar direções que levam ao desenvolvimento dos alunos, a fim de estimular o desenvolvimento destes, enquanto sujeitos sociais, com foco no incentivo da construção de suas diferenças, que aqui iremos chamar de singularidade. Identificar os caminhos a serem seguidos é fundamental no processo, visto que a educação deve ser vista como um ato libertador, sendo assim, Gadotti (2001) reflete sobre a concepção da educação:

(...) como prática da liberdade, precondição para a vida democrática, uma educação como produção e não meramente como transmissão de conhecimentos, uma concepção da educação como ato dialógico ao mesmo tempo rigoroso e imaginativo. Enfim, uma pedagogia comprometida com a cidadania ativa. E isso é muito atual (in Freire, 2017, p.12).

A elaboração deste estudo não surgiu do acaso, mas da importância em identificar a cultura local, bem como da necessidade de permitir a vivência dessa temática, evidenciando a permissividade na expressão da diversidade criativa dos alunos no município de Goiana/PE. Esta pesquisa teve como participantes alunos do 3º e 4º ano do ensino fundamental (anos iniciais), que estão matriculados, na rede de ensino pública municipal, na EMPTCA, localizado no bairro Bom Tempo. Tratando de uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa, formou-se o grupo

focal para o desenvolvimento do estudo, que participaram das etapas propostas, sendo a contextualização do tema e das atividades, finalizando na culminância e na conclusão da pesquisa. Dessa forma, ao descrever o percurso metodológico, fazemos aqui uma introdução ao que estamos começando a “falar”, não apresentando apenas sobre os temas e as experiências, tomando-os como objeto de reflexão, permitindo que esta tome forma.

2.1 “ESPIA SÓ”: ABORDAGEM QUALITATIVA NA PESQUISA-AÇÃO

Ao observar os alunos do ensino público, em particular os matriculados na instituição pesquisada, foi necessária a identificação da problemática acerca das situações envolventes sobre diferenças culturais, apresentadas no ambiente escolar. Logo, conduzimos a pesquisa por uma abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa-ação, permitindo-me seguir com a perspectiva de observação, captação de informações empíricas, e avaliação das práticas e das narrativas, apresentadas no percurso desta pesquisa. Ao longo da execução da pesquisa e do que foi proposto e desenvolvido, esta pesquisa exigiu uma imersão na realidade do estudo, e da relação dos conhecimentos com as práticas aplicadas ao ensino da arte, em especial, sobre a temática cultura e suas formas de expressão, sendo necessário compreender a realidade dos alunos e da comunidade, observando os contrates entre as culturas apresentadas no âmbito escolar: a minha e a dos alunos.

Na pesquisa-ação, os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo. (Thiollent, 1998, p.15).

De modo geral, e a partir das observações, realizadas no campo de pesquisa, uma inquietação tomou conta de mim, servindo-me de ponto de partida para refletir: os alunos conseguem identificar a cultura de seu território? Particularmente, e inicialmente, pareciam que sim, os alunos entendiam, de alguma forma, sobre a cultura de sua localidade, mas, ao longo do ano escolar, fui surpreendida com as indagações que foram surgindo pelos próprios alunos acerca da temática, e os questionamentos que surgiam em mim, enquanto docente, ao tentar compreender o

contexto com vistas nas observações. Podemos compreender que cada comunidade desenvolve práticas em função de suas características culturais, econômicas e sociais, e tendo ciência disso, ao definir a problemática desta pesquisa, que de acordo com Thiollent (1998), o desenvolvimento do estudo irá seguir paralelo ao acompanhamento da ação, e dela dependerá a manutenção do interesse dos participantes.

Observando as habilidades necessárias para o bom desenvolvimento dos alunos, seguido de alguns momentos de reflexão, e, após identificar a problemática dos discentes, busquei, nesta pesquisa-ação, ressignificar a forma como os discentes notam a cultura de seu município. Para tal, estruturei o planejamento das aulas com vistas para a temática cultura, buscando correlacionar os conteúdos curriculares com práticas da cultura local, promovendo um ambiente de aprendizagem que valoriza, e permite a reflexão da singularidade cultural da comunidade. Segundo Tripp (2005, p.447), a pesquisa-ação é definida “pelo uso que faz de técnicas de pesquisa consagradas para produzir a descrição dos efeitos das mudanças da prática”, consequentemente, reafirma Thiollent (1998) quando comprehende que a pesquisa-ação no campo da educação é importante, pois propõe o comprometimento dos pesquisadores com as causas populares, na busca por soluções para os problemas.

A pesquisa-ação comprehende uma rotina composta por três ações principais: observar, para reunir informações e construir um cenário; pensar, para explorar, analisar e interpretar os fatos; e agir, implementando e avaliando as ações (Stringer, 1996 apud Krafta *et al.*, 2009).

Por conseguinte, e compartilhando da mesma ideia de Stringer (1996), esta pesquisa baseou-se na organização do processo de pesquisa-ação, proposto por Thiollent (1997), sendo dividido em quatro etapas descritas como: exploratória, principal (planejamento), de ação e de avaliação, buscando definir e acompanhar o desenvolvimento da pesquisa. Portanto, “a pesquisa-ação, enquanto linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (Thiollent, 1998, p. 7), o que permitiu diversas práticas pedagógicas, trazendo significado no tema proposto, bem como na disciplina de arte, na proposta educacional artística da EMPTCA.

2.2 “VAMU SIMBORA”: IDENTIFICANDO O MUNICÍPIO

Hino de Goiana – PE

*“Salve, Salve! Terra querida;
 garnecida de lindos florões
 Berço augusto de heróis sublimados;
 denodados, ilustres varões!”*
(Álvaro Alvin)

Os versos do Hino Municipal de Goiana ecoam como um chamado à memória e ao pertencimento, uma ode a uma terra que guarda, em cada esquina, a grandiosidade de sua história. Composto em 1966 por Álvaro Alvin – músico, compositor, jornalista e historiador –, o hino de Goiana reflete sensibilidade e profundo amor pelo município (Nelson, 2017). Mais do que um canto, ele reafirma raízes, perpetua histórias e resgata orgulho de um povo, cuja trajetória se construiu entre lutas, conquistas e expressões culturais singulares.

Goiana não é apenas um município pernambucano, é um território de resistência, onde o tempo deixou suas marcas nas ruas, nas praças centenárias e nas águas que testemunharam sua história. Muitas vezes, quem nasce ou vive pode não perceber a grandiosidade da cidade, enxergando-a apenas como mais uma entre tantas no Nordeste. No entanto, basta um olhar além do dia a dia para perceber que, em suas igrejas, casarões e tradições culturais, Goiana carrega séculos de memória e resistência. Desde os primeiros impactos da colonização, o município foi palco de disputas acirradas entre portugueses, holandeses e franceses, todos atraídos por sua localização estratégica e riquezas naturais.

As batalhas que marcaram Goiana não só redesenharam seu território, mas também lapidaram a essência de um povo que aprendeu a resistir e se reinventar. Aqui as influências indígenas, africanas e europeias se entrelaçam, criando uma cultura vibrante que se manifesta nos rostos, nos gestos, nas comidas e nas tradições preservadas ao longo das gerações.

Do fogo das batalhas à movimentação cultural, a cidade se fez mosaico vivo. Seus maracatus e caboclinhos não são apenas expressões folclóricas, mas testemunhos da criatividade e da ancestralidade que habitam cada canto desse

território. O barro, moldado pelas mãos dos artesãos locais, conta histórias sem palavras, trazendo à tona a alma e a história de um povo que, mesmo sem perceber, carrega consigo características únicas. Assim, a arte assume um papel essencial na valorização desse patrimônio imaterial. Mais do que uma disciplina curricular, ela se torna um espaço de experimentação e pertencimento, onde crianças e jovens podem reconhecer-se como parte desse legado cultural. Nesse contexto, a arte não apenas desenvolve a sensibilidade e a construção do conhecimento, mas amplia o olhar para a diversidade, promovendo uma experiência estética e intercultural que fortalece a conexão com a própria história (BNCC, 2018).

Com origem na palavra em tupi-guarani “Guyanna”, significando “terra de muitas águas”, apresenta-se como um dos mais antigos centros colonizadores do território brasileiro que eram habitadas pelas comunidades indígenas dos Caetés, Potiguaras e Tabajara. Atualmente, o município é composto por três distritos: Goiana (Sede), Ponta de Pedras e Tejucupapo³ (também conhecida por Tejucupapo), sendo esta último o local onde minha família materna nasceu e viver por muitos anos. De acordo com Filho (2017, p. 6), “Goiana é uma das cidades brasileiras que reúnem o maior acervo histórico e contam com personagens de grande relevo por sua participação social e política na formação da nacionalidade”. Deste modo, compreendemos que o território de Goiana foi o lar de personagens importantes, cujas ações tiveram impacto social e político significativo, contribuindo para a formação de sua cultura e sociedade. Nesse sentido, Filho (2017) ainda afirma que:

Personagens esses que legaram à posteridade exemplos marcantes e edificantes de dignidade, heroísmo, idealismo, amor ao País, haja vista o episódio protagonizado por mulheres simples, mas movidas por uma consciência patriótica incomum, que se notabilizaram como as heroínas de Tejucupapo (Filho, 2017, p. 6).

Portanto, “Vamu simbora” não é apenas uma expressão cotidiana, mas um convite a enxergar Goiana para além do óbvio, a reconhecer suas riquezas e a projetar um futuro em que sua cultura seja celebrada com o devido valor. A cidade não é apenas um ponto no mapa, mas um território de encontros, de resistência e de criação. Que cada passo dado, em suas ruas, seja um reencontro com suas raízes e um compromisso com a preservação de sua riqueza cultural.

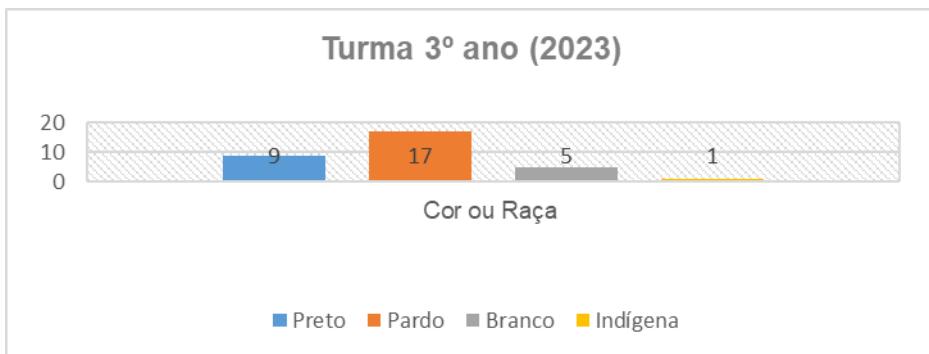
³ Derivação dos vocábulos indígenas *tuyuc-paba*, que significa: lamaçal.

2.3 “SE ACHEGUE, VIU!”: CONHECENDO O GRUPO FOCAL

A observação dos alunos na disciplina de arte, deu-se com um grupo matriculado na turma do 3º ano, e que deram continuidade ao vínculo escolar, no ano seguinte, que, em sua maioria, estava na turma do 4º ano. Os alunos matriculados na turma, cujas aulas foram desenvolvidas, possuíam faixa etária de 8 a 12 anos, sendo as turmas compostas, majoritariamente, por crianças em processo de alfabetização, apresentando alguns alunos com histórico de repetência e em fase da pré-adolescência, com um equilíbrio entre o número de alunos do sexo masculino e feminino. Ao analisar as experiências compartilhadas, foi possível traçar o perfil dos discentes, considerando sua faixa etária, autodeclaração de cor e o número total de participantes.

Do grupo participante, conforme identificado, nos registros da escola, alguns discentes apenas se identificam como “branco” ou “pardo”, isso ocorreu, no primeiro momento, mesmo apresentando traços afrodescendentes, ainda não conseguiam se identificar a partir das percepções sociais por suas características fenotípicas, como crianças negras e/ou indígena, conforme o gráfico 1.

Gráfico 1 - Cor ou Raça (Turma 3º ano / 2023)



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A partir dessas informações, podemos compreender que a população é formada principalmente por descendentes de povos indígenas, colonos portugueses, escravos africanos e diversos grupos de imigrantes, como os holandeses, que se estabeleceram no Brasil e em Pernambuco. Por conseguinte, entendemos que, assim como a população goianense, os alunos da escola também refletem essa rica

diversidade cultural⁴. Essa pluralidade de heranças contribui significativamente para a construção das singularidades dos discentes, influenciando suas práticas culturais e sociais no ambiente escolar. Desse modo, de um total de 32 alunos, apenas 25 participaram da pesquisa, apresentando uma variedade na faixa etária e pertencendo à turma do 3º ano do ensino fundamental (anos iniciais) da referida escola (Figura 1).

Figura 1 - Turma do 3º ano



Fonte: Acervo Pessoal

A maioria dos discentes reside na comunidade Bom Tempo, bairro onde está localizada a escola (Figura 2). Durante o período da pesquisa, foi possível observar que as crianças demonstravam expectativas em relação às propostas pedagógicas que vivenciariam e aos aprendizados que poderiam adquirir. Em especial, mostravam interesse em conhecer outras manifestações culturais da cidade, além daquelas já familiares em sua comunidade, como a Burrinha e os Caboclinhos, com suas danças e trajes característicos.

⁴ Apêndice A - Censo 2022, do IBGE.

Figura 2 - Escola Mun. Prof. Tarcila Coutinho Amaral



Fonte: Acervo Pessoal

Portanto, compreendemos que o desenvolvimento da humanidade é marcado pelo encontro e, muitas vezes, pelo confronto entre diferentes formas de organizar a vida em sociedade, de utilizar e transformar os recursos naturais, assim como de interpretar e expressar a realidade (Santos, 1996). Deste modo, para atender as expectativas apresentadas por estes, foi necessário proporcionar uma abordagem pedagógica que possibilitasse um aprofundamento nas manifestações culturais locais, de forma que seu repertório fosse ampliado, valorizando as tradições já conhecidas.

2.4 “CHEGA MININU”: CARACTERIZANDO A ESCOLA

A Escola Municipal Professora Tarcila Coutinho Amaral (EMPTCA) está localizada na Vila Bom Tempo, em Goiana – PE, e possui turmas do ensino infantil ao ensino fundamental anos iniciais. Nas aulas desenvolvidas, aplica-se o Currículo de Pernambuco, atualmente adotado em Goiana. Esse currículo é proposto aos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFAI) para a implementação das disciplinas de Língua portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Ensino Religioso e Educação Física.

Diante das disciplinas propostas, para uma professora com graduação em Pedagogia ou com ensino médio normal (magistério), também conhecida como polivalente, possui formação e conhecimento teórico para as disciplinas base, ou

disciplinas principais, que são: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte, excluindo de seus estudos, na graduação, as disciplinas nas áreas de Ensino Religioso e Educação Física. Compreendendo que os educadores se comprometem com as práticas pedagógicas e com o cumprimento do Currículo Municipal, os professores polivalentes ministram todos as disciplinas e seus conteúdos propostos, o que não permite muita organização, na grade curricular, para alguns professores, prejudicando as disciplinas base que possuem carga horária menor, como por exemplo arte.

Para o desenvolvimento dos conteúdos e como ferramenta educacional, os professores recebem, a cada três anos, os livros didáticos. Nas turmas de ensino fundamental, todas as disciplinas básicas contam com material didático, incluindo a disciplina de arte, que, no entanto, é pouco utilizado ou, em alguns casos nem mesmo adotado pelos professores. Em geral, as aulas costumam ser tradicionais pela maioria dos professores polivalentes, o que influencia diretamente na disciplina de arte, evitando propostas artísticas que permitam as expressões. As disciplinas e as aulas temáticas estão organizadas, para o EFAI, que ainda segue a mesma estrutura de 2011, distribuídos entre as turmas de 1º a 5º ano⁵.

Para compreendermos o desenvolver desta pesquisa, é necessário analisar não apenas a estrutura curricular e as aulas temáticas, organizadas pelo Estado de Pernambuco e adotadas pelo município de Goiana, mas também as informações relativas às turmas. Os professores recebem, no início do ano letivo, por meio de reunião pedagógica e expostas, no quadro de avisos, informações referentes às turmas e às propostas pedagógicas para o respectivo ano letivo. Diante das informações sobre a quantidade de alunos, as propostas de projetos pedagógicos e os temas abordados, nas datas comemorativas da cidade, é possível compreender como o sistema educacional se organiza para promover o desenvolvimento acadêmico, social e cultural dos estudantes. Esse processo se reflete, especialmente, no avanço das disciplinas, que deveriam considerar as especificidades locais para enriquecer a formação dos discentes.

No entanto, essa situação, somada à necessidade do professor de alinhar suas responsabilidades às demandas da escola, incluindo a escassez de recursos, dificulta na criação de propostas pedagógicas. Essas dificuldades comprometem a

⁵ Vide apêndice D e E.

promoção de um ambiente educacional mais dinâmico, prejudicando o estímulo à singularidade dos alunos e impactando o devir dos professores, que enfrentam limitações em sua capacidade de inovar e adaptar suas práticas pedagógicas de forma contínua. O desuso dos materiais didáticos e de práticas metodológicas para um ensino significativo de arte, embora exista um material estruturado, ele não dialoga com a realidade cultural dos alunos. Visto que uma cidade rica em manifestações artísticas e tradições populares, e a ausência de uma abordagem mais contextualizada, no currículo escolar, resulta em um distanciamento entre os discentes e seu próprio patrimônio cultural.

Desse modo, relegar à cultura goianense a um plano secundário, dentro da própria comunidade, significa promover uma desconexão com a realidade local, resultando em um ensino que não valoriza plenamente as singularidades do alunado. Diante disso, a escola deve atuar como um espaço de reconhecimento e fortalecimento das singularidades culturais, integrando as riquezas históricas e artísticas da cidade ao processo educativo. Assim, ao reconhecer e valorizar as expressões culturais de Goiana, a educação se torna mais significativa, promovendo o pertencimento e a valorização da cultura local.

2.5 “AVIA BULIÇOSO”: APRENDENDO SOBRE O BARRO

Disparada

Prepare o seu coração

Pras coisas que eu vou contar

Eu venho lá do sertão

Eu venho lá do sertão

Eu venho lá do sertão

E posso não lhe agradar

(...)

(Geraldo Vandré)

Ecoando a força do homem do campo e sua profunda ligação com a terra, Geraldo Vandré, em sua música “Disparada”, retrata o grito que nasce da terra e

ecoa pelos sertões, assim como o barro, que se conecta com as raízes da tradição e carrega as marcas da cultura e da resistência. Nas mãos do artesão, o barro é moldado pela experiência e pela força da tradição, com uma plasticidade que permite infinitas possibilidades de criação. O barro é um elemento natural que se transforma em um testemunho vivo na relação “homem-natureza”, que molda não apenas formas, mas também as histórias que atravessam gerações.

Preservando, em sua textura, a memória do território e dos ciclos da vida, o barro desafia os anos e passeia na história de um povo, que é testemunha silenciosa de séculos de tradição. Também conhecido como “argila impura”, o barro é um elemento natural, utilizado no processo criativo dos artesões, nas cerâmicas figurativas do município. Percebemos que a arte feita de Barro está presente em várias partes do mundo, mas a que possui inspiração vinda, do dia a dia, da história – e que faz parte da minha trajetória – são as que passam nos ateliês de Goiana. Segundo Oliveira (2018), quando se fala de arte e dos Homens do Barro, Goiana não é qualquer lugar, pois é o território que busca manter viva as tradições, repassando às futuras gerações.

Utilizada para retratar seu cotidiano e os personagens marcantes da sua cultura, os artistas goianenses buscam repassar o conhecimento que o barro oferece às gerações, assim, o território de Goiana apresenta-se como uma das maiores tradições na cerâmica. Portanto, “a arte pode construir pontes entre as origens culturais de nossos alunos e sua participação no aprendizado, de forma a criar um ambiente escolar enriquecedor para todos os alunos” (Mesa-Bains, 1996, p. 31 in Richter, 2008, p. 105). Desta forma, a arte pode construir pontes que fazem conexão entre o passado e o presente, relacionando as origens culturais com a contemporaneidade, permitindo, portanto, que os artesões goianenses utilizem o barro para firmar essa conexão.

Falar sobre o Barro é falar sobre o passado e a tradição cultural dos antepassados para criar sua arte. Ao salientar sobre as culturas de origem, ressalta-se as múltiplas estéticas e a responsabilidade social que os artesões buscam exprimir. Conhecida como argila impura – por apresentar mistura da terra com pedras e raízes –, o barro é formado a partir da desagregação das rochas, apresentando variação de cores de acordo com sua composição mineral, podendo ser vermelha, branca, laranja e preta (Figura 3).

Figura 3 - Barro (im)puro



Fonte: Acervo Pessoal

Encontrar o barro e buscar no canavial. Meter a mão no barro e amassar. Sentir sua consistência nas mãos e pontas dos dedos, retirando as impurezas e deixando decantar. Um processo composto de várias etapas que registram o conhecimento e tradição dos antepassados, que na poiesis vem recheado de:

(...) conhecimento, sabedoria, muita sensibilidade e paciência. Tudo é arte. Após essa etapa, transformar a ideia, totalmente abstrata, sem rascunhos e gabaritos, apenas as mãos e alguns apetrechos ferramentais improvisados para auxiliar a construção da peça de arte. Sentado em um banco ou tamborete, uma porção do insumo já tratado. Uma pequena bacia com água, um paninho para as mãos enxugar quando necessário. Tudo simples. A mesa, o banco, as vestes, o local. (Veloso, 2018, p. 15).

Compreendendo que a política cultural brasileira é muito importante, e com intuito de estimular a criatividade e a sensibilidade ao povo sobre a utilização do barro dos canaviais e das fantásticas obras que surgiram em Goiana (Figura 4), foi que surgiu a ideia de uma obra organizada pelo produtor cultural Alexandre Veloso⁶, advinda das raízes da comunidade, culminada no livro “Homens do Barro de Goiana” (Figura 5).

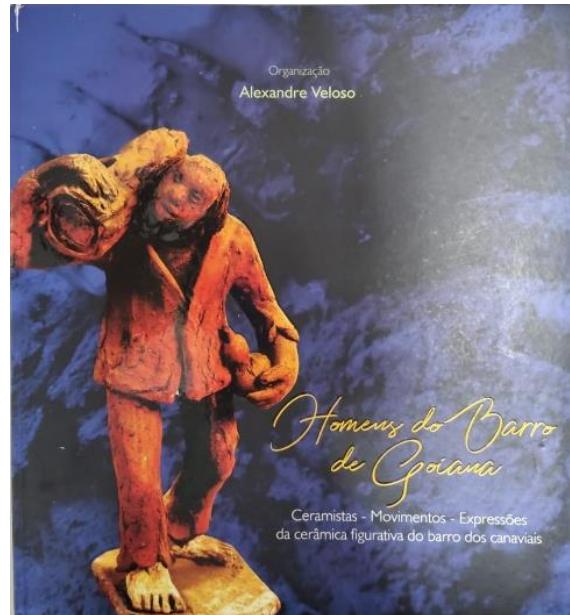
⁶ Organizador do livro “Homens do Barro de Goiana”, em 2018.

Figura 4 - Casa de Barro (Distrito Tejucupapo)



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 5 - Livro Homens do Barro de Goiana



Fonte: Acervo da EMPTCA

De acordo com Oliveira (2018 in Veloso, 2018), “este catálogo tem uma importância fundamental para o conhecimento da estética da arte produzida com Barro no Brasil”, e reforça sua afirmação quando diz que:

Lendo-a, eu escuto os mestres do Barro falando e vejo suas obras se revelando e como quem está experimentando um estado de alucinação.

Alucinação porque não podemos separar os homens do Barro de Goiana das coisas sensíveis e espirituais. Há obras saídas das cabeças malucas desses artistas que andam lado a lado com as obras dos loucos artistas europeus. E por uma sacanagem do poder resolveram definir todo esse conjunto de grande importância artística de artesanato. (...) Esse catálogo contribui para a compreensão desse complexo conjunto estético criado em Goiana e creio que impulsiona outras publicações (Oliveira, 2018 in Veloso, 2018).

Vivendo de maneira sustentável e compreendendo que o território é sagrado, assim como as tradições culturais, os artesões que sabem de sua importância do barro na vida social, religiosa e comercial, buscam ensinar e valorizar as tradições dos mais velhos da comunidade, que têm ficado esquecidas ao longo dos séculos. Mais do que produtos, a cerâmica e o artesanato de barro carregam significados, visto que “esses objetos possuem uma imaterialidade, uma subjetividade que carrega valores simbólicos” (Xakriabá, 2020). Por conseguinte, este autor ainda afirma que:

O contato, desde pequenos, com o barro, com a terra, é uma experiência significativa que aproxima a criança com os dois corpos que constituem a nossa pertença, o corpo como território e o território como corpo. A cerâmica e o artesanato de barro carregam significados que vão muito além do objeto que é produzido, trazendo consigo habilidades e gestos peculiares que moldam um pote ou uma panela (Xakriabá, 2020).

O fazer cerâmico, em Goiana, é mais do que uma expressão artística, é a materialização da história, das vivências e das narrativas do povo que molda o barro com as próprias mãos. Logo, Veloso (2018, p. 17) ressalta que “o característico estilo da cerâmica figurativa de Goiana ganhou o mundo pelas hábeis mãos dos seus artistas e, principalmente, pela singular capacidade imagética de explicar à sua maneira o homem e o mundo que lhe rodeia”. A arte figurativa, então, não apenas representa a cultura local e suas características particulares, mas a expande. Isso permite levar adiante uma tradição que resiste ao tempo e continua a comunicar, de forma única, a essência de Goiana e seu povo. Assim sendo, cada peça de barro produzida transcende seu aspecto material, e carrega consigo a essência do território. Representa, portanto, a conexão entre a terra, a ancestralidade e os valores simbólicos, constituindo não apenas a morada do corpo, mas um lugar sagrado que acolhe e preserva a alma.

3 Ó PAÍ, Ó: AFLORANDO AS SINGULARIDADES NAS ARTES VISUAIS

Falar de singularidade é falar das diferenças. Porém, compreender as diferenças exige uma reflexão sobre o processo de transformação e mudanças. Quando falamos em arte, podemos identificar que cada obra é única, pois reflete não apenas a visão do artista, mas também o contexto cultural e histórico em que ela surge. De acordo com Hall (1997a apud Woodward, 2014) “a representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior”. Nesse sentido, a criação artística pode ser entendida como um processo que transforma ideias, conceitos e objetos em símbolos, permitindo-nos compreender e organizar a realidade. Por meio desse processo, damos significado ao mundo que nos cerca.

Cultura, família e tradição são conceitos continuamente construídos e performados em devir. Em um movimento de constante transformação e ressignificação, a singularidade emerge como resultado do devir, em que as diferenças individuais e culturais se articulam para dar forma a novas possibilidades de expressão e significado. Em suas notas⁷, Coutinho (2018) afirma que:

1. Há de se pensar as diferenças entre os conceitos de identidade e de singularidade.
2. As identidades demarcam territórios e afirmam um reconhecimento, o compartilhamento de um reconhecimento.
3. A ideia de identidade está marcada dentro da própria palavra. E na bacia semântica que funda sua família etimológica...
4. Identidade: identificação, idem, idêntico.
5. Há na ideia de “idem”, a noção de “mesmo”.
6. Portanto, de “permanência”.
7. E na ideia de “idêntico”, há a noção de “igual”. (Coutinho, 2018)

Essas diferenças apresentadas são essenciais para destacar o impacto no entendimento dos sujeitos e dos grupos. Enquanto a identidade traz a noção de “igual”, a singularidade aponta para a diferença, enfatizando o caráter único. A singularidade associada à ideia do que é singular, rompe a ideia de permanência e igualdade. Por conseguinte, Coutinho (2018) prossegue afirmando que existe “na ideia de ‘identidade’ algo que se quer fixo, algo que é externo ao tempo”. Desta forma, compreendemos que a singularidade é um movimento contínuo de

⁷ Ensaio “Arte como o Lado de Fora das Identidades: 66 Notas à Margem da Margem”, disponível em: <https://extrato.art/textos/arte-como-o-lado-de-fora-das-identidades-66-notas-margem-da-margem.-marcelo-coutinho>.

transformação, em constante diálogo com o tempo e com as experiências individuais.

15. As rochas e as montanhas podem nos conamar uma pré-configuração de eternidade, de ausência de movimento.
16. Ausência de movimento... portanto, a noção de identidade.
17. Identidade... identicidade... idêntico a si mesmo.
18. Porém, esta percepção de eternidade e de identidade (essa fidelidade mineral) a si mesmo...
19. Que pressupõe uma imobilidade...
20. Imobilidade que as rochas nos emitem...
21. É ilusória...
22. Pois as rochas são, assim como nós, expressões de uma mesma natureza: o tempo.
23. Neste exato momento, as rochas estão se dobrando...
24. Ou se desdobrando...
25. Neste exato momento, as rochas estão se tornando pó...
26. Nem as rochas são fieis a si mesmas...
27. Mesmo as rochas, estão em devir... (Coutinho, 2018).

Essa concepção permite estabelecer uma relação simbólica com rochas e montanhas, que evocam a ideia de permanência e estabilidade. No entanto, enquanto a identidade busca estabilidade e um reconhecimento coletivo, a singularidade rompe com essa fixidez ao abraçar o devir, evidenciando as múltiplas possibilidades de expressão que emergem das diferenças entre os sujeitos. Afinal, como indicam as notas, “a natureza das rochas é ir na direção de seu ‘fora’” (Coutinho, 2018), revelando que, assim como elas, os sujeitos também são expressão do tempo.

Ao refletir nessas notas, percebo que, como indivíduo, sou singular, única, ímpar, mas também parte do coletivo, do social – sou várias em uma só. Sou muito mais do que os olhos podem captar: sonhos, pensamentos, ações, experimentos. Sou movimento, transformação, uma constante evolução. Não sou apenas o hoje, nem o ontem; sou a soma de todos os meus “eus” – passado, presente e futuro – em uma eterna des-fragmentação que revela minha essência em devir.

A partir desse novo ponto de vista, para compreender o mundo e seus grupos sociais, reconheço que a singularidade cultural vai além da afirmação das diferenças; ela é uma expressão dinâmica que reflete o meu próprio diálogo com o tempo, minhas experiências e com o coletivo que me cerca. Nesse movimento contínuo, passado, presente e futuro se entrelaçam, revelando a essência dos sujeitos em constante transformação. Essa transformação também se reflete no desenvolvimento e na afirmação da singularidade cultural, que vem se afirmado a

partir do autorreconhecimento das diferenças, nos diversos contextos em que os indivíduos convivem. Esse processo explica seu significado e sua relação com a diversidade, ao mesmo tempo em que permite o rompimento dos conceitos pré-definidos, vinculados aos paradigmas sociais. Assim, ao compreender os rompimentos ideológicos acerca do tema, abre-se espaço para uma nova forma de enxergar o mundo e o seus grupos sociais, reafirmando a autenticidade, a constante evolução e o devir dos sujeitos e das culturas.

Ao iniciar esta narrativa sobre a construção da minha singularidade e trajetória de vida, reflito sobre o longo caminho que percorri até aqui. Filha de pais oriundos de estados distintos, fui profundamente influenciada pelos valores e pelas culturas que cada um trouxe consigo. Durante minha infância e juventude, vivi realidades diversas, que me permitiram apreciar e compreender as culturas presentes nos estados de Sergipe, Paraíba e Pernambuco. Apesar das diferenças culturais, meus pais sempre buscaram promover trocas culturais enriquecedoras no contexto familiar, no qual, a arte, como expressão de *poiesis*, esteve constantemente presente. Esse estímulo às minhas características singulares proporcionou-me a oportunidade de criar, expressar e compartilhar um pouco da minha essência.

A partir dessa reflexão e das experiências que construíram o meu eu, e enriqueceram minha atuação como professora, busquei incentivar nos alunos a percepção das riquezas culturais locais que os cercavam. Alinhando essa abordagem às diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e integrando teoria e prática, propus metodologias que transcendem a sala de aula. Em um movimento contínuo de devir, e reconhecendo as necessidades do componente curricular de arte, busquei estimular a *poiesis* como ferramenta para a transformação e a criatividade dos discentes.

Ao promover a criatividade e favorecer a troca de experiências, foi possível despertar um aprendizado cultural, ressignificando suas percepções e ajudando-os a compreender o papel de valorização e pertencimento cultural que desempenham em suas realidades. Assim, ao sensibilizá-los para as práticas culturais do meio em que vivem, fomentou-se o interesse em buscar o “algo mais”, permitindo que o conceito de devir permeie suas vidas. Afinal, como diria Sir Tomas Browne

(2013)⁸, “carregamos dentro de nós as coisas extraordinárias que procuramos à nossa volta”.

3.1 “RAÍZES ARRETADAS”: ANCESTRALIDADE, CULTURA E PROCESSOS CRIATIVOS

Ao refletir sobre o processo de criação, procuro compreender como as transformações criativas dialogam com a memória, a cultura, o tempo e a nossa percepção. Nesse contexto, o *devir*, presente na construção das singularidades, integra o processo criativo, permitindo uma compreensão mais aprofundada da valorização crescente das tradições e da cultura popular. Compreender a relação entre a arte e cultura é reconhecer as conexões estabelecidas, bem como as particularidades que emergem desse diálogo. Assim, a interação com culturas distintas, que se manifestam por meio de padrões únicos de comportamento e valores, evidencia uma rica pluralidade cultural.

Discutir a cultura, na atualidade, implica questionar os caminhos percorridos pelos indivíduos, que moldam suas relações presentes e projetam suas perspectivas de futuro (Santos, 2006). Nesse contexto, compreendemos que a cultura exerce uma influência significativa na transformação ideológica dos sujeitos e, em seu *devir artístico*, contribui para o desenvolvimento de suas singularidades. A interação entre cultura e arte possibilita o diálogo com diferentes manifestações culturais, o que impacta diretamente o processo criativo dos indivíduos, evidenciando a diversidade como uma fonte rica de inspiração e inovação. Nesse sentido, compreendendo que cultura é memória com elementos que propiciam a lembrança, Lotman (1998) afirma que:

A cultura é uma inteligência coletiva e uma memória coletiva, isto é, um mecanismo supra-individual de conservação e transmissão de certos comunicados (textos) e da elaboração de outros novos. Nesse sentido, o espaço da cultura pode ser definido como um espaço de certa memória comum, isto é, um espaço dentro de cujos limites alguns textos comuns podem se conservar e ser atualizados (Lotman, 1998, p. 157 apud Salles, 2017, p. 66).

⁸ Referência ao professor de August Pullman, descrito no livro “Extraordinário” de R. J. Palacio, com tradução de Rachel Agavino, em 2013.

Assim sendo, Ferreira (2003, p. 76 in Salles, 2017, p. 66) afirma que “a cultura se dirige contra o esquecimento”, pois, ao preservar memórias e tradições, ela se torna fundamental na formação das singularidades. Nesse processo, cada indivíduo, ao dialogar com o passado, encontra as bases para transformar o presente e projetar o futuro. Destaca-se, portanto, a importância dos processos criativos, inseridos na cultura, que, no âmbito coletivo, configura-se como memória (Salles, 2017), permitindo a preservação de tradições, o impulso a novas possibilidades de expressão e a resistência ao esquecimento.

As realidades dos grupos humanos demonstram uma complexidade, bem como nas características que os unem e diferenciam, mas a cultura permite a expressão dessas características. Deste modo, Santos (2006) descreve os abundantes registros sobre as transformações, pois as culturas que passam são movidas ora por suas forças internas, ora em consequência desses contatos e conflitos, ou frequentemente, por ambos os motivos.

Uma cultura que parece estar congelada no tempo e no espaço é feita de encontros, agregações e sincretismos. Enriquece-se ao integrar elementos exteriores à ela. Diria mesmo que, no interior de cada cultura, o modelo oficial não é geralmente o modelo real, pois muitos hereges o suportam sem aderir a ele (Morin, 2007, p. 59, grifo nosso).

A complexidade humana está em constante devir, mesmo quando aparentam estar estáticas. Nesse contexto, as culturas não existem isoladamente, pois incorporam elementos externos e se enriquecem no meio do diálogo com outras culturas. As expressões culturais, amplamente compartilhadas pela comunidade local, ao serem contextualizadas, em sala de aula, tornam-se catalisadoras de um *devir cultural*⁹. A reflexão da ancestralidade local e suas interações com influências externas, possibilitou a criação de manifestações artísticas que são, ao mesmo tempo, novas e singulares, conectando tradição, memória e criatividade.

Essas manifestações artísticas possuem uma ligação profunda com a arte indígena, especialmente no uso do barro, pois é um elemento da natureza que carrega uma dimensão simbólica e ancestral. Extraído da terra, o barro é mais do que um simples recurso. É um elemento vivo, carregado de memória, espiritualidade e pertencimento de um território sagrado para os povos indígenas (Xakriabá, 2021).

⁹ Movimento contínuo da cultura, representando constante transformação, moldada por encontros, conflitos, memórias e aspirações para ao futuro.

Essa conexão ultrapassa a dimensão material, ampliando a compreensão do território, que não se restringe à posse ou ao uso dos elementos naturais, mas engloba a preservação de significados culturais e espirituais. Torna-se, assim, um elo simbólico entre as comunidades indígenas e sua ancestralidade, resistindo aos processos históricos de exploração e permanecendo vivo nos dias atuais. Contudo, com a chegada dos colonizadores, ou invasores se observarmos pela ótica dos povos indígenas, alguns elementos da natureza foram explorados de forma intensa. Ainda assim, é possível afirmar que:

A intelectualidade indígena, não está apenas na elaboração do pensamento que acontece na cabeça. Está na elaboração do conhecimento produzido a partir das mãos, das práticas e de todo o corpo. Todo o corpo é território e está em movimento, desde o passado até o futuro. É aí que a intelectualidade indígena acontece (Xakriabá, 2020).

Como resultado, é compreensível o entendimento de que a presença indígena não faz parte apenas de uma história passada, mas que se manifesta no presente como resistência e continuidade. Algumas temporalidades marcam a história dos povos originários, como por exemplo, o barro, o jenipapo e o giz, pois são símbolos que contam sobre a trajetória dos indígenas, inspirados nas raízes profundas (Xakriabá, 2021). Nesse sentido, a oralidade sempre foi uma marca dos povos originários, os indígenas criaram formas únicas de resistência, preservando suas tradições e memórias ao longo do tempo.

Elaborar conhecimento de forma oral, mas também com as próprias mãos, seja pela criação artística seja pela pesquisa, permite vislumbrar outras perspectivas de mundo que podem ser utilizadas na luta contra o colonialismo e na construção de narrativas decoloniais. Como apontam Bergamaschi e Pinheiro (2021)¹⁰, “o conhecimento e a ciência ocidental muito se favoreceram com a colonização dos povos indígenas, e esse conhecimento, produzido por meio da colonização, tem sido usado para colonizá-los ainda mais”. Essa reflexão evidencia como práticas decoloniais são fundamentais para desconstruir as estruturas que perpetuam a colonização, ressignificando o papel das tradições indígenas como fontes legítimas de saber e resistência. Assim, ao valorizar a criação artística e a memória oral,

¹⁰ Artigo sobre a escrita da autora Linda Tuhiwai Smith, na tradução do livro “Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas”, disponível na Scielo.br.

reconhece-se a singularidade dos povos indígenas, cujas tradições e formas de saber resistem como pilares culturais.

A conexão com a ancestralidade, contribui para a construção de conhecimento, transmitido ao longo das gerações, fundamentais em um futuro que respeite a diversidade e a ancestralidade. Em Goiana, Pernambuco, as comunidades indígenas deixaram marcas profundas na história e na cultura da região, tendo em vista que o território era habitado pelas tribos Caeté, Potiguara e Tabajara. Sendo esta última tribo mais conhecida na história do estado da Paraíba, em particular, na cidade de Pitimbu, município vizinho à Goiana. Contudo, a colonização no município trouxe conflitos e exploração que resultaram no desaparecimento dessas comunidades indígenas.

Um exemplo para o desaparecimento das comunidades indígenas ocorreu no ataque conhecido como a “Tragédia de Tracunhaém” ou “Chacina de Tracunhaém”, em 1574. O ataque aconteceu da tribo Potiguara ao Engenho Japomim, que ficava em Tracunhaém de baixo. O engenho era situado próximo à Goiana e ao rio Tracunhaém e foi palco de um confronto com um grupo indígena apoiado pelos franceses, que resultou no trágico massacre de todos os moradores do engenho. Proprietários, colonos, trabalhadores do engenho, seus familiares, e escravizados foram mortos nessa tragédia, incluindo o português Diogo Dias e sua família. Dessa forma, “após o massacre, o rei de Portugal desmembrou Itamaracá e deu a ordem de punir os índios responsáveis pelo massacre, expulsar os franceses e fundar uma cidade” (Paraíba Criativa, 2024). Como resultado dessa retaliação, muitos indígenas foram dizimados, no território de Goiana, intensificando o apagamento das populações originárias e marcando tragicamente a história da região.

Esse trágico evento marcou o início da história de Goiana e da Paraíba, sendo o local hoje reconhecido como o Marco Zero de Goiana, com as ruínas do Engenho Japomim. A tragédia de Tracunhaém teve impactos devastadores para o território de Goiana e sua história, pois como resultado desse massacre, o território sofreu uma drástica redução da população indígena, levando ao desaparecimento de grande parte das tribos locais. Esse apagamento populacional também comprometeu a transmissão da cultura indígena, interrompendo a continuidade das tradições preservadas por meios da memória oral. A perda de narrativas, saberes tradicionais e práticas culturais significa um rompimento parcial com a ancestralidade

desses povos, cujos conhecimento e formas de vida foram marginalizados e, em muitos casos, perdidos.

De acordo com Smith (2018, p. 78 apud Bergamaschi e Pinheiro, 2021), “nas bases científicas da pesquisa ocidental, as contribuições indígenas raramente são mencionadas”. Logo, essa ausência evidencia a importância de promover pesquisas que contemplam as questões singulares e essenciais dos povos indígenas, permitindo que suas perspectivas sejam reconhecidas e compartilhadas. Smith (2018 in Bergamaschi e Pinheiro, 2021) ainda reforça sobre a necessidade “de recuperar espaços em que pessoas e coletivos indígenas ainda são excluídos e marginalizados”, destacando a urgência de desenvolver agendas que promovam a autodeterminação e garantam um lugar ativo para os povos indígenas na construção e na perpetuação do conhecimento. Esse processo é ainda mais relevante quando se considera o impacto da perda territorial, sofrida pelos indígenas, ao longo da história. Como aponta Gallois (2004), quando afirma que:

(...) praticamente todos os grupos indígenas perderam grandes porções de seus territórios, fragmentados em parcelas que são reivindicadas e demarcadas, num parcelamento que gera novas reivindicações, assentadas no direito constitucional que enfatiza os “direitos originários” dos índios sobre suas terras, independentemente da demarcação. Tal equação não é suficiente. Território não é apenas anterior à terra e terra não é tão somente uma parte de um território. São duas noções absolutamente distintas.

Destacar a complexidade do reconhecimento dos direitos territoriais indígenas é essencial, pois, embora atualmente garantidos constitucionalmente, esses direitos são frequentemente desrespeitados, o que mantém a luta contínua pela preservação de suas terras e cultura. No caso de Goiana, seu progresso ocorreu às custas de um imenso prejuízo humano e cultural para os povos originários. Ainda assim, a presença indígena resiste, mesmo que de forma fragmentada, na memória coletiva e nas expressões culturais da região.

Meu interesse em descobrir a história dos povos originários de Goiana surgiu da compreensão de que é nessa ancestralidade que residem as características singulares da cidade. Ao investigar esses elementos, percebo como a cultura indígena não apenas moldou o passado, mas continua a se perpetuar, demonstrando e reafirmando as particularidades únicas que formam o município. Resgatar essas histórias por meio de práticas pedagógicas e artísticas permite

fortalecer a conexão com a ancestralidade, e valorizar as contribuições indígenas na formação da identidade cultural de Goiana.

3.2 “SIMBORA PRA RODA”: DA EXPERIÊNCIA À CRIAÇÃO

No contexto cultural nordestino, a *roda* representa, em sua essência, o encontro de pessoas, gerações, permitindo o diálogo e a troca de saberes. Esta expressão ganha significados ainda mais profundos, se pensarmos em espaços de vivência, resistência e criação coletiva. Afinal, é na *roda* que histórias são compartilhadas, tradições são perpetuadas e há emersão de novos sentidos, a partir dos conhecimentos adquiridos na experiência e nos processos de criação singulares ao município.

Na pesquisa conduzida em Goiana/PE e compreendida como um espaço coletivo, a *roda* promove a reflexão e a ressignificação de valores culturais e educativos, em que as experiências vividas são o ponto de partida para construções criativas. A partir dessa compreensão, Freire (2017) afirma que:

Numa cultura essencialmente de expressão oral, a educação deve levar em conta os meios de transmissão da cultura, não privilegiando a expressão cultural escrita em detrimento da expressão oral. A passagem da cultura oral para a escrita requer anos de intenso trabalho. Não basta o aprendizado teórico da língua. É preciso que ela seja utilizada permanentemente no cotidiano do neoalfabetizado (Freire, 2017, p. 10-11).

Dessa forma, Freire (2017) destaca a importância de respeitar as características de uma cultura oral, que predomina, no processo educativo, das tradições e memórias. Mover-se da oralidade para a escrita é um desafio que exige paciência e dedicação, pois demanda um esforço contínuo. Integrar os conhecimentos, predominantemente orais no processo educativo, é possibilitar a consolidação do aprendizado por meio da coexistência entre a cultura oral e a escrita. Esse diálogo enriquece o repertório cultural do indivíduo, permitindo-lhe manifestar plenamente sua *poiesis*, em um *devir-sujeito* que se transforma ao incorporar novas formas de expressão e construção de sentidos.

Compreendendo como um processo, ou uma passagem de vida, Deleuze (1997, p. 11), em suas escritas, afirma que “escrever é um caso de devir, sempre inacabado”. Essa reflexão pode ser estendida às expressões artísticas

desenvolvidas na disciplina de arte, uma vez que, durante o processo educacional, foi possível observarmos um crescimento na capacidade criativa dos discentes, impulsionados pelas experiências. Assim, é possível afirmar que as expressões artísticas também se mostram como processos de devir, pois ao criar uma escultura, por exemplo, entramos nesse fluxo contínuo de transformação, como sugere Deleuze (1997, p.11), “num devir-mulher, num devir-animal ou vegetal, num devir-molécula, até num devir-imperceptível”, refletindo a interconexão entre diferentes formas de devir. Por essa razão, as vivências dos discentes tornam-se a base para a construção de significados, moldando suas percepções e inspirações, que se concretizam nas produções artísticas.

A arte vai além de simplesmente refletir ou reproduzir experiências, visto que desempenha um papel ativo e transformador, ampliando a capacidade de imaginar, criar e ressignificar o mundo. Nesse processo, as vivências dos discentes tornam-se o ponto de partida para a construção de significados, influenciando suas percepções e inspirações. As práticas culturais locais, como a produção de esculturas de barro figurativas e a preservação de danças indígenas, como as dos Caboclinhos, são expressas nas criações artísticas. Dessa forma, é possível observar como essas manifestações enriquecem e estimulam o processo criativo dos indivíduos, especialmente no contexto educacional. Nesse cenário, “simbora pra roda” surge como um convite à reflexão sobre a transição entre a experiência e a criação.

De acordo com Dewey (1979), a experiência é um movimento contínuo que se manifesta de diversas formas, despertando curiosidade e suscitando desejos e propósitos, fortalecendo a iniciativa. Assim sendo, é essencial criar um espaço de autonomia e protagonismo, no ambiente escolar, onde as experiências vividas se transformam em novas formas de conhecimento. Ao permitir esse movimento, os sujeitos se reconectam com o mundo de maneiras diversificadas e criativas, engajando-se no processo do *devir-sujeito*, despertando sua capacidade de *reconstruir*.

No processo de valorização das singularidades, os sujeitos permitem-se integrar diferentes tempos e contextos, expressando-se por meio das mais variadas formas artísticas. Um exemplo claro dessa capacidade de reconstrução pode ser

observado nos murais do município, nos quais, o artista Mestre Edilson¹¹, artesão e ceramista, entrelaça passado e presente. Ao retratar elementos da história local, ele perpetua memórias para além das produções em barro, eternizando-a nas expressões da arte urbana e garantindo sua transmissão às futuras gerações (Figura 6 e 7).

Figura 6 - Arte Urbana: Praça da Compesa



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 7 - Arte Urbana: Praça do Bom Tempo



Fonte: Acervo Pessoal

¹¹ Mestre artesão, ceramista, escultor figurativo, xilogravador, artista visual, pesquisador e produtor cultural. Disponível em: <https://www.mapacultural.pe.gov.br/agente/344/#info>. Acesso em 12 dez. 2024.

Nessa perspectiva, compreendemos sobre o atual papel da disciplina de arte no ambiente educacional, que, muitas vezes, recorre a formas e a soluções pré-existentes, já consagradas e associadas à cultura local. No entanto, é fundamental que a disciplina não se restrinja a esse caráter institucional, pois a arte deve ser compreendida como uma ferramenta transformadora, capaz de fortalecer as diferenças e impulsionar o *devir*, permitindo a constante reinvenção do sujeito e de sua relação com o mundo. Deste modo, Lanier (1984 in Barbosa, 2005) afirma que, no campo da arte-educação, há uma carência de um conceito central forte e unificador, o que pode levar a abordagens desarticuladas. Dessa forma, cada docente interpreta a disciplina, conforme sua própria perspectiva e, em alguns casos, não segue as orientações da matriz curricular, resultando em fragmentação nas abordagens de ensino.

Criar oportunidades para a expressão e ampliar as possibilidades de criação, tomando como referência as diretrizes curriculares, como a BNCC, os PCNs e a matriz curricular do município, contribui para a construção de singularidades. Além disso, incentivar a reflexão sobre a diversidade cultural dos alunos, no espaço educacional, com base nas matrizes curriculares, possibilita o reconhecimento e a valorização das manifestações culturais da comunidade. Falar sobre o barro e a cultura de Goiana, revivendo a história e as memórias de Pernambuco, não deve ser limitado à apresentação de artistas já consagrados, como o icônico Mestre Vitalino¹², cujas obras representam a essência da arte popular nordestina.

Nesse sentido, trata-se, sobretudo, de valorizar e destacar os artistas locais, promovendo o reconhecimento e a apreciação da riqueza cultural, presente no próprio entorno. Desta maneira, o ensino da arte deve ser visto como uma linha direcional, como meio de clarificar os modos como atuam o mundo social, econômico e político, compreendendo a arte como “a serviço da responsabilidade social” (Lanier, 1984 in Barbosa, 2005). Assim, ao resgatar tradições, estimular o artesanato e dar visibilidade aos artistas contemporâneos, promove-se o sentimento de pertencimento e a perpetuação de um legado cultural único e singular, que conecta passado e presente, inspirando futuras gerações. Afirmando isso, Dewey (2010) nos relata que:

¹² Natural da cidade de Caruaru, em Pernambuco, Mestre Vitalino é amplamente reconhecido como um dos maiores artistas populares da história da arte em barro no Brasil.

A arte é a mais universal e mais livre das formas de comunicação [...] é a extensão da função dos ritos e cerimônia unificadores dos homens [...] ela também conscientiza os homens de sua união uns com os outros na origem e no destino (Dewey, 2010, p. 466-467).

O que nos permite compreender que a arte não deve ser isolada das atividades cotidianas, pois se apresenta como uma forma de comunicação capaz de transcender barreiras culturais e temporais (Dewey, 2010). Nesse sentido, as manifestações mais significativas frequentemente emergem de elementos que, para a sociedade, parecem comuns ou triviais. Isso reflete a visão de Dewey (2010), segundo a qual afirma que:

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimento. **Em vez de significar a rendição aos caprichos e à desordem, proporciona nossa única demonstração de uma estabilidade que não equivale à estagnação, mas é rítmica e evolutiva** (Dewey, 2010, p.83-84, grifo nosso).

Assim, Dewey discute sobre a experiência, sua vitalidade e a interação com o mundo, sugerindo que para a **experiência**¹³ envolve-se uma troca ativa e consciente com o mundo ao nosso redor. Essa conexão profunda entre o sujeito e o seu cotidiano, resulta em uma experiência rica e transformadora, ou seja, uma experiência estética que não se separa de outras experiências, mas busca intensificar, organizar e elevar os elementos das experiências cotidianas (Dewey, 2010). No *devir artístico* é possível compreender que o cotidiano familiar proporciona as primeiras experiências estéticas do ser humano. Richter (2008, p. 109) destaca que “a criança ao chegar à escola já traz consigo uma bagagem estética construída a partir dessa experiência”, evidenciando o ambiente familiar como o ponto de partida para o desenvolvimento da criatividade, sensibilidade e do sentido estético.

Nessa perspectiva, Freire (2015) complementa ao afirmar que a experiência dos indivíduos os ajuda a transformar sua compreensão dos fatos e, consequentemente, a ampliar sua “leitura do mundo”. Tendo em vista esses fundamentos, as atividades desenvolvidas, na pesquisa, buscam justamente valorizar o conhecimento prévio dos alunos, promovendo um espaço em que os

¹³ Grifo nosso.

discentes possam ressignificar suas experiências familiares e culturais por meio da criação artística.

3.2.1 Contextualizando

A valorização das experiências cotidianas e das práticas culturais locais, como as esculturas figurativas de barro, promove a construção de novos sentidos, reforçando a singularidade de cada indivíduo por meio da criação artística. Essas vivências iniciais mostram-se fundamentais para o estímulo do processo criativo dos discentes, ao serem incorporadas, de forma significativa, às práticas pedagógicas. Essa abordagem favorece não apenas a expressão e o desenvolvimento artístico, mas também a valorização de sua identidade cultural local, conectando-os à realidade de seu território e ao patrimônio imaterial que os cerca.

Para compreender o uso do barro, no município, nos dias atuais, foi indispensável me situar no território da pesquisa, explorando seu contexto histórico, social e cultural. Durante esse processo, pude conhecer Goiana como a “Terra dos Caboclinhos” (Figura 8) e das festividades com a burrinha¹⁴, marcada por ricas tradições indígenas que se manifestam nas danças típicas do município. Carregadas de história e simbolismo, essas manifestações culturais revelam a força das memórias que se constroem e se perpetuam no território.

Figura 8 - Caboclinhos Canidé



Fonte: Guia Turístico Goiana PE

¹⁴ Nome dado a uma forma antiga do “Bumba meu boi”. O figurante mascarado veste a burrinha que fica pendurada sobre os ombros, por meio de tiras, e dança como se estivesse cavalgando a burrinha, sendo acompanhado por um grupo de percussão.

De acordo com Riceto e Silva (2008, p. 149), “culturalmente, o território pode ser definido como o espaço de um reconhecimento, onde os indivíduos se declaram como parte, seja de um lugar ou de uma manifestação e aí se identificam, se realizam, se encontram e se sentem protegidos”. Assim, o território vai além de um espaço físico, configurando-se também como um espaço simbólico e cultural, onde seus integrantes desenvolvem um profundo sentimento de pertencimento (Figura 9).

Figura 9 - Anjo Cangaceiro na Prefeitura Municipal



Fonte: Acervo Pessoal

Ao compreender esse pertencimento, por meio das danças culturais de raízes indígenas, como os Caboclinhos – uma das tradições mais emblemáticas de Goiana –, pude perceber que essa manifestação fortalece o sentimento de identidade local. Percebi, durante minha trajetória, nesta pesquisa, a forte influência dos Caboclinhos nas manifestações culturais de Goiana, visto que simboliza as populações indígenas e os povos africanos escravizados, simbolizando a memória do encontro cultural e da resistência na história do nordeste rural brasileiro. No entanto, foi ao explorar o município que descobri outros patrimônios imateriais igualmente valiosos, como a Banda Curica¹⁵ e a Banda Saboeira¹⁶, bem como as esculturas figurativas de Zé do

¹⁵ Primeira banda musical, fundada em 1848, que ganhou destaque após a visita do imperador Dom Pedro II, em 1859.

¹⁶ Segunda banda de música mais antiga de Pernambuco, fundada em 1849.

Carmo, que revelam a riqueza de sua herança cultural. Ao conhecer a história da escultura figurativa *Anjo Cangaceiro*¹⁷, criada pelo artesão Zé do Carmo, descobri mais sobre a relevância história e cultural dos artesãos de Goiana, que se consolidaram como símbolos da expressão artística local.

Durante minha imersão na história social e cultural de Goiana, ao conhecer suas tradições e memórias, percebi que esse território pernambucano, que também faz parte da minha história familiar materna, é um ambiente rico em narrativas e significados. Esses elementos são fundamentais para a formação das experiências dos indivíduos, e no meu caso, eles se entrelaçam com minha trajetória pessoal, despertando em mim um profundo sentimento de pertencimento e conexão com a cultura local. Sendo assim, ao refletir sobre esse processo, recorro ao pensamento de Dewey (2010), que nos permite compreender a influência das experiências humanas, pois ele afirma que:

(...) o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes. Como diz o poeta: "... toda experiência é um arco por onde entreluz esse mundo não viajado, cuja margem se perde sempre e sempre enquanto ando e caminho" (Dewey, 2010, p. 26).

Essa perspectiva ressoa profundamente em mim, fazendo-me sentir parte dessa história. Ao me reconhecer tanto no âmbito pessoal quanto profissional, enquanto educadora, percebo como essa imersão despertou em mim a curiosidade cultural e o desejo de transformação. Assim, busco incentivar em meus alunos essa mesma consciência de continuidade e transformação, convidando-os a valorizar e a explorar a profundidade de suas próprias experiências culturais, reconhecendo-as como fontes de riqueza e aprendizado.

3.2.2 Desenvolvendo a proposta

Ao explorar as histórias pessoais e o legado cultural de sua comunidade, foi possível promover uma reflexão sobre o legado da história da cidade, construindo sua própria história a partir de sua realidade. Compreender o passado, observando sua continuidade no presente para moldar o futuro, é conceito essencial no

¹⁷ Obra de arte consagrada como um presente ao Papa João Paulo II, em 1980, a pedido de Dom Hélder Câmara.

pensamento de Dewey (2010, p. 82), quando conceitua que “a arte celebra com intensidade peculiar os momentos em que o passado reforça o presente e em que o futuro é uma intensificação do que existe agora”. Ao possibilitar uma maior abertura para as reflexões e para o compartilhamento de opiniões acerca do tema, os discentes ampliaram seu conhecimento sobre cultura e a arte de sua região, expressando esses aprendizados, de forma singular, durante o semestre letivo. Essa troca de experiências foi aprofundada por meio das oficinas pedagógicas, realizadas com os alunos do ensino fundamental (anos iniciais). A partir da observação, registro e análise dos dados obtidos nessas atividades, foi possível promover um processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente significativo, que valorizou as experiências únicas de cada indivíduo, estimulando seu desenvolvimento de forma contínua e criativa.

Marcadas por sua rica diversidade cultural, as características únicas e singulares deste território continuamente são emergidas nas expressões linguísticas, como as gírias e o modo de falar da localidade, bem como nas danças tradicionais, que são passadas entre as gerações e vistas por muitos como o único meio de expressão cultural de suas famílias. Ao observar essas formas de expressão apresentadas pelos discentes, muitas vezes, reproduzidas sem compreenderem plenamente seu valor ou significado, percebi que, ao serem questionados, suas respostas revelavam apenas repetições desprovidas de profundidade. Tal situação me causou uma constante inquietação, pois “algo de errado não está muito certo¹⁸”.

Essa aparente desconexão entre o que era aprendido e o que de fato era vivido, despertou em mim o desejo de aprofundar meu entendimento sobre as tradições tão presentes na história local. Isso me motivou a transmitir esse conhecimento de forma a fortalecer o senso de identidade cultural dos discentes e, ao mesmo tempo, estimular a construção de suas características singulares, no contexto educacional e cultural, promovendo uma conexão genuína com o senso de pertencimento.

Segundo Dewey (1979, p. 31), “a experiência não se processa apenas dentro da pessoa. Passa-se aí por certo, pois influi na formação de atitudes, de desejos e de propósitos”. Desse modo, compreendendo que o conhecimento transmitido pelas histórias da minha mãe e da família materna já me vinculava a esse território, iniciei

¹⁸ Expressão que uso para minhas indagações.

o processo de analisar as práticas culturais, expressadas pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Numa média de 25 alunos, presentes na sala de aula, no ano de 2023, residentes da comunidade onde se localiza a EMPTCA, a turma destacava-se por sua diversidade racial e por suas influências regionais. Composta por alunos negros, brancos e com descendência indígena, suas histórias e vivências únicas enriqueciam o ambiente educativo. Era também a turma com a qual eu mantinha maior contato, o que intensificava minha conexão com suas realidades e perspectivas. A intenção não era conhecê-los de modo a buscar historicamente as explicações para as tradições culturais, mas compreender o uso delas no cotidiano escolar, e posteriormente transformá-las em objetos de barro.

O que faz do objeto um objeto é justamente a capacidade de resistir às interpretações. Um olhar interdisciplinar para os objetos e não a imposição de uma explicação – seja ela iconológica, simbólica, psicológica, etc. – é o que deveria ser alvo da reflexão de cunho teórico no domínio da Arte (Universidade Federal de Goiás, 2008, p. 39).

Sendo assim, no campo da arte, os objetos possuem a capacidade de resistir a interpretações únicas, não se limitando a explicações específicas. Ao adotar um olhar interdisciplinar, é possível compreender o objeto em sua complexidade, explorando sua riqueza sem fixá-lo em uma definição rígida. Nesse contexto, surge o desejo de utilizar o material da arte para abordar temas extraídos da vida do homem comum, como o lavrador de cana, a mulher rendeira e os personagens que evocam a historicidade do território, valorizando as narrativas locais e suas singularidades.

Em todo esse processo de aproximação com os alunos e suas tradições, foi possível percebermos a importância de afirmar as singularidades no cotidiano escolar. Assim, ao oportunizar tempo e qualidade às experimentações, propus-me a contribuir, de forma significativa, na disciplina de arte, desenvolvendo um planejamento que integrasse as vivências culturais dos alunos às práticas pedagógicas. Para isso, no primeiro momento, utilizei como referência meu caderno de planejamento¹⁹ no qual registrava, sem ordem cronológica ou rigor na escrita, algumas falas dos alunos ou curiosidade que possuíam sobre as tradições culturais. Essas anotações e material tornaram-se uma fonte norteadora para aplicação do

¹⁹ Também utilizado para anotações do meu diário de bordo.

meu trabalho, permitindo o aprofundamento do interesse e a compreensão das riquezas culturais presentes no município.

No segundo momento, elaborei o documento para estimular o processo de ressignificação das tradições e memórias culturais, construído em consonância com as diretrizes municipais e com base na Matriz Curricular do Ensino Fundamental I. Como se trata de um documento entregue quinzenalmente antes da aplicação das atividades e propostas pedagógicas, o planejamento foi organizado com 14 encontros, que, ao longo do período letivo, passou por alguns ajustes, considerando o calendário escolar. No período de 5 meses, os encontros que foram estruturados com rodas de conversa, oficinas e visitação, em espaços artísticos, ajustados de acordo com as atividades propostas. Ao final desse período, foram realizadas as entrevistas individuais e coletivas, servindo de base para a construção do conhecimento produzido e adquirido, registrado nessa escrita.

Apresentado em sua forma integral, ele reúne as possibilidades pensadas para a execução da pesquisa, conforme a tabela 1.

Tabela 1 - Planejamento das aulas

BIMESTRE	CONTEÚDO	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS / METODOLOGIAS
1º BIMESTRE	<p>PROJETO REFERENTE AO MESTRADO</p> <p><i>Expressões artísticas no barro dos alunos da Escola Tarcila</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar a turma, e conhecer os alunos e suas diversidades culturais; - Identificar as expressões artísticas e as experiências já adquiridas pelos alunos; - Avaliar o conhecimento adquirido acerca do tema; 	<p>Trabalhar com a temática <i>identidade nordestina</i> a partir da pergunta geradora: “O que é ser nordestino?”. Identificar as experiências vividas pelos docentes nas manifestações culturais do município; Conhecer os participantes do grupo “Homens do Barro de Goiana”, identificando os elementos utilizados em suas práticas culturais. Identificação das etapas e texturas utilizadas nas peças artísticas no processo das produções.</p>

2º BIMESTRE	<p>PROJETO REFERENTE AO MESTRADO</p> <p><i>Expressões artísticas no barro dos alunos da Escola Tarcila</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de imagens e esboços tridimensionais; - Contextualização do uso do barro e do material produzido; - Conhecer espaços artísticos; - Criação de esculturas figurativas para a pesquisa; 	<p>Troca de experiência com um dos integrantes do grupo “Homens do Barro de Goiana”.</p> <p>Visitação ao ateliê de Zé do Carmo, um dos participantes dos “Homens do Barro”, e a praça do Artesão.</p> <p>Visitação ao Centro de Produção Artesanal em Tracunhaém/PE.</p> <p>Produção de croquis.</p> <p>Produção de esculturas com barro e reflexão da experiência.</p>
3º BIMESTRE	<p>PROJETO REFERENTE AO MESTRADO</p> <p><i>Expressões artísticas no barro dos alunos da Escola Tarcila</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de esculturas figurativas para a pesquisa; - Exposição das peças produzidas; - Identificação das diferenças nas peças produzidas; - Avaliar o conhecimento adquirido acerca do tema; 	<p>Produção de esculturas com barro e reflexão da experiência.</p> <p>Exposição das esculturas produzidas pelos alunos.</p> <p>Roda de conversa refletindo sobre todas as experiências e os aprendizados.</p> <p>Entrevista com os alunos participantes e os grupos focais.</p>

No terceiro momento do processo, apresentamos as imagens de escultura em barro, obras de arte repletas de singularidade. Essas imagens remetem às características únicas e marcantes da artista Christina Machado e do artesão Luiz Carlos, integrante e representante do grupo “Homens do Barro de Goiana” (Figuras 10, 11, 12 e 13). Essas obras possuem conexões com as memórias e as tradições dos artistas, aflorando suas diferenças. Por sua estética envolvente e pela facilidade de contextualização, no cotidiano dos alunos, essas obras foram selecionadas como o primeiro referencial artístico a ser apresentado, destacando a riqueza e profundidade da arte em barro na construção da singularidade e valorização cultural.

Figura 10 - Projeto Coletivo de Christina Machado



Fonte: Christinamachado.art

Figura 11 - Mulher Germinando de Christina



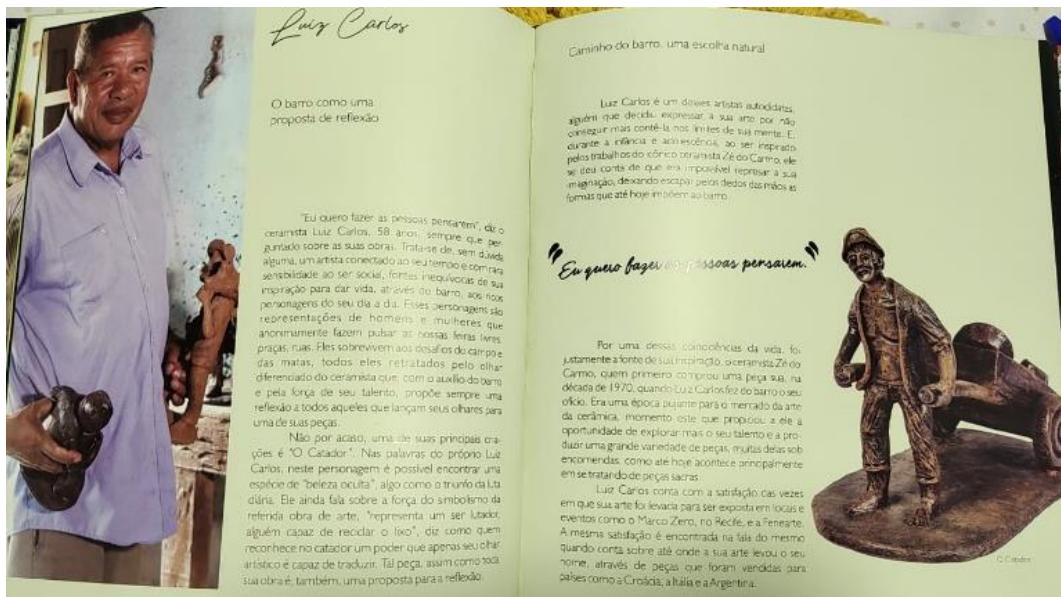
Fonte: Christinamachado.art

Figura 12 - Esculturas "Homens de Barro"



Fonte: Revista Continente

Figura 13 - "Seu Luiz e o Catador"



Fonte: Acervo da EMPTCA

E por fim, o quarto documento de processo a ser considerado nesta pesquisa, e que serviu como norteador para a construção das reflexões, é o diário de bordo. Diferentemente, do diário de classe ou do caderno de planejamento, o diário de

bordo (Figura 14) foi concebido como um instrumento pessoal, dedicado ao registro das minhas experiências, das observações e dos sentimentos, ao longo do desenvolvimento do estudo. Este caderno tornou-se um instrumento que auxiliou na organização das minhas memórias e dos sentimentos que surgiram, ao longo do desenvolvimento do trabalho.

Figura 14 - Diário de Bordo



Fonte: Acervo Pessoal

Ao organizar esses documentos de processo, pude utilizá-los como ferramentas fundamentais para auxiliar na condução do trabalho prático em sala de aula. Essa estrutura permitiu-me reviver memórias, proporcionando-me momentos de reflexão e observação, além de contribuir para o entendimento do meu próprio processo de *autopoiesis*. Deste modo, em resumo, apresento o documento de processo pensado para o desenvolvimento da pesquisa com os alunos:

- 1- Planejamento pedagógico:** Documento elaborado e entregue à gestão escolar, contendo uma proposta de trabalho especialmente pensada e desenvolvida para integrar a prática pedagógica às vivências culturais dos alunos. Também utilizado para registro de anotações pessoais, como ideias e questionamentos, anotando durante um período, frases e experiências compartilhadas pelos alunos;

- 2- **Conjunto de imagens:** Seleção de imagens, incluindo algumas solicitadas pelos próprios alunos, apresentadas como forma de explorar a visualidade cultural, promovendo as conexões com as tradições locais;
- 3- **Diário de bordo:** Ferramenta de registro e reflexão sobre minha prática docente, utilizada para acompanhar e analisar o desenvolvimento das minhas práticas docentes, e meu envolvimento durante o processo.

Durante o processo da pesquisa, os discentes tiveram a oportunidade de compartilhar curiosidades e alegrias ao vivenciar experiências que, até então, não imaginavam possíveis. Eles passaram a compreender que ser artesão é uma profissão valorizada no território, sendo uma fonte de sustento para muitas famílias e, ao mesmo tempo, uma atividade que permite trabalhar com criatividade, expressando as características da localidade e as suas próprias singulares. Assim sendo, registramos momentos marcantes para os alunos, como as visitas a espaços artísticos, incluindo ateliês e exposições de obras em barro. Entre esses locais, destacaram-se a casa de Zé do Carmo (Figura 15) e o Centro de Exposição Artesanal (Figura 16), conhecido como “Escola de Artes”, no qual os alunos foram imersos na produção e observação das obras, vivenciando o processo artístico de forma direta e significativa.

Figura 15 - Casa de Zé do Carmo



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 16 - Centro de Exposição Artesanal



Fonte: Acervo Pessoal

Identificar as experiências vividas pelos alunos, vivenciar a experiência tátil de sentir o barro – sua textura e maleabilidade –, compreender os elementos e manifestações culturais, presentes em seu território e seus significados, e, por fim, explorar espaços que estimularam a curiosidade e a inspiração para a criação artística foram etapas de uma jornada transformadora (Figura 17 e 18).

Figura 17 - Sentindo o barro



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 18 - Produzindo esculturas de barro



Fonte: Acervo Pessoal

Essa trajetória capacitou os alunos a produzirem arte, de maneira significativa e profundamente, conectada à sua realidade. Assim, despertar a curiosidade sobre os elementos culturais da localidade e apresentar a descoberta de um livro que registrava essas tradições, intitulado “Homens do Barro de Goiana”, foi o ponto de partida para o abrir de olhos dos alunos, a fim de que compreendessem que a arte e as memórias estão em todo lugar.

3.2.3 Culminância dos aprendizados

Resgatar memórias culturais, por meio da arte, é transformar os espaços em um lugar de diálogo entre a tradição e a contemporaneidade, destacando a riqueza cultural de Goiana e a importância de preservar suas singularidades. Essa abordagem norteou o desenvolvimento das atividades desenvolvidas, ao longo do projeto, demonstrando como a arte, enquanto patrimônio histórico e universal, tem o poder de estimular a criatividade e as emoções das crianças, de forma permissiva, mesmo diante de um currículo focado em conteúdos dominados por números e palavras (EISNER, 1988). Desse modo, a disciplina de arte permite maior flexibilidade no currículo escolar, além de proporcionar oportunidades que

direcionam os alunos a uma jornada surpreendentemente reveladora, indo além dos conteúdos estruturados da disciplina.

Disciplina é a palavra-chave dos que enfatizam o currículo; interesse é a bandeira de lutas dos que enfatizam a criança. O ponto de vista dos primeiros é lógico, dos últimos, é psicológico. Os primeiros enfatizam a necessidade de treinamento adequado e desenvolvimento por parte do professor; os últimos enfatizam a necessidade de uma relação simpática com a criança, de conhecer suas inclinações naturais. “Orientação” e “controle” são as palavras-chave de uma corrente, “liberdade” e “iniciativa” são o lema da outra. A lei é afirmada aqui, a espontaneidade é proclamada ali (Dewey, 1902 in Barbosa *et al.*, 2008, p. 83).

Segundo Dewey (1902 in Barbosa *et al.*, 2008) existe uma tensão entre duas abordagens de ensino: a disciplina e o interesse. Apesar do aparente conflito entre essas abordagens, ambos possuem seus méritos. Foi possível vermos de perto, na disciplina de arte, o equilíbrio entre um ensino estruturado com a necessidade de respeitar a individualidade e os interesses dos alunos (Figura 19). Nesse sentido, compreendemos que existe esse equilíbrio entre o conteúdo e o interesse, quando há interesse por parte dos alunos, o conteúdo torna-se algo que cria uma conexão, sendo uma experiência educativa (Bondía, 2002). Logo, este autor afirma que “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. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Bondía, 2002, p. 21).

Figura 19 - Vivenciando os momentos



Fonte: Acervo Pessoal

A experiência educativa vai além da receptividade do aluno, ela apresenta-se como um processo ativo de interação, no qual, o aluno é impactado pelo conteúdo, se sentindo motivado a aprender e continuar. Buscando proporcionar uma experiência transformadora, a culminância da pesquisa ocorreu por meio de uma exposição artística, na qual, os alunos compartilharam suas produções em barro, de forma que as demais turmas da escola pudessem apreciar, sendo evidenciado o processo de aprendizado e a valorização das diferenças. Portanto, para montar o espaço, os alunos contribuíram na preparação do ambiente, retratando seus rostos por meio de caricaturas, demonstrando ali os artistas das obras apresentadas, já apresentando suas singularidades.

O pátio da escola, enquanto espaço de brincadeira, transformou-se também em um lugar de descobertas, onde cada criança explorava ao seu modo e no seu tempo. Como afirma, Salles (2001).

Se a obra de arte é tomada sob a perspectiva do processo, que envolve sua construção, está implícito já na própria ideia de manuscrito o conceito de trabalho. Desse modo, os vestígios podem variar de materialidade, mas sempre estarão cumprindo o papel indicador desse processo e, como consequência, do trabalho artístico (Salles, 2001, p. 15).

Nesse sentido, afirmando sobre esse contínuo processo de construção, Salles (2001) permite-nos perceber a perspectiva do esforço e a colaboração dos alunos, considerando todo o processo criativo. Na construção das peças de barro e o seu fazer artístico maleável e inacabado, reconhecemos mais do que o resultado final, mas o percurso criativo que carrega consigo a memória cultural, transmitida, ao longo das gerações. Assim, considerando uma abordagem pedagógica que incentiva a participação e estimula os interesses dos alunos, torna-se evidente a importância de promover e dar continuidade a um espaço educacional que favoreça o compartilhamento de experiências e o desenvolvimento de vínculos significativos.

Na busca pelo fortalecimento das singularidades, compreendemos que “é a arte que encoraja a criança a colocar sua visão pessoal e sua assinatura em seus trabalhos” (EISNER, 1988 in BARBOSA et al., 2008, p. 82). Nesse sentido, a flexibilidade na disciplina arte permite aos discentes as oportunidades de expressar emoções e usar a imaginação nas atividades propostas, promovendo a produção de significados e o desenvolvimento de suas individualidades. Analisando as práticas

culturais, e ao refletir sobre a importância desta cultura para a comunidade local, é possível identificar o impacto trazido pelos arte-educadores em ensinar interdisciplinarmente, de forma a estabelecer relações.

Na escola, as artes não só devem ter seu espaço específico como disciplinas no currículo, embora ensinadas por meio da experiência interdisciplinar, mas também lhes cabe transitar por todo o currículo, enriquecendo a aprendizagem de outros conhecimentos, as disciplinas e as atividades dos estudantes (Barbosa, 2008, p.25).

Os trabalhos realizados que culminaram em uma exposição, no pátio da escola, foi intitulada “Nossas singularidades” (Figura 20), que destacou as diferenças entre o eu e o outro. A reflexão sobre as diferenças emergiu de forma significativa, durante a exposição, quando os alunos compreenderam que, ao desenharem o seu “eu” e produzirem esculturas que expressavam sua criatividade, puderam reconhecer e valorizar as singularidades presentes nas obras expostas (Figuras 21, 22, 23 e 24).

Figura 20 - Exposição “Nossas Singularidades”



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 21 - Obra produzida 1



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 22 - Obra produzida 2



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 23 - Obra produzida 3



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 24 - Obra produzida 4



Fonte: Acervo Pessoal

4 QUE ARRETADO: A (AUTO)POIESIS NA CONSTRUÇÃO DA SINGULARIDADE

*Mude suas opiniões,
mantenha seus princípios.*

*Troque suas folhas,
mantenha suas raízes.*

Victor Hugo²⁰

Enquanto conceito que transcende à biologia, a *autopoiesis* revela-se essencial para compreendermos como os sujeitos se autoconstituem e se transformam ao longo do tempo. Trata-se da capacidade de renovar suas estruturas internas sem perder a essência do seu “eu”. Nesse sentido, a frase do escritor francês Victor Hugo oferece uma ilustração clara desse processo autopoietico, evidenciando o equilíbrio necessário nesse movimento contínuo e dinâmico de transformação e permanência. A *autopoiesis*, portanto, destaca-se como um elemento central na construção da singularidade, permitindo que o indivíduo, mesmo em meio às mudanças, mantenha suas raízes enquanto adapta suas “folhas” ao novo.

A construção das singularidades, fundamentada nos diálogos com experiências, valores e tradições, é potencializada pela *autopoiesis*, que possibilita aos sujeitos se reinventarem em um contínuo processo de transformação interna, sem romper com suas características essenciais. A exemplo do Nordeste, a ancestralidade, presente nas práticas artesanais e artísticas, exemplifica esse processo de forma viva. Os artesãos que moldam o barro transformam matéria e memória em arte, recriando peças enquanto preservam a profunda conexão com as raízes culturais e territoriais que os sustentam.

Compartilhar saberes e refletir processos não foi e nunca será fácil, mas é importante para perpetuar tradições e práticas dos antepassados, durante o processo de autoconstrução. Construir, desconstruir, para reconstruir é necessário perpetuar e reconstruir memórias, pois de acordo com Freire (1980) “(...) ninguém

²⁰ Victor Hugo (1802-1885) foi um dos maiores escritores de livros românticos da França, no século XIX, sendo autor dos livros “Os miseráveis” e o “Corcunda de Notre Dame”. Disponível em: . Acesso em 19 dez 2024.

educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Assim, Freire (1980) afirma que à medida em que os sujeitos passam a interagir mais, permeados por iniciativas e motivações individuais nos momentos coletivos, é possível a reflexão crítica das ações que influenciam na auto-organização propostas nos espaços sociais.

Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanente. (Freire, 2016, p. 101).

Vivenciar etapas significa estar em um processo contínuo de ressignificação, pois, como enfatiza Freire (2016), o processo educativo não se limita a um ato de transmissão, mas é, sobretudo, uma experiência de transformação. Do mesmo modo, a construção da singularidade é fruto de um movimento contínuo de ressignificar práticas, crenças e saberes, o que favorece tanto o aprofundamento da compreensão quanto o desenvolvimento intelectual de educadores e educandos. Este capítulo, portanto, apresenta uma reflexão sobre essas construções singulares, ancoradas na *autopoiesis* como fundamento das práticas educativas.

4.1 “TIA, O QUE TEM NO XACO XACO?”: REFLEXÕES SOBRE O RESULTADO

O processo de criação não se limita a um ato isolado, ele se envolve em um percurso complexo e transformador, permeado por diálogos obtidos da memória e cultura do território. Criar é transformar vivências, atribuindo-lhes novos sentidos enquanto se constrói algo original que preserva o legado do passado e projeta as possibilidades do futuro. Sob essa perspectiva, o processo criativo torna-se um espaço privilegiado para a construção da singularidade, ao mesmo tempo em que dialogam com as tradições e valores da coletividade. Assim sendo, desde o início da pesquisa, realizei rodas de conversa sobre os temas, apresentados nas aulas, nas quais, pude observar o interesse dos alunos. A evolução demonstrada por eles tornou-se um fator motivador para os discentes que buscavam conexão com sua própria realidade.

Ao longo da pesquisa, os alunos vivenciaram aprendizados, na sala de aula, “sem paredes”, ampliando suas descobertas sobre o barro, os artesãos de seu

território e as possibilidades que emergiram desse aprendizado. O uso do diário de bordo, das rodas de conversa e das gravações foram ferramentas essenciais para registrar momentos significativos e relembrar memórias importantes. Esses registros não apenas documentaram as experiências, como também possibilitaram um retorno emocional a esses instantes, fortalecendo as reflexões e as análises. Nesse sentido, Salles (2006, p. 68) enfatiza que “os registros funcionam como uma memória sensível de possíveis bons encontros para a criação, cuja emoção é reativada nos atos de leitura e releitura”, evidenciando como a documentação preserva o passado e abre caminhos para novas interpretações criativas.

No início da pesquisa, os alunos foram questionados, durante a roda de conversa, se conheciam os elementos culturais que identificavam sua cidade, seu território. Nesse contexto, foram apresentadas aos alunos imagens, expostas por meio de um varal, que demonstravam objetos com características nordestinas (Figura 25). Tendo em vista que uma das epistemologias de ensino e aprendizagem da arte propõe ser sistematizada a partir da Abordagem Triangular²¹ (Barbosa, 2010), ocorrendo por meio do diálogo professor e aluno, foi possível fazer um ajuste na direção do aprendizado da turma, acerca do tema proposto. Assim, questionamentos foram levantados, e a curiosidade despertada.

Figura 25 - Varal da cultura



Fonte: Acervo Pessoal

²¹ A abordagem triangular é sistematizada e amplamente testada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa (2010).

Um processo de ensino que amplia horizontes e fortalece as características culturais, permite o reconhecimento das diferentes formas de expressão. Deste modo, estimular um olhar pensante, nesse processo de criação, é permitir viver as experiências, tendo em vista que atualmente.

As escolas são dominadas por tarefas curriculares voltadas ao professor e que, frequentemente, oferecem apenas uma solução para os problemas, uma resposta certa para as perguntas. A arte não pode se tornar algo sem vida, mecânico, como tem ocorrido com o que ensinamos, em todos os níveis da educação (Eisner, 1988 in Barbosa *et al.*, 2008, p.82).

Deste modo, ao utilizar recursos como vídeos, imagens e espaços que estimulem a reflexão, buscamos promover um ensino que ultrapasse a mecanicidade, transformando a sala de aula em um ambiente de liberdade. Essa liberdade está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da autonomia, uma habilidade fundamental, que capacita os alunos a pensarem e a agir de forma independente. Nesse sentido, Salles (2004) enfatiza que:

Um outro aspecto que envolve a criação é que a continuidade do processo, aliada à sua natureza de busca e de descoberta, leva-nos a encontrar formulações novas, trazidas por este elemento sensorial do pensamento, ao longo de todo o processo [...]. (SALLES, 2004, p. 36).

Portanto, dar continuidade ao processo criativo e a cada novo aprendizado, possibilitou-me reflexões profundas, durante as rodas de conversa, e momentos de troca. A atenção e o envolvimento dos alunos tornaram-se, cada vez mais evidentes, à medida que descobriam as possibilidades do barro. A possibilidade de experimentar a flexibilidade do barro, instigou a curiosidade e o encantamento dos alunos, incentivando-os a desenvolver uma percepção mais criativa, autônoma e sensível. Assim, os resultados obtidos, nesse percurso, não apenas influenciaram as produções, mas também contribuíram para o desenvolvimento de análises críticas, ampliando a perspectiva dos envolvidos (Figura 26).

Figura 26 - Roda de conversa



Fonte: Acervo Pessoal

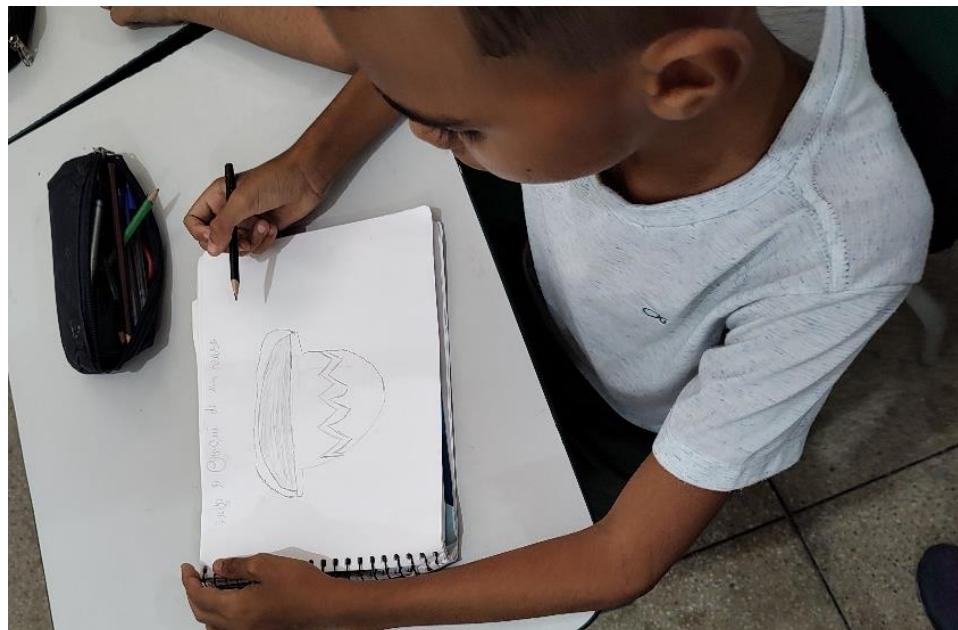
A partir das conversas sobre as experiências que os alunos já carregavam consigo, surgiram perguntas como: “Tia, isso é feito com o que?” (Luiz Miguel Fernandes, 2023) e “Onde conseguiram o barro?” (Alberes Gomes, 2023). No entanto, uma pergunta se destacou e me surpreendeu: “Tia, alguém ainda faz isso?” (A.N.I.). Esse questionamento emergiu, após os alunos mencionarem como as peças de barro faziam parte das casas de seus avós ou das famílias, que vivem nos distritos. As reflexões trazidas remetiam sempre ao passado, revelando uma desconexão evidente com o presente, despertando a curiosidade sobre a continuidade dessa prática nos dias atuais. Nesse sentido, apresentei o livro “Homens do Barro de Goiana”²², que se mostrou surpreendentemente esclarecedor para os alunos.

O momento foi marcado por expressões de surpresa e curiosidade, como: “É o seu Luiz! Eu conheço ele!” (Lourival José Neto, 2023), “Tia, ele trabalhava com o barro, ou trabalha ainda?” (Letícia Cosmo, 2023) e ““Tia, ele tem um livro!” (Nicolas Kauã, 2023), revelando a conexão dos estudantes com as histórias e os personagens apresentados. A identificação dos artistas mencionados no livro, em especial do “Seu Luiz”, foi marcante, pois, até aquele momento, eles o viam apenas como o senhor responsável pela limpeza. Deste modo, após as trocas de

²² Figura 05, na pág. 46.

experiências e a apresentação dos elementos culturais, propus aos alunos a criação de croquis como etapa inicial para uma futura produção em barro (Figuras 27 e 28). Para a surpresa de muitos, ao se dedicarem à tarefa de desenhar, os próprios alunos começaram a perceber que seus esboços eram mais realistas do que poderiam imaginar ou do que estavam acostumados a fazer.

Figura 27 - Produção de croquis 1



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 28 - Produção de croquis 2



Fonte: Acervo Pessoal

Os croquis ganharam “vida” na primeira experiência prática, que consistiu em construí-los, utilizando massinha. A atividade foi conduzida com esse material devido à dificuldade de obter o barro na cidade, já que o barro, utilizado pelos artesãos locais, é encomendado de outro município. Nesse contexto, a atividade teve como objetivo estimular a criatividade e auxiliar na idealização das produções, de forma mais concreta, preparando os alunos para, futuramente, desenvolverem suas criações diretamente no barro. Durante esse primeiro momento de criação dos esboços tridimensionais, foi perceptível que alguns alunos começaram a desenvolver uma maior noção da concentração necessária para moldar suas ideias, começando a reconhecer a importância de planejar cuidadosamente cada detalhe antes de dar forma às suas criações (Figura 29 e 30).

Figura 29 - Descobrindo a criatividade



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 30 - Moldando o barro



Fonte: Acervo Pessoal

Nas culturas indígenas, a arte da cerâmica transcende a dimensão material, inserindo-se em um universo mais amplo que integra a natureza e as relações sociais (Figura 31). Nessa prática artística, não são apenas as técnicas que importam, mas também os comportamentos, as atitudes, os movimentos e as emoções envolvidos no processo criativo.

Figura 31 - Interação Social



Fonte Acervo Pessoal

O processo de criação foi percebido por alguns discentes ao compreenderem que a criatividade não surge “do nada”, mas é frequentemente inspirada por ideias que emergem a partir de conversas e trocas de experiências com outras pessoas. Ao chegar a tão esperada semana das visitações, os alunos se sentiram mais preparados sobre o barro e as esculturas, estavam entusiasmados com a oportunidade de vivenciar uma aula “sem paredes”. A primeira visita foi ao Centro de Produção Artesanal, conhecido como Escola de Arte, localizado no município de Tracunhaém/PE. O segundo destino foi a casa-ateliê de Zé do Carmo e a praça do Artesão em Goiana/PE, ambos situados na mesma rua, proporcionando aos alunos uma experiência rica em aprendizado e contato direto com a arte local e tradições.

Tocar e sentir o barro marca o início de uma jornada de descoberta sensorial e criativa. Para as crianças, essa experiência vai além de uma simples interação com o material, ela significa o despertar da curiosidade e ativação de memórias significativas (Figura 32). O processo de moldar o barro torna-se a oportunidade de os alunos combinarem observação e prática, aprendendo com a sabedoria dos mais velhos, conectando sua criatividade às tradições herdadas, resgatando memórias, que se reflete em suas criações únicas (Figuras 33 e 34).

Figura 32 - Descobrindo o Barro



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 33 - Modelando com o artesão



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 34 - Papai Noel Gigante



Fonte: Acervo Pessoal

Esse processo permitiu que os alunos expressassem sua singularidade, carregado de significado, explorando as diversas possibilidades que o barro oferece, desde as esculturas até permitir dar novo significado ao seu uso como desenhar (Figura 35). Durante as visitas, foi inspirador observar a interação deles com os artesãos, a vontade de compartilhar os seus conhecimentos e as conexões que feitas com as experiências vividas, tudo isso impulsionado pela admiração. Assim, o processo de criação transcendeu a materialidade, permitindo reflexões e transformações, tanto individuais quanto coletivas, como quem observa o mundo através de uma janela aberta para novas possibilidades (Figura 36).

Figura 35 - Recriando



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 36 - Reflexão



Fonte: Acervo Pessoal

4.2 “MATUTANDO BEM DIREITINHO”: MINHAS REFLEXÕES

Neste tópico, apresento minhas reflexões sobre o percurso da pesquisa, destacando momentos marcantes e compartilhando minhas emoções, como as surpresas, alegrias, descontentamentos e a gratidão diante dos resultados alcançados. Ao revisitar cada etapa do processo, busco oferecer uma perspectiva

mais profunda sobre os desafios enfrentados para os objetivos do estudo, mas também para meu crescimento pessoal e profissional. Atuo como professora, no município de Goiana desde 2021, e ano após ano, é perceptível como cada turma, com suas particularidades, pode surpreender com aprendizados e vivências singulares. Independentemente do planejamento realizado, essa experiência tem reforçado a certeza de que os alunos possuem um potencial único de surpreender e enriquecer o processo educativo. Vivenciar a conexão entre meus estudos e minha prática profissional, contudo, foi um encontro que superou todas as minhas expectativas, tornando-se a realização de um sonho. Dessa forma, a pesquisa para o mestrado foi tomando forma, revelando-se um processo transformador, desde o primeiro encontro com a turma.

Nessa troca de experiência, as crianças me levaram a ouvir mais e a refletir profundamente sobre o processo artístico, no ambiente escolar, e meu papel como educadora. Isso me despertou uma inquietação sobre o perfil dos profissionais que ministram as aulas de arte, pois acredito que deveriam ser, de fato, “arte-educadores”, algo que, infelizmente, nem sempre corresponde à realidade. Essas reflexões trouxeram uma enxurrada de questionamentos à minha mente: será que os alunos conhecem a história cultural de Goiana, ou apenas aspectos relacionados à dança? Será que eles se envolverão com a proposta da pesquisa e compartilharão suas experiências? Será que irão dar continuidade à tradição artística da cidade?

Esses pensamentos me inundaram, no início do projeto, mas o questionamento mais impactante não veio de mim, e sim dos alunos. De forma curiosa e surpreendente, perguntaram: “Tia, o que é mestrado?” e “Mas por que você precisa estudar tanto?”. Ao ouvir essa pergunta, recordei as experiências que me conduziram até aquele e, com muita satisfação, respondi, expressando o orgulho de buscar novos aprendizados para evoluir como educadora. Percebi, no olhar dos alunos, a admiração e a surpresa ao reconhecerem meu compromisso em aprender mais, e minha dedicação em trazer esses aprendizados para a sala de aula.

Discutir com os alunos as semelhanças e as diferenças entre as criações artísticas dos artesãos “Homens do Barro de Goiana”, da artista Cristina Machado e de suas produções revelou-se um exercício enriquecedor. As trocas de experiências entre os discentes evidenciaram não apenas o compromisso com o aprendizado coletivo, mas também houve uma contribuição significativa para minha formação como arte-educadora. A experiência docente é um constante devir, que promove

reflexões profundas sobre as práticas pedagógicas e sobre como incorporar e valorizar as expressões artísticas e as culturais locais. Nesse processo, floresci em minha *autopoiesis*, adaptando-me continuamente, mesmo diante dos desafios de um sistema educacional com pouca estrutura.

Realizar as entrevistas coletivas²³ e refletir sobre as respostas dos questionários²⁴ dos alunos foi fundamental para observar o crescimento que eles alcançaram, ao longo do processo. Percebi um olhar diferenciado que desenvolveram em relação ao trabalho dos artesãos, às esculturas figurativas e, principalmente, à valorização do próprio trabalho, sem subjugá-lo. Mais do que isso, foi inspirador observar como se abriram às propostas inovadoras apresentadas, reconhecendo-as como oportunidades para o crescimento de sua singularidade.

Ao conectar os conteúdos trabalhados com os interesses dos alunos, surgiram frases como: “Estou pegando na terra”, “É uma sensação suave”, “Parece massinha, parece lama” – expressões que emergiram ao tocarem o barro e que me remeteram à minha própria infância. Um exemplo significativo foi a escultura do “Papai Noel Gigante”²⁵. Observar a construção dessa peça despertou em mim uma lembrança marcante de um diálogo que tive com o “Seu Luiz”, que estava restaurando uma obra de Zé do Carmo – seu mentor –, chamada “Vovô Natalino” (Figuras 37 e 38).

Figura 37 - Vovô Natalino



Fonte: Sr. Luiz Carlos

²³ Vide Apêndice C

²⁴ Vide Apêndice D

²⁵ Vide figura 34, na pág. 86

Figura 38 - Sr. Luiz e Eu



Fonte: Acervo Pessoal

Essa escultura, carregada de simbolismo e representações de infância, refletiu um momento de aprendizado profundo: a desconstrução necessária para a construção de um novo “eu”. Esse momento trouxe uma reflexão sobre a incrível capacidade de vivenciar e criar obras de maneira original, evidenciando que os alunos aprenderam a investigar soluções para os desafios apresentados. Nesse sentido, essa experiência ampliou minha percepção, permitindo que eu também cultivasse a curiosidade e a sagacidade, demonstradas pelos alunos na resolução de problemas, ao longo desse processo de descoberta e aprendizado. Observar o crescimento de suas singularidades possibilitou que eu desenvolvesse minha

autopoiesis diante de cada desafio, florescendo minha própria singularidade por meio dessas reflexões.

De acordo com Hooks (2013), a escola é um espaço privilegiado para a atuação e transformação do cidadão, sendo o ato de ensinar uma das práticas mais impactantes da humanidade. Nesse contexto, as aulas de arte se tornam um ambiente de debate, ação e mudança social, em que a educação deve ser orientada por uma percepção crítica da realidade, promovendo transformações e consolidando a sala de aula como um espaço democrático. Para reviver essas memórias e chegar a essa reflexão, os registros foram fundamentais. Assim Salles (2006) afirma que:

Os registros funcionam como uma memória sensível de possíveis bons encontros para a criação, cuja emoção é reativada nos atos de leitura e releitura. Recorremos a auxílios exteriores a nós mesmos para reencontrar nossas lembranças ou simplesmente para datá-las ou localizá-las no tempo, pois podemos sentir sem memória, mas não podemos re-sentir sem ela. (Jean-Yves e Marc Tadié, 1999 apud Salles, 2006, p.68)

Assim, os registros não apenas armazenam informações, mas preservam a carga emocional das experiências passadas, permitindo que eu reactive essas emoções ao revisar o material construído. Ao relembrar essas memórias, observei a incorporação de novas práticas, na disciplina de arte, o que gerou possibilidades pedagógicas e artísticas, anteriormente impensadas pelos alunos, permitindo-lhes recriar e transformar o mundo ao seu redor. Esse processo possibilitou que os alunos mantivessem a conexão com as suas raízes, ao mesmo tempo em que se adaptavam às novas realidades e desafios. Vivenciar esse processo me permitiu admirar e refletir, assim como os alunos em seu momento de reconhecimento, com um semblante de admiração e profunda reflexão (Figura 39).

Figura 39 - Admirando as tradições



Fonte: Acervo Pessoal

Nessa eterna relação de ensino-aprendizagem, percebo que, assim como ensinei, também aprendi. Aprendi a reconhecer e a valorizar mais as características singulares que cada discente carrega, ao mesmo tempo em que me permiti perceber a minha própria singularidade. Passei a compreender melhor as formas de expressão dos alunos, seus olhares e produções carregados de sentidos únicos. Ao me aprofundar nos conceitos de singularidade, poiesis e autopoiesis, compreendi que o processo criativo vai além da simples realização de atividades, sendo o espaço escolar um verdadeiro lugar de construção do ser e afirmação das singularidades. Reconhecer a importância do devir na vida dos discentes foi essencial para perceber suas trajetórias, em constante transformação, e compreender como as práticas pedagógicas podem potencializar esse movimento.

Explorar a autopoiesis é permitir a construção da singularidade. As experiências vivenciadas, ao longo da pesquisa, não só foram significativas para os

discentes, como também provocaram um impacto profundo em minha prática docente. Esse processo foi essencial para minha própria autopoiesis, permitindo-me reconectar com minha história, minha singularidade e meu “eu”, enquanto seguia um caminho enriquecido por novos aprendizados. O trabalho com o barro, assim como o próprio ser, revelou-se sempre inacabado. Sua maleabilidade fez de cada produção mais do que uma peça finalizada, apresentou-se como o reflexo de sujeitos em constante transformação.

Assim, ampliei minha compreensão sobre a importância das práticas culturais locais. Estabeleci uma conexão essencial com os conteúdos curriculares, fortalecendo em mim a certeza de que a educação, quando aliada à cultura, tem o poder de transformar realidades. Mais do que isso, enriquece o processo formativo de forma mais humana e sensível. Portanto, foi justamente a autopoiesis que me permitiu aflorar a minha própria singularidade, transformando-me junto aos meus alunos, permitindo-me ser uma eterna aprendiz.

FINDANDO A PROSA: Considerações Finais

O processo de criação dessa pesquisa, desde o estudo do barro às esculturas figurativas, permitiu-me reviver as memórias e as tradições da história de Goiana, gerando expectativas e inseguranças nos participantes, tanto no aprendizado para as produções quanto na exposição das peças e saberes. Ao longo da pesquisa, buscamos estimular a *poiesis* a partir das memórias culturais, permitindo o *devir-sujeito* na construção das singularidades. A nossa capacidade de integrar o mundo externo e interno nos permite emergir na criatividade, e, nesse processo, a disciplina de arte desempenha um papel essencial. Ela possibilita aos alunos um autoconhecimento que os ajuda a reconhecer e a valorizar as diferenças, ao mesmo tempo em que desperta o sentimento de pertencimento ao território em que estão inseridos.

Como arte-educadora, busquei influir positivamente no desenvolvimento cultural dos discentes, utilizando o conhecimento da arte como ferramenta para despertar a sensibilidade, a criatividade e a valorização de suas próprias histórias. A vivência das experiências, durante a pesquisa, possibilitou uma reconstrução de conceitos culturais já enraizados, revelando as essências em *devir*, permitindo que os alunos refletissem sobre o processo de construção e compreensão do seu “eu” a partir de toda cultura do território. Esse movimento abriu espaço para uma reflexão sobre a convivência e a interação entre o novo e o velho, entendendo que tradição e contemporaneidade não apenas coexistem, mas podem dialogar, de forma harmoniosa, enriquecendo as experiências individuais e fortalecendo as conexões coletivas.

Compreender o contexto em que vivem e perceber que podem moldá-lo e renová-lo constantemente, tornou-se uma experiência transformadora para os alunos. Esse processo evidenciou que as ações, as crenças e as práticas dos alunos não são apenas respostas ao ambiente, mas contribuições ativas para a construção de cultura. Ao viverem esse movimento de *autopoiesis*, os alunos deixaram de ser apenas receptores para se tornarem criadores de cultura, reafirmando seu papel ativo em suas trajetórias pessoais e coletivas. Nesse contexto, a memória emerge como uma ação contínua e dinâmica. As lembranças não são estáticas, mas se reorganizam e se renovam à medida que nos transformamos. Esse processo autopoietico de ressignificação do passado nos permite enxergá-lo sob novas

perspectivas, abrindo espaço para a manifestação das singularidades por meio da criatividade.

Partindo do pressuposto de que as primeiras experiências dos alunos têm origem, no âmbito familiar, o contexto escolar assume um papel essencial, transformando-se em um espaço onde eles podem perceber que sua cultura é valorizada. Esse reconhecimento contribuiu significativamente para o fortalecimento da autoestima e para a formação de suas características singulares, reafirmando a importância da integração entre memória, criatividade e cultura no processo criativo. Mais do que uma simples produção artística, o trabalho realizado foi uma oportunidade de promover diálogo, reflexão e transformação, destacando e valorizando a riqueza cultural do território.

Essa valorização permitiu aos alunos uma reconexão profunda com suas raízes, ao mesmo tempo em que vislumbravam um futuro repleto de possibilidades criativas e transformadoras por meio do barro. Assim como Cristina Machado, Luiz Carlos e os outros artesãos conhecidos, ao longo desse processo, também mergulhei na cultura do barro e nas tradições culturais do território. Durante essa imersão, foi possível despertar a aceitação do que é diferente como uma demonstração de riqueza cultural, influenciando positivamente a maneira como os alunos refletiram e transformaram a memória e a tradição cultural de seu território.

Embora atualmente não existam demarcações de terras indígenas, exceto as de quilombos, o município de Goiana ainda preserva fortemente os traços das tradições indígenas, cujas influências se refletem em diversas expressões culturais. Contudo, essas influências não se manifestam amplamente nas esculturas de barro, embora possuam significativo valor social para os artistas locais. Ter vínculo familiar e atuar profissionalmente em Goiana, permitiu-me uma compreensão mais profunda sobre o lugar e suas complexas raízes culturais, o que, por sua vez, possibilitou explorar a minha própria *autopoiesis*. Esse processo de imersão no território me levou a perceber que a construção da minha singularidade vai além da genealogia, sendo também moldada pelas minhas experiências e pelo contexto cultural, no qual estou inserida. Assim, é possível compreender que no devir surge o inesperado, na poiesis o impensável, e na singularidade, a exclusividade que define a unicidade dos sujeitos.

Deste modo, buscando promover uma educação comprometida com a cidadania, sem perder a capacidade de aprender, permiti-me questionar minha

história, o que me possibilitou intervir com processo educativo da arte enquanto também me educava. Esse movimento de desconstrução e reconstrução foi essencial para compreender que o processo de criação vai além da materialidade, oferecendo um significado mais amplo. Nesse contexto, as práticas com o barro não só preservam valores simbólicos, mas se tornam um meio de inovação e resistência cultural. Através disso, ressignificamos saberes e práticas, evidenciando como os sujeitos se recriam e transformam o mundo ao seu redor, sem romper com suas raízes, mas adaptando-se às novas realidades. O ato de criar, portanto, apresenta-se como uma oportunidade de transformação pessoal e coletiva, permitindo que os sujeitos se reconciliem com as suas origens e projetem novos caminhos, enriquecendo tanto a sua trajetória individual quanto a do coletivo.

REFERÊNCIAS

- 90ITAVOS. **Homensdebarro.art.br**, 2021. Arte em cerâmica figurativa feita em Goiana. Disponível em: <https://homensdebarro.art.br/> Acesso em 14 jul. de 2023.
- BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARBOSA, A. M.; AMARAL, L. (Org.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010b.
- BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada: padrões da cultura japonesa**. Editora Perspectiva S.A. São Paulo, 1972.
- BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12.ed. Porto: Porto, 2003.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. NOTAS SOBRE EXPERIÊNCIA E O SABER DE EXPERIÊNCIA. Revista Brasileira de Educação [online], nº 19. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em 10 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.
- BRUCE, G. G. VASCONCELOS, C.F.C. JUSTI, J. SOARES, M.G.P. **O ensino da arte como construção do conhecimento de discentes dos anos iniciais do ensino fundamental**. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/ensino-arte-conhecimento.html>. Acesso em: 19 mar. 2023.
- CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709185/mod_resource/content/2/Leitura%20complementar.pdf. Acesso em 08 jun. 2024.
- COUTINHO, Marcelo Farias. **Arte como o Lado de Fora das Identidades: 66 Notas à Margem da Margem**. Disponível em: <https://extrato.art/textos/arte-como-o-lado-de-fora-das-identidades-66-notas-margem-da-margem.-marcelo-coutinho>. Acesso em 20 dez. 2024.

CULTURA. In: MICHAELIS, Dicionário Online de Português. Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cultura/>. Acesso em 01 dez. 2024.

CUCHE, Denys (2002). **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: ADUSC.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).

DICIO. **Dicionário De Nordestinês**. Disponível em: <https://www.terra.com.br/diversao/dicionario-de-nordestines,f2bd421a2df4a310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>. Acesso em 15 set 2024.

EISNER, E. **Estrutura e mágica no ensino da Arte**. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2008.

FILHO, Ângelo Jordão. **Povoamento, Hegemonia e Declínio de Goiana**. Disponível em: <https://archive.org/details/hegemonia-e-mesclado-1/page/8/mode/1up>. Acesso em 28 dez 2024.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler** - em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3º Ed. São Paulo: Morais, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. Ditos e escritos V. Ética, sexualidade, política. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Corps écrit, nº. 5: L'autoportrait, fevereiro de 1983, ps. 3-23.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Terras ocupadas? Território? Territorialidades?** Disponível e: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/dgallois-1.pdf. Acesso em 20 dez 2024.

GASPAR, Lúcia. **Goiana (PE): Patrimônio Histórico e Cultural**. In: Pesquisa Escolar. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2011. Disponível em: <https://pesquisaescolar.fundaj.gov.br/pt-br/artigo/goiana-pe-patrimonio-historico-e-cultural/>. Acesso em 21 out. 2024.

GIMENO SACRISTÁN, (2001) Políticas de la diversidad para uma educación democrática igualizadora; In: SIPÁN COMPAÑE, A. (coord.) **Educar para la diversidad en el siglo XXI** Zaragoza: Mira Editores.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** / Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaraeira Lopes Louro – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação** / Stuart Hall; Organização e Revisão Técnica: Arthur Iruassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. – Rio de Janeiro Ed. PUC – Rio Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais** / Stuart Hall; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende ... et all. – Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. (2006). **Identidade cultural e diáspora**. *Comunicação & Cultura*, (1), 21-35. Disponível em: <https://journals.ucp.pt/index.php/comunicacaoecultura/issue/view/29>. Acesso em 30 jun. 2024.

HOOKS, BELL. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Cipolla. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Goiana: IBGE, 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mapa de Goiana**. Disponível em: https://geoftp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_municipais/colecao_de_mapas_municipais/2020/PE/goiana/2606200_MM.pdf. Acesso em 16 set 2024.

KRAFTA, LINA et al. **O método da pesquisa-ação: ume stuo em uma empresa de coleta e análise de dados**. Disponível em: https://posgraduacao.faccat.br/moodle/pluginfile.php/1725/mod_resource/content/0/09pesquisa_acao_2009_1.pdf. Acesso em 21 out. 2024.

KROEBER, Alfred. **“O superorgânico”**. In: A natureza da cultura. Lisboa: Edições 70, 1993 [1917], p. 39-79. Disponível em <https://pdfcoffee.com/kroeber-alfred-o-superorganicopdf-pdf-free.html>. Acesso em 27 jun. 2024.

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

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, Raimundo. **Porque e como falamos da cultura visual?** In: *Visualidades*: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual, n. 1-2, v. 4. Goiânia: UFG/FAV, 2006.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MOURA, A. A. MARTINS, A. P.; FELIX N. M. **Arte e educação.** Disponível em: https://md.uninta.edu.br/geral/pos-graduacao/pedagogia/arte_e_educacao/mobile/index.html#p=1. Acessado em 20 mar. 2023.

PALACIO, R. J. **Extraordinário.** Tradução de Rachel Agavino. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

PARAÍBA CRIATIVA. **Tragédia de Tracunhaém.** Disponível em: <https://paraibacriativa.com.br/artista/tragedia-de-tracunhaem/>. Acesso em 29 nov 2024.

RICETO, A.; SILVA, V. P. **O território como categoria de análise da geografia.** Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/download/15774/8919/59216>. Acesso em 21 out. 2024.

SALLES, Cecilia A. **Gesto Inacabado:** processo de criação artística. 2. ed. São Paulo: FAPESP – Annablume. 2004.

SALLES, Cecilia A. **Redes da criação:** construção da obra de arte. Vinhedo: Ed. Horizonte, 2006.

SALLES, C. A. (2003). **Redes da criação. Manuscritica: Revista De Crítica Genética**, 11, 83-106. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/manuscritica/article/view/177535>. Acesso em 20 out. 2023.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?** 16 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SARDELICH, Maria Emília. **Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/g8Bg6hWfZ3MjkrRyN6WpZzv/?lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SARDELICH, Maria Emília. **Leitura de imagens e cultura visual: desenredando refeconceitos para a prática educativa.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/BnKG8z7vX4j5qy559RXrZNJ/?lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2023.

SEEGER, A.; CASTRO, E. B. V. **Terras e territórios indígenas no Brasil.** In: Encontros com a Civilização Brasileira. Disponível em:

https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Aseeger-castro-1979-terras/Seeger_Castro_1979_Terras_e_territorios_indigenas.pdf. Acesso em 29 dez de 2024.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, poder e educação:** um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

SMITH, L. T. Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas. Trad. Roberto G. Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

THIOLLET, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 1998.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações.** São Paulo: Atlas, 1997.

TILIO, Rogério. **Reflexões acerca do conceito de cultura.** Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/tilio.pdf. Acesso em: 27 jun. 2024.

VELOSO, Alexandre. **Homens do Barro de Goiana.** Goiana: Afonso Oliveira Produções Culturais, 2018.

VICENTE, BIU. **Textos sobre a Mata Norte de Pernambuco.** Prof. Biu Vicente, Olinda, 17 de junho de 2008. Disponível em <https://profbiuvicente.blogspot.com/2008/06/textos-sobre-mata-norte-de-pernambuco.html>. Acesso em: 21 out. 2024.

WEFFORT, Madalena Freire. **Educando o olhar da observação – Aprendizagem do Olhar.** In: *Observação, registro e reflexão. Instrumentos metodológicos I.* São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

XAKRIABÁ, Célia. **Amansar o giz.** *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, jul. 2020.

XAKRIABÁ, Nei Leite. **Ensinar sem ensinar.** *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, n. 15 [conteúdo exclusivo online], dezembro. 2021.

WOSNIAK, Fábio. **Cartografias de uma experiência em Artes Visuais.** Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/27865>. Acessado em 14 jul. 2023.

GLOSSÁRIO

AVIA BULIÇOSO – Rápido curioso.

BORA SE APRUMAR – Vamos se arrumar, se organizar.

ESPIA SÓ – Olha só.

FINDANDO A PROSA – Encerrando a conversa.

MAS PIA PRA ISSO – Mas olha para isso.

MATUTANDO BEM DIREITINHO – Pensando direito.

MININU – Menino.

Ó PAÍ, Ó – Olha para aí.

OIÁ A SUSTANÇA – Olha a nutrição, parte nutritiva.

OXÊNTE – Expressão de surpresa.

PROSEANDO – Conversando, batendo um papo.

QUE ARRETADO – Que maravilha, que coisa boa.

RAÍZES ARRETADAS – Se refere a um passado arrojado, um passado muito bom.

SE ACHEGUE, VIU – Chegue perto, venha.

SE AVEXE NÃO – Relaxe, descanse.

SIMBORA PRA RODA – Expressão para convidar o outro para algo, se envolver.

VAMU SIMBORA – Vamos embora.

XACO XACO – Expressão para sacola plástica, que encontra em supermercado.

APÊNDICE A – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre **Singularidade, cultura e região no ensino da arte: um recorte das práticas educativas em uma escola municipal de Goiana/PE** e está sendo desenvolvida por **Simone Silva Teixeira Lima**, aluna do Curso de **Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) da Universidade Federal da Paraíba**, sob a orientação do(a) **Prof. Dr. Marcelo Farias Coutinho**.

Os objetivos do estudo são:

- Identificar no ensino da Arte a exploração e construção de conhecimento cultural dos discentes no ensino fundamental anos iniciais, em uma escola municipal de Goiana/PE;
- Compreender e abordar os elementos culturais da região, valorizando a cultura, para a construção da singularidade cultural dos discentes;
- Investigar outras linguagens artísticas, com olhar nas práticas de ensino-aprendizagem das artes visuais com vistas para a singularidade cultural.

A finalidade deste trabalho é contribuir no conhecimento das práticas da cultura, na construção das subjetividades singulares dos discentes, estimulando o conhecimento sobre a cultura e elementos artísticos da região, desenvolvendo habilidades, criatividade e senso crítico tornando-os sujeitos de direitos e deveres, que valorizam a cultura e os artistas da sua região.

Solicitamos a sua colaboração para participar e realizar as atividades propostas, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Ensino de Artes e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será: _____ . Situação adotada para identificação do discente: () divulgado ou () mantido em sigilo. **Informamos que essa pesquisa oferece riscos mínimos e previsíveis, tais como:** falta de interesse ao responder os questionários ou de participar das atividades, alteração na autoestima provocada por lembranças das memórias, e interferência na vida e na rotina dos sujeitos.

Na realização da pesquisa será necessário coletar informações sobre o aprendizado dos alunos para análise dos dados. Por serem menores de idade, os alunos podem não ter sua participação de forma efetiva, querendo participar ou não das atividades durante a realização de trabalhos em grupo, roda de conversa com os demais participantes, ou confecção das obras, porém qualquer desconforto ou mal-estar será acompanhado pelos profissionais da equipe escolar.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou

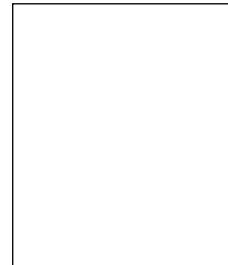
resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição, **sendo garantido o sigilo e confidencialidade dos dados** apresentados pelos discentes durante o desenvolvido do projeto.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados e de minha imagem. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

OBERVAÇÃO: _____
(em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão
dactiloscópica

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora: **Simone Silva Teixeira Lima**

Telefone: (83) 98853-6614 ou para o Comitê de Ética do CCS-UFPB - *Campus I – Cidade Universitária. Bairro: Castelo Branco – João Pessoa - PB. CEP: 58059-900 CNPJ: 24098477/007-05 Fone: 32167964 - e-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br*

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Orientador(a)

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO

(No caso do menor entre 08 e 18 anos)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“Singularidade, cultura e região no ensino da arte: um recorte das práticas educativas em uma escola municipal de Goiana/PE.”**

Nesta pesquisa pretendemos **investigar a cultura e elementos culturais da região, tomando como base as práticas culturais dos artesãos pertencentes ao grupo “Homens de barro”, com perspectiva para construção da singularidade cultural dos discentes em uma escola municipal de Goiana/PE.**

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é permitir uma ampliação no conhecimento das práticas culturais, de seus elementos, e a construção das singularidades culturais dos discentes, estimulando o conhecimento sobre a cultura e elementos culturais da região, desenvolvendo habilidades, criatividade e crítico tornando-os sujeitos de direitos e deveres, que valorizam a cultura e os artistas regionais de forma respeitosa.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): propomos uma pesquisa qualitativa, utilizando algumas ferramentas para a aplicação e acompanhamento, tais como: diário de bordo, momentos de oficinas, e entrevista com grupos focais como forma de coletar informações sobre as abordagens aplicadas, o aprendizado e participação dos discentes.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se, e em ambos os casos, **será garantido o sigilo e confidencialidade** dos dados apresentados durante o desenvolvido do projeto.

O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta **“RISCO MÍNIMO”**, tais como: falta de interesse ao responder os questionários ou de participar das atividades, alteração na autoestima provocada por lembranças das memórias, e interferência na vida e na rotina dos sujeitos.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de Assentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar, sendo garantido o sigilo e confidencialidade dos dados apresentados durante o projeto. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

Goiana, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Simone Silva Teixeira Lima

Endereço: Rua Recanto Bom Tempo, S/N. (Escola Municipal Tarcila Coutinho Amaral)

CEP: 55900-000

Fone: 83 98853-6614

E-mail: Simone.stl@outlook.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

Telefone: (83) 3216-7791 – E-mail: comiteeetica@ccs.ufpb.br

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

QUESTIONÁRIO DO PROJETO (EM GRUPO)

1. O que você pensava sobre o barro?
2. O que você pensa agora?
3. Você já viu peças de barro? Onde?
4. Você tem em casa alguma escultura de barro?
5. Você já viu outras coisas feitas de barro?
6. O barro representa a cidade? Como?

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
1			
2			
3			
4			
5			
6			

APÊNDICE D – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO**QUESTIONÁRIO DO PROJETO (INDIVIDUAL)**

- 1) Você tem alguma escultura de barro em casa? Qual?
- 2) Você já viu alguma coisa construída com o barro? Qual foi?
- 3) Como artesão, o que produziu no barro ou o que gostaria de produzir?
- 4) Pensando como artista, de que outras formas você usaria o barro?
- 5) Pensando nas vivências do projeto, qual lembrança veio a sua mente?
- 6) Essa lembrança foi a que você mais gostou? Porque?
- 7) Qual seu sentimento ao pegar no barro?
- 8) O que você lembra quando pega no barro?
- 9) Você acha que o barro é importante para a cultura da cidade? Porque?

APÊNDICE E – FICHA DE OBSERVAÇÃO

Ficha de observação (Diário de bordo resumido)

Data:

Local:

Atividade do Projeto:

Observação:

1.O local:

2. As pessoas:

3. Informações sobre o momento, ou situação, e demais registros que se fizerem necessários à compreensão da pesquisa:

3. Conclusões sobre as informações frente ao Projeto de Pesquisa:

ANEXO A – HISTÓRIA DO MUNICÍPIO

História

Os índios Caetés e Potiguares foram os primeiros habitantes de um dos mais antigos núcleos de colonização do nordeste brasileiro, Goiana, na Zona da Mata Norte de Pernambuco. Elevada à categoria de freguesia em 1568, de vila em 1711, de cidade em 1840 e, por várias vezes, a sede da capitania de Itamaracá, Goiana tem uma história marcada pela defesa da liberdade.

Goiana tem sua história marcada pelos movimentos em defesa da liberdade. Foi a primeira cidade brasileira a considerar livres todos os seus escravos, antes mesmo da Lei Áurea, por meio de decreto na Câmara, em 25 de março de 1888. Ali também, na Aldeia de Itapecerica, aconteceu a primeira assembleia em que os índios solicitaram um governo representativo no País.

Marcada pelo pioneirismo, Goiana foi sede da primeira empresa de transportes brasileira e no campo cultural foi o primeiro município em todo o território nacional a ter uma biblioteca e uma banda de música, a hoje centenária Curica, fundada em 1848.

Fonte: IBGE

ANEXO B – FORMAÇÃO ADMINISTRATIVA DE GOIANA

Formação Administrativa

Distrito criado com a denominação de Goiana, em 1568.

Elevado à categoria de vila com a denominação de Goiana, por Provisão Régia de 15-01-1685.

Elevado novamente à categoria de vila com a denominação de Goiana, em 06-10-1742.

Elevado à categoria de cidade e sede do município com a mesma denominação, pela Lei Provincial n.º 86, de 05-05-1840.

Pela Lei Provincial n.º 461, de 20-05-1859, é criado o distrito de Nossa Senhora do Ó e anexado ao município de Goiana.

Pela Lei Municipal n.º 28, de 07-07-1896, é criado o distrito de Goianinha e anexado ao município de Goiana.

Por Alvará de 16-12-1785 é criado o distrito de Tejucupapo e anexado ao município de Goiana.

Pela Lei Municipal n.º 11, de 24-11-1892, é criado o distrito de Ponta de Pedras e anexado ao município de Goiana.

Em divisão administrativa referente ao ano de 1911, o município é constituído de 5 distritos: Goiana, Goianinha, Nossa Senhora do Ó, Tejucupapo e Ponta de Pedra.

Pela Lei Municipal n.º 129, de 27-09-1912, é criado o distrito de Areias e anexado ao município de Goiana.

Pela Lei Estadual n. 1.931, de 11-09-1928, desmembra do município de Goiana o distrito de Nossa Senhora do Ó, para constituir o novo município de Aliança.

Em divisão administrativa referente ao ano de 1933, o município é constituído de 5 distritos: Goiana, Goianinha, Areias, Tejucupapo e Ponta de Pedras.

Pelo Decreto-lei Estadual n.º 952, de 31-12-1943, o distrito de Goianinha tomou o nome de Condado e o distrito de Areias passou a denominar-se Itaquitoinga.

No quadro fixado para vigorar no período de 1944 a 1948, o município é constituído de 5 distritos: Goiana, Condado, Itaquitoinga, Pontas de Pedra e Tejucupapo.

Em divisão territorial datada de I-VII-1950, o município é constituído de 5 distritos: Goiana, Condado, Itaquitoinga, Pontas de Pedra e Tejucupapo.

A Lei Estadual n.º 3.340, de 31-12-1958, desmembra do município de Goiana o distrito de Condado, elevado à categoria de município.

Em divisão territorial datada de I-VII-1960, o município é constituído de 4 distritos: Goiana, Itaquitoinga, Pontas de Pedra e Tejucupapo.

A Lei Estadual n.º 4.950, de 20-12-1963, desmembra do município de Golana e o distrito de Pontas de Pedra, elevados à categoria de município.

Pela Lei Estadual n.º 4.962, de 20-12-1963, desmembra do município de Goiana o distrito de Itaquitoinga, elevado à categoria de município.

Em divisão territorial datada de 31-XII-1963, o município é constituído de 2 distritos: Goiana e Tejucupapo.

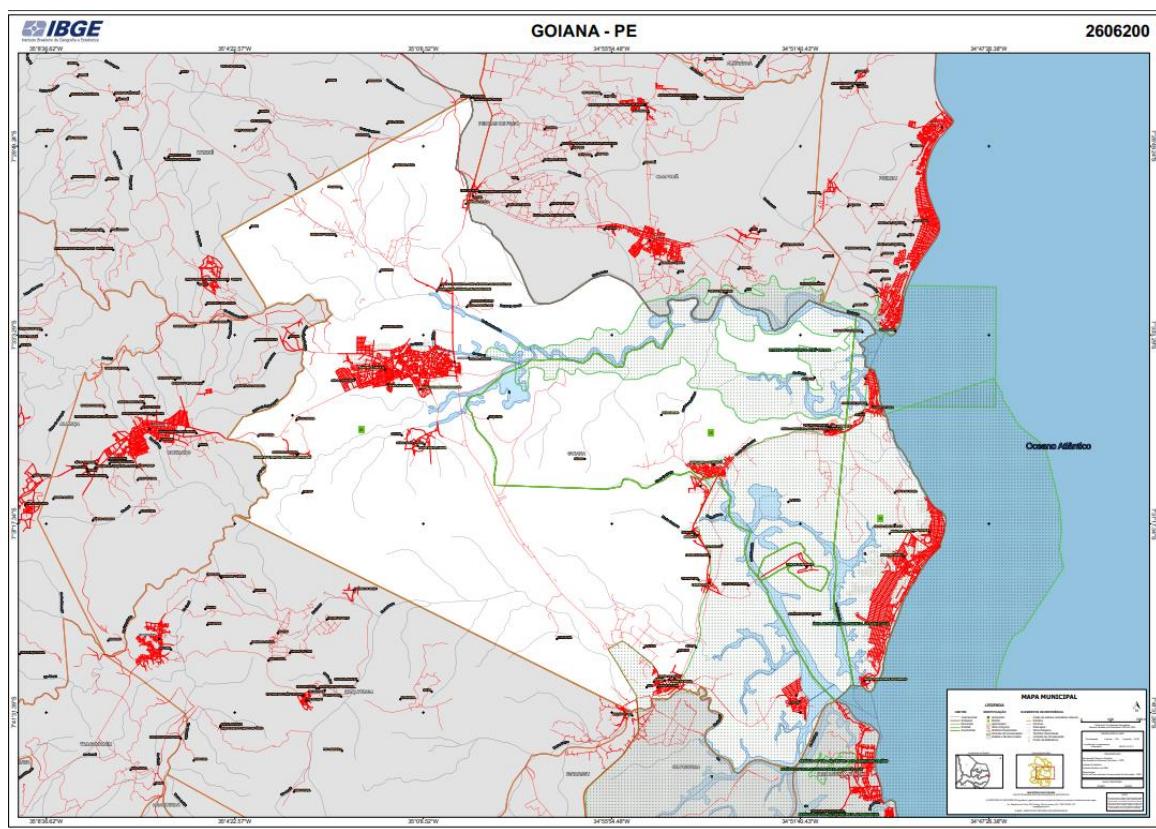
Pelo Acórdão do Tribunal de Justiça, Mandado de Segurança n.º 57.098, de 27-08-1964, o município de Pontas de Pedra é extinto, sendo seu território anexado ao município de Goiana, como simples distrito.

Em divisão territorial datada de I-I-1979, o município é constituído de 3 distritos: Goiana, Pontas de Pedra e Tejucupapo.

Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2014.

Fonte: IBGE

ANEXO C – LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DE GOIANA/PE



Fonte: IBGE

ANEXO D - MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL I

MATRIZ CURRICULAR DOS ANOS INICIAIS - ENSINO FUNDAMENTAL – 9 ANOS 2011 DIURNO

ESCOLA:

ENDERECO:

CADASTRO ESCOLAR:

DIAS LETIVOS ANUAIS	200	DURAÇÃO DA HORA AULA	60 MIN
DIAS LETIVOS SEMANALIS	05	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2011
MÓDULO	40	TURNO	DIURNO
CARGA HORÁRIA POR CADA ANO DOS CICLOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	800	CARGA HORÁRIA TOTAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	4.000

BASE LEGAL	COMPONENTES CURRICULARES	1º CICLO			2º CICLO		
		1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	
Lei Federal 9.394/96 ; Lei Federal 11.274/06; Parecer CNE/CEB N° 11/2010 ; Resolução CNE/CEB N° 3/2005; Resolução CNE/CEB N° 7/2010; Parecer CNE/CEB N° 06/2005 Resolução CNE/CEB N° 3/2005; Resolução CEE/PE 02/2007	Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	X	X	X	X	
		Arte	X	X	X	X	
		Educação Física	X	X	X	X	
		Matemática	X	X	X	X	
		Ciências	X	X	X	X	
		História	X	X	X	X	
		Geografia	X	X	X	X	
		Ensino Religioso	X	X	X	X	
Total de Horas Semanais		20	20	20	20	20	
Carga Horária Anual		800	800	800	800	800	

* A carga horária do Ensino Religioso não será computada para as 800 horas.

* Hora-aula de 60 minutos.

Fonte: Diário Oficial de Pernambuco (2011)

ANEXO E - TEMÁTICAS DA MATRIZ CURRICULAR

Art.13 No Ensino Fundamental deverão ser considerados (as):

I - nos anos iniciais:

- a) seu caráter de polivalência;
- b) o desenvolvimento do currículo de forma interdisciplinar;
- c) a carga horária de 20 (vinte) horas semanais por professor;
- d) a organização em ciclos e fases;
- e) as temáticas, Saúde, Orientação Sexual, Educação Ambiental, Direitos Humanos e Cidadania, História da Cultura Indígena e Afro-Brasileira, Música e Ensino Religioso, as quais deverão ser desenvolvidas de forma interdisciplinar.

Fonte: Diário Oficial de Pernambuco 2011