



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES

**IMPLICAÇÃO AUTOBIOGRÁFICA NO ENSINO DE ARTE: UMA
PROPOSTA PEDAGÓGICA COM BASE NO MOVIMENTO
ARMORIAL**

MARIA CECÍLIA RODRIGUES DE MELO

**BRASÍLIA
2025**

MARIA CECÍLIA RODRIGUES DE MELO

**IMPLICAÇÃO AUTOBIOGRÁFICA NO ENSINO DE ARTE: UMA
PROPOSTA PEDAGÓGICA COM BASE NO MOVIMENTO
ARMORIAL**

Dissertação a ser apresentada para qualificação
no Programa de Mestrado Profissional em Arte –
Profartes – do Instituto de Artes da Universidade
de Brasília/UnB, como requisito para obtenção
do grau de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Artes.

Orientador: Prof.^o Dr.^o Paulo Sérgio de Andrade
Bareicha

**BRASÍLIA
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

MARIA CECÍLIA RODRIGUES DE MELO

**IMPLICAÇÃO AUTOBIOGRÁFICA NO ENSINO DE ARTE: UMA
PROPOSTA PEDAGÓGICA COM BASE NA ARTE ARMORIAL**

Dissertação a ser apresentada para qualificação
no Programa de Mestrado Profissional em Arte –
Profartes – do Instituto de Artes da Universidade
de Brasília/UnB, como requisito para obtenção
do grau de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Artes.

Orientador: Prof.^o Dr. ^o Paulo Sérgio de Andrade
Bareicha

Banca Examinadora

Prof^o. Dr^o. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha – Orientador
Faculdade de Educação – UnB

Prof^o. Dr^o. Felipe Canova Gonçalves
Faculdade UnB Planaltina- FUP

Prof^o. Dr^a Clarice da Silva Costa
Escola de Música de e Artes Cênicas – UFG

Prof^o. Dr^o José Mauro Barbosa Ribeiro
Departamento de Artes Cênicas-UnB

Aprovada em: _____ de _____ de 2025

Agradecimentos

Primeiramente, expresso minha mais profunda gratidão ao meu filho, Daniel, por todo o amor incondicional e apoio que me ofereceu durante essa jornada. Foram inúmeros os momentos em que estive ausente em busca do conhecimento, e ele, com sua paciência e carinho, esteve sempre ao meu lado, sendo minha maior inspiração para seguir em frente.

A minha família, por acreditar em mim e me incentivar a cada passo. Seu suporte foi essencial para que eu pudesse enfrentar os desafios e chegar até aqui.

Ao meu orientador, Paulo Bareicha, que confiou no meu potencial e me presenteou com um tema de pesquisa tão significativo. Sua compreensão, diante da minha rotina intensa de 60 horas semanais, e sua orientação sempre cuidadosa foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Aos meus amigos Nilce, Ari e Richard, que se tornaram parte da minha família ao longo dessa caminhada. O apoio e motivação foram indispensáveis para que eu pudesse enfrentar os desafios com mais leveza e determinação.

À minha querida amiga de pós-graduação, Lorryne Rocha Lima, meu anjo durante o mestrado. Sua parceria na execução dos trabalhos, as trocas de experiências e todo o apoio incondicional foram essenciais para que eu não desistisse. Lorryne, suas asas me deram o suporte necessário para continuar e, por isso, serei eternamente grata.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho, meu muito obrigada!

*“Me movo como educador, porque,
primeiro, me movo como gente.”*

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa de dissertação busca explorar a aplicação da implicação autobiográfica como dispositivo de ensino-aprendizagem de arte, especialmente em relação à Arte Armorial. A proposta "armorial", conforme sugerida e praticada por Ariano Suassuna, tornou-se uma referência incontornável nas aulas de arte. Marca um importante período na história da arte brasileira no século XX com um movimento cultural que ergue como bandeira a poesia narrativa de seus versos em seus folhetos de cordel, a xilogravura em suas capas e a música. Promover a motivação da aprendizagem dos estudantes nas aulas de arte, particularmente no contexto do ensino noturno para jovens e adultos (EJA), tem sido um desafio significativo para os educadores. Desse modo, esta pesquisa visa incorporar a perspectiva cultural dos estudantes, conforme proposto por Paulo Freire, incentivando a expressão deles por meio de produções visuais que incorporam elementos armoriais como os signos de animais, plantas, elementos da natureza, conjunto de insígnias, brasões de família, estandartes e o alfabeto sertanejo. Além disso, o objetivo pedagógico secundário é fortalecer o protagonismo dos estudantes por meio de uma proposta crítica, autônoma e reflexiva. Esta pesquisa incluirá a análise das produções visuais geradas pelos estudantes, bem como a evolução da prática docente, alinhando-se com a abordagem proposta por Oscar Holliday. A proposta é fundamentada na ideia de que os estudantes podem aprender sobre arte ao explorar sua própria história e sua relação com elementos da natureza, brasões de família e elementos do nome, combinando os conceitos de Paulo Freire, o Movimento Armorial, a Abordagem Triangular do Ensino de Arte da Ana Mae e outros teóricos da educação e da arte. A pesquisa será dividida em capítulos que abordarão os aspectos teóricos, metodológicos e os resultados da aplicação desta proposta pedagógica.

Palavras-chave: Arte Armorial. Autobiografia. Ensino da Arte. Ensino-aprendizagem. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This dissertation research seeks to explore the application of autobiographical implication as an art teaching-learning device, especially in relation to Armorial Art. The "armorial" proposal, as suggested and practiced by Ariano Suassuna, has become an unavoidable reference in art classes. It marks an important period in the history of Brazilian art in the 20th century with a cultural movement that raises as its flag the narrative poetry of its verses in its cordel leaflets, woodcuts on its covers and music, focusing on the valorization of identity and Nordic popular culture. Promoting student learning motivation in art classes, particularly in the context of evening education for young people and adults (EJA), has been a significant challenge for educators. Thus, this research aims to incorporate the cultural perspective of students, as proposed by Paulo Freire, encouraging their expression through visual productions that incorporate armorial elements such as signs of animals, plants, elements of nature, sets of insignia, coats of arms of family, banners and the country alphabet. Furthermore, the secondary pedagogical objective is to strengthen the affirmation of students' identity through a critical, autonomous and reflective approach. This research will include the analysis of visual productions generated by students, as well as the evolution of teaching practice, in line with the approach proposed by Oscar Holliday. The proposal is based on the idea that students can learn about art by exploring their own history and its relationship with elements of nature, family coats of arms and elements of the name, combining the concepts of Paulo Freire, the Armorial Movement, the Triangular Approach to Art Teaching by Ana Mae and other education and art theorists. The research will be divided into chapters that will address the theoretical, methodological aspects and the results of applying this pedagogical proposal.

Keywords: Armorial Art. Autobiography. Teaching Art. Teaching-learning. Youth and Adult Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Xilogravura do Artista Gilvan Samico (Acervo/ Collection MAMAM)	
Título: O boi feiticeiro e o cavalo misterioso	34
Figura 2- Xilogravura do Artista Gilvan Samico (Acervo/Collection Instituto Ebrasil)	
Título: Rumores de guerra em tempo de paz.....	36
Figura 3- Alfabeto Sertanejo, criado por Ariano Suassuna	
Título: Alfabeto Sertanejo (Fonte: Rodrigues, p. 40, 2015)	38
Figura 4- Fotografia dos estudantes no Tour Virtual Movimento Armorial (Acervo Pessoal)	
Título: Estudantes no Tour Virtual Movimento Armorial:	45
Figura 5- Fotografia de um estudante produzindo um desenho	
Título: Produção de um desenho com traços armoriais	46
Figura 6- Fotografia de um estudante criando um brasão	
Título: Produção de um brasão	48
Figura 7- Fotografia de um estudante criando um brasão	
Título: Produção de um brasão.....	49
Figura 8- Fotografia de estudantes selecionando imagens	
Título: Estudantes selecionando imagens	51
Figura 9- Fotografia de um estudante produzindo uma atividade	
Título: Atividade de uma estudante representando sua libertação da depressão e ansiedade.....	52
Figura 10- Fotografia de um estudante produzindo uma atividade	
Título: Acróstico de um estudante.....	53
Figura 11- Fotografia de um estudante produzindo uma atividade	
Título: Acróstico de um estudante que quase não expressava.....	54
Figura 12- Fotografia de um estudante produzindo uma atividade	
Título: Estudante carimbando sua matriz de sua xilogravura.....	57
Figura 13- Fotografia de um estudante produzindo uma atividade	
Título: Matriz de uma xilogravura do Morro da Capelinha	58
Figura 14- Fotografia de folhetos de cordéis produzidos pelos estudantes	
Título: Folheto de Cordéis produzidos pelos estudantes	58

Figura 15- Fotografia uma atividade produzida por um estudante

Título: Brasão confeccionando pela estudante A 72

Figura 16- Fotografia de um brasão sendo produzido por um estudante

Título: Brasão sendo produzido pelo estudante B 79

Figura 17- Fotografia de um brasão produzido por um estudante

Título: Brasão confeccionando pelo estudante B 80

Figura 18- Fotografia de um brasão sendo produzido por um estudante

Título: Brasão confeccionando pela estudante C 81

Figura 19- Fotografia de um brasão produzido por um estudante

Título: Brasão confeccionando pelo estudante C 82

SUMÁRIO

1-Introdução	11
2- Educação de Jovens e Adultos: construindo uma escola de gente.	16
3- A estética Armorial como elemento de nossa experiência	22
3.1- Reinterpretações com obras Armoriais no contexto escolar	28
3.2- O folheto de cordel e a xilogravura: nossas imagens e narrativas pessoais.	31
3.3- Imagem armorial: Explorando o Imaginário Armorial através dos elementos da natureza, animais fantásticos e lendas folclóricas nas obras de Gilvan Samico.....	33
3.4- Sertão de Letras: Descobrindo o Alfabeto Sertanejo através dos nossos nomes.	36
3.5- Planaltina: nossa cidade é encantada.....	40
4- O desenho metodológico da proposta pedagógica.....	43
5- Metodologia.....	59
5.1- Participantes.....	61
5.2- Pesquisa Autobiográfica.....	63
5.3- Procedimentos e Coleta de Dados	65
6- Entre a Estética Armorial e a Implicação Autobiográfica: Existência e Resistência em nossas histórias	69
6.1 Estudante A: Pra que arte?	71
6.2 Narrativas B: Foguete não tem ré.....	76
6.3 Estudante C: Eu onça.....	80
7- É Possível Aprender Arte Falando de Mim Mesmo? O Olhar do estudante sobre a Autobiografia e Arte Armorial no Processo Educativo	85
8- Conclusões e implicações do estudo.....	88
9- Referências.....	90
10- Anexos.....	

1. INTRODUÇÃO

A confluência entre a arte e a educação tem sido um espaço rico para a exploração de diversas abordagens pedagógicas ao longo da história. No contexto do ensino da arte, a busca por métodos que estimulem a criatividade, a valorização cultural e a expressão pessoal dos estudantes é um desafio fundamental para professores e pesquisadores. Nesse cenário, o Movimento Armorial, idealizado por Ariano Suassuna, surge como uma referência estética, fornecendo não apenas um marco temporal na evolução da arte brasileira no século XX, mas também espaço para a promoção da implicação autobiográfica no ensino da arte.

O ensino da arte possibilita ao estudante a compreender de maneira crítica as narrativas visuais presentes em seu cotidiano, reinterpretando o significado de forma reflexiva que cada imagem pode ou não agregar ao seu repertório cultural, político e social. Portanto, uma disciplina de arte não deve ser percebida unicamente como uma forma de entretenimento ou relaxamento, tampouco como uma área menos relevante do que outras na grade curricular. O ensino da arte desempenha, na verdade, um papel essencial na formação dos estudantes, promovendo a valorização do pensamento crítico e estimulando o desenvolvimento da criatividade. Segundo Barbosa:

Sem conhecimento da arte e história não é possível a consciência de identidade nacional. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos. (Barbosa, 2014 p. 34).

Diante disso, a arte impulsiona experiências tanto coletivas quanto individuais, eficientemente como uma poderosa forma de comunicação, expressão criativa e sensibilização. Desempenhando o papel fundamental de fortalecer os laços de valorização cultural de cada estudante, o ensino da arte permite que eles se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias. Assim, o ensino e a aprendizagem sobre arte buscam cultivar o processo criativo e de reinterpretação não apenas dos períodos históricos e movimentos artísticos, mas também das visualidades moldadas pela cultura visual.

Nesse cenário, a presente pesquisa se fundamenta nas vivências coletivas e individuais de cada estudante, destacando a importância da valorização de sua cultura e protagonismo. Baseando-se nas ideias de Paulo Freire (2023), que ressalta não ser meramente objeto da história, mas, igualmente, seu sujeito. No âmbito da história, cultura e política, ele reconhece a necessidade de não apenas se adaptar, mas, sobretudo, de promover mudanças ativas.

Diante desse contexto, o presente estudo fundamentou-se em uma proposta pedagógica que utilizou como dispositivo de ensino-aprendizagem a implicação autobiográfica e o Movimento Armorial como linguagem visual trabalhada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por sua poética artística singular, que estabeleceu uma forte conexão com esse público. O público-alvo consistiu em estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Centro de Ensino Fundamental Juscelino Kubitschek localizado em Planaltina-DF.

Segundo a Lei de Diretrizes Bases-LDB (Brasil, 1996), a “Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Em relação ao público da EJA o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal afirma que:

Essas pessoas, sujeitos de saberes constituídos nas experiências vividas/vivas, encontram-se à margem do acesso aos bens culturais, sociais, econômicos e de direitos. Pelos mais variados motivos, o retorno para a escola constitui uma possibilidade de aquisição do conhecimento formal com vistas à elevação da escolaridade, possibilidade de ascensão social e econômica ou à retomada de sonhos e projetos pessoais e coletivos interrompidos no passado. (Distrito Federal, 2014, p. 9).

O retorno desses estudantes à escola oferece uma oportunidade valiosa de acessar ao conhecimento formal. Essa oportunidade não apenas permite que os estudantes melhorem em termos sociais e financeiros, mas também viabiliza a retomada de sonhos e iniciativas pessoais e coletivas que foram interrompidos no passado. Além disso, o retorno à sala de aula se revela como um caminho capaz de reajustar a realidade, possibilitando a busca por aspirações tanto individuais quanto coletivas que, anteriormente, encontrava-se em espera.

Conforme previsto pelo CNE/CEB nº 11/2000, a Educação de Jovens e Adultos desempenha três funções fundamentais: reparadora, equalizadora e qualificadora. Dessa maneira, a Educação de Jovens e Adultos configura-se como um meio de garantir a oportunidade de

conclusão dos estudos para jovens, adultos e idosos que, por diversas razões, não conseguiram completar sua formação na idade certa. Entretanto, é crucial destacar que garantir o acesso não equivale a garantir a permanência, uma vez que diversos desafios se apresentam para manter esses estudantes na escola e possibilitar a conclusão de seus estudos.

O problema da evasão escolar permeia a decisão do estudante de abandonar a escola e interromper seus estudos, prejudicando o fluxo educacional em um determinado período letivo. A evasão implica não apenas na paralisação momentânea dos estudos, mas, principalmente, na incapacidade de dar continuidade ao percurso educacional e, consequentemente, de concluir a Educação Básica, conforme destacado por Barbosa (2017, p. 11).

Assim, torna-se evidente a necessidade de compreender e enfrentar os desafios específicos em relação a evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA), garantindo não apenas o acesso, mas também a eficácia da permanência e a conclusão da saída dos estudos nesse contexto educacional. Desse modo, é preciso traçar estratégias pedagógicas a fim de que motive o acesso e a permanência destes estudantes no ambiente escolar com aulas que estejam conectadas a realidade deles e que promovam a valorização de suas histórias, cultura, modo de vida e o protagonismo estudantil.

Freire (2023) aponta que respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da promoção do conhecimento. Desse modo, é importante valorizar o processo educacional a partir da compreensão da visão de mundo dos estudantes, reconhecendo a curiosidade como um ponto de partida essencial para a promoção do conhecimento, com foco especial na curiosidade humana e no entendimento da condição humana. Esse é um fundamento na pedagogia de Paulo Freire, que enfatiza a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizado e a contextualização do ensino na realidade vivida por eles.

Nesse contexto, a proposta autobiográfica com o Movimento Armorial na Educação de Jovens e Adultos (EJA) promove um processo de valorização da cultura desses estudantes. Além disso, o Movimento Armorial, em sua essência, promove essa valorização do artista e da cultura popular, oferecendo uma base sólida para a construção de propostas pedagógicas que abordem essas temáticas de maneira significativa.

Diante disso, o presente estudo explorou a potencialidade da implicação autobiográfica no ensino de arte, buscando incorporar as perspectivas culturais dos estudantes, inspirando-se na

filosofia pedagógica de Paulo Freire, e estimulando a expressão por meio de produções visuais que abracem os elementos do Movimento Armorial.

Ao longo desta dissertação, foi examinado como a implicação autobiográfica pode ser integrada de maneira eficaz no ensino de arte, adotando o Movimento Armorial como linguagem visual e argumento para a experiência pedagógica. Foi analisado, também, os dados imagéticos produzidos pelos estudantes, assim como o desenvolvimento da experiência, à luz da abordagem sugerida por Oscar Holliday (2006). A proposta pedagógica aqui apresentada visou não apenas enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, como também promover a valorização da expressão pessoal, crítica e reflexiva dos estudantes no contexto das artes visuais. Sendo o objetivo desta pesquisa investigar quais são as possíveis contribuições ao incorporar a implicação autobiográfica não ensino de arte, tendo o Movimento Armorial como linguagem artística escolhida para a experiência, visando promover uma experiência de aprendizado mais significativa e motivadora para os estudantes.

Nesse sentido, os objetivos específicos desta pesquisa são: compreender de que forma a implicação autobiográfica pode fortalecer a motivação dos estudantes nas aulas de arte; explorar os elementos visuais e simbólicos do Movimento Armorial como ferramenta pedagógica; propor estratégias didáticas que integrem vivências pessoais dos estudantes à produção artística; e analisar os impactos dessa abordagem na construção do protagonismo e no processo de aprendizagem dos estudantes da EJA.

Desse modo, foi elaborada uma proposta pedagógica estruturada em seis passos, distribuídos ao longo de 14 aulas, com o objetivo de explorar a experiência autobiográfica por meio da estética armorial. Cada aula foi cuidadosamente planejada para introduzir os estudantes aos elementos fundamentais do Movimento Armorial, incentivando-os a utilizar essa linguagem artística como forma de expressão pessoal e reflexão sobre suas próprias histórias. À medida que as aulas foram avançando, os estudantes foram incentivados a refletir sobre suas próprias histórias e experiências pessoais, relacionando-as com os temas e estilos observados no Movimento Armorial.

As aulas foram dedicadas à prática criativa, em que os estudantes puderam experimentar técnicas artísticas inspiradas no Movimento Armorial. Eles foram guiados a criar suas próprias produções artísticas, integrando elementos autobiográficos que refletem suas histórias e experiências individuais. O processo culminou em uma apresentação final, na qual cada estudante

compartilhou sua produção e discutiu como suas histórias pessoais se entrelaçaram com a estética armorial. Essa temática não apenas promoveu a compreensão da Movimento Armorial, mas ainda incentivou a reflexão e a expressão pessoal, permitindo que os estudantes descobrissem novas maneiras de se relacionar com a arte e com suas próprias histórias de vida.

Desse modo, a escolha da implicação autobiográfica se deve à sua natureza como um "relato de experiência", representando uma proposta pedagógica que se revela como um caminho para a transformação da experiência prática do estudante nesta pesquisa. Conforme o próprio termo sugere, a autobiografia é uma narrativa de vida relatado pelo próprio protagonista, ou seja, pela pessoa que vivenciou as experiências retratadas. Desse modo, o estudante por meio das experiências vividas com o Movimento Armorial, irá selecionar fatos significativos de sua vida e de sua trajetória pessoal e escolar. Por meio dessa ação, o estudante poderá construir e reconstruir sua história pessoal, interpretando o contexto e as circunstâncias que moldam sua vida.

González (2008/2009) concebe a autobiografia educacional como um instrumento que potencializa a sensibilidade experiencial e a reflexividade crítica e, também, como um elemento inovador do ensino universitário. Diante disso, é notável que autobiografia educacional é uma ferramenta valiosa no campo educacional, capaz de estimular a sensibilidade pessoal e a reflexão crítica dos estudantes. Isso sugere que a prática da autobiografia pode contribuir para uma proposta mais envolvente e significativa da educação, pois as histórias de vidas dos estudantes possibilitam a exploração de suas vivências, a promoção de sua autonomia, a valorização da autoestima e o incentivo ao pensamento crítico e transformador.

Portanto, no âmbito desta pesquisa, que se configura de natureza autobiográfica tendo como estética o Movimento Armorial, direciona-se o foco ao público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Educação de Jovens e Adultos (EJA), devido à sua estrutura especial, que expõe desafios consideráveis aos educadores, demandando propostas pedagógicas diferenciadas. Contudo, seu corpo discente se destaca por possuir um rico repertório cultural diversificado e experiências de vida profundas e significativas.

Assim, ao proporcionar ao estudante a oportunidade de se expressar por meio da implicação autobiográfica, utilizando a linguagem visual do Movimento Armorial, surge a questão central desta pesquisa: É possível incorporar a implicação autobiográfica no ensino de arte, particularmente o Movimento Armorial, visando promover uma experiência de aprendizado mais significativa e engajadora para os estudantes?

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONSTRUINDO UMA ESCOLA DE GENTE.

Este capítulo se inicia com uma provocante indagação: Será possível construir uma escola de gente? Embora à primeira vista a resposta pareça evidente, considerando que as escolas são, por definição, constituídas por pessoas, é imperativo dirigir o olhar para além da mera presença física de pessoas nos espaços escolares. Torna-se essencial refletir sobre as nuances que permeiam as experiências das pessoas dentro desse ambiente, questionando quais são seus anseios, seus sonhos, e, crucialmente, qual tipo de educação está sendo proporcionado a elas. Este questionamento ultrapassa a mera presença física e convida a uma reflexão mais profunda sobre o tipo de escolas que queremos e qual tipo de escolas que temos.

Diante disso, examinei a influência de três autores: Paulo Freire, Ana Mae Barbosa e Ariano Suassuna, os quais apresentam um referencial teórico crucial não apenas para a compreensão, mas ainda para a transformação das dinâmicas educacionais no âmbito do ensino de Arte. A contribuição desses autores, notadamente a partir da década de 70, desempenhou um papel fundamental no avanço do panorama educacional. Eles introduziram ideias inovadoras voltadas para uma concepção de escola que vai além de ser simplesmente um espaço físico que abriga gente; ela se caracteriza, acima de tudo, como um ambiente de emancipação e plena realização para cada pessoa que a integra.

Desse modo, Paulo Freire, Ana Mae Barbosa e Ariano Suassuna, cada um em sua esfera de atuação, contribuíram de maneiras distintas, porém complementares, para o entendimento da educação, do ensino da arte e da cultura no contexto brasileiro. Ao relacionar esses três pensadores, é possível compreender conexões entre suas ideias e a proposta de construção de uma escola que verdadeiramente atenda às necessidades e aspirações dos estudantes, principalmente em especial o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que é o foco de interesse dessa pesquisa. Além disso, a proposta do Movimento Armorial, associada a Suassuna, pode ser integrada nesse diálogo, oferecendo uma perspectiva culturalmente rica.

Ademais, o desafio em construir uma “escola de gente” não está na questão estrutural e física, mas nas relações que se dão no espaço do contexto escolar. Freire (2023) afirma que professor e alunos precisam ter uma postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora, e não passiva, enquanto fala ou enquanto ouve. A postura dialógica é um dos pilares da escola de gente. É preciso

ouvir a todos que fazem parte deste cenário, colher todas as ideias e opiniões para que assim seja construída a “escola de gente” e não seja apenas uma estrutura física com estudantes que recebem conhecimento de forma passiva. Segundo Freire:

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm de ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (Freire, 2023, p. 116).

Diante disso, é preciso ter uma postura crítica entre professor e estudante. A relação dialógica refere-se à difusão do diálogo, da interação e da comunicação efetiva entre professor e estudantes. Essa proposta de Freire reconhece que a aprendizagem é um processo colaborativo e ativo, onde a troca de ideias e perspectivas é fundamental. Sendo assim, há a necessidade de uma proposta ativa, participativa e curiosa por parte do professor e dos estudantes no processo ensino-aprendizagem. O diálogo, a abertura para o questionamento e a disposição para explorarativamente o conhecimento são alicerces para criar um ambiente de aprendizado enriquecedor e colaborativo.

Quando menciono a expressão "escola de gente", estou me referindo a uma instituição educacional que busca uma proposta mais humanizada. Nesse contexto, o ensino mecanizado e tecnicista é deixado de lado, dando lugar a uma proposta educativa emancipadora, respaldada por um currículo pós-crítico. Nessa perspectiva, o estudante assume o papel de protagonista no processo educacional. Sobre o currículo Barbosa e Cunha afirmam:

[...] o currículo na perspectiva crítica ressalta o peso da ideologia (dominante) e seu papel de reproduutora cultural e social na educação, sendo necessário a construção de um processo contra ideológico de resistência que vise à emancipação, à liberação. Já o currículo pós-crítico enfatiza a constituição das identidades e das diferenças (de gênero, de raça, de etnia, de orientação sexual), apontando para as questões multiculturais críticas, e neste sentido é também pós-colonial. (Barbosa e Cunha, 2010 p. 89).

Sendo assim, esta pesquisa segue a proposta do currículo pós-crítico por questões multiculturais de maneira crítica, reconhecendo as influências pós-coloniais. Promovendo um espaço para a valorização das diversas experiências e perspectivas culturais, visando à construção de um espaço escolar mais inclusivo, acolhedor, humano e igualitário.

Paulo Freire (2023), em suas reflexões, ressalta a importância de reconhecer e celebrar nossa humanidade. Ele destaca que ser gente implica sermos seres entrelaçados por histórias, sonhos, acertos e erros, uma trajetória marcada pela acumulação de saberes e experiências. Freire instiga a compreensão de que esta riqueza humana precisa ser não apenas reconhecida, mas também valorizada pelo ambiente educacional.

O conceito da "escola de gente" estabelecido por esta pesquisadora emerge a partir das ideias de Paulo Freire e sua Tendência Pedagógica Libertadora, a qual se fundamenta em uma proposta crítica da educação. Essa perspectiva tem como objetivo principal a libertação dos indivíduos da opressão, alcançada por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e da conscientização. Nas palavras de Paulo Freire, que expressou sua afinidade com a condição humana em seus estudos, destaca-se o seguinte ponto:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu "destino" não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. (Freire, 2023 p. 53).

Paulo Freire traz a reflexão sobre a condição humana e a complexidade inerente à experiência de ser gente, expressa sua apreciação pelo o ser humano, pontuando que essa condição não traz consigo verdades absolutas. Ao contrário, a experiência humana é caracterizada pela incerteza e pela liberdade de escolha. Ser gente significa estar aberto a uma gama variada de possibilidades e caminhos, sem uma determinação rígida. Essa reflexão convida a uma proposta consciente e crítica da vida, reconhecendo-a como um processo dinâmico e em constante evolução.

Quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Paulo Freire surge como figura central, destacando-se como pesquisador e defensor dessa modalidade de ensino. Seu olhar diferenciado sobre a EJA a concebe não apenas como uma estrutura educacional, mas como um espaço dinâmico povoado por indivíduos singulares, repleto de desafios e particularidades que merecem uma atenção diferenciada.

Paulo Freire, ao abordar a EJA, transcende a perspectiva convencional, reconhecendo a diversidade de experiências e necessidades presentes nesse segmento da educação, o que marca sua contribuição singular para o campo. Desse modo, Paulo Freire (2023), não sugere maneiras de educá-los, mas como ocorre sua própria educação; não indica como ensiná-los, mas como aprendem; não estabelece formas de socializá-los, mas como se socializam, se afirmam e se constroem como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos e políticos.

Ademais, a escola de gente é aquela que reconhece e valoriza a diversidade inerente da comunidade escolar que a compõem. Cada estudante e professor é um emissário singular de conhecimento, sonhos e vivências que contribuem para a riqueza do espaço escolar. Nesse contexto, a proposta pedagógica deve superar uma visão conteudista e normativa, que muitas vezes desconsidera a individualidade e a pluralidade de conhecimentos presentes na comunidade escolar.

Portanto, para construir uma proposta verdadeiramente dialógica na educação, é importante reconhecer e abraçar a diversidade, valorizando as contribuições únicas de cada membro da comunidade escolar. A escola de gente na educação de Jovens e Adultos (EJA) tem a missão de formar cidadãos críticos, curiosos e colaborativos, prontos para enfrentar os desafios do mundo com uma compreensão integralizada e respeitosa.

Desse modo, a tarefa do professor reside na motivação do desenvolvimento da compreensão crítica do conhecimento, atribuindo ao estudante o papel central como protagonista ativo de sua aprendizagem. Diante disso, o professor autoritário, que se recusa escutar seus alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de beleza singular: o da afirmação do educando como sujeito do conhecimento. (Freire, 2023, p. 122).

Para Garcia e Silva (2018), o cotidiano escolar é constituído de uma rede de relações históricas que está revestida de situações que podem produzir angústia, adoecimento, exclusão e opressão, seja em professores, ou em alunos. Desse modo, a proposta educacional nas escolas deve adotar uma proposta mais humanizadora, reconhecendo e respeitando a diversidade e individualidade de cada estudante. É primordial estabelecer uma relação horizontal entre professor

e estudante, possibilitando diálogos que abordem as questões pertinentes como estão as relações interpessoais dentro do espaço escolar.

Ao adentrar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), deparei-me com um cenário completamente distinto da familiaridade na qual tinha ao lecionar para crianças na Educação Infantil. Encontrei estudantes com uma diversidade considerável em termos de idade, culturas, aspirações e perspectivas sociais e políticas diferentes. Contudo, ao longo dos dias, pude observar um certo desânimo e cansaço manifestados devido às longas jornadas de trabalho, dificuldades de aprendizagem em decorrência do tempo limitado disponível para os estudos, entre outros desafios, acompanhados por uma marcante timidez.

Foi nesse instante que tudo o que Paulo Freire expressou em suas obras tornou-se claro para mim, e ali, diante daquele cenário, percebi a verdadeira materialização da escola de gente. Como educadora, compreendi que tenho a missão de construir esse ambiente ao lado dos meus estudantes. A escola de gente é um espaço diversificado, abrigando variadas personalidades. É essa multiplicidade de experiências e características que define a essência da escola de gente que desejo construir com meus estudantes durante minha trajetória profissional.

Nesse contexto, como educadora, busco instituir estratégias pedagógicas que estimulem a expressão crítica dos meus estudantes, promovendo a valorização da autoestima, autonomia e protagonismo de cada um. Este esforço é particularmente primordial na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que os estudantes frequentemente retornam desmotivados, buscando recuperar o tempo perdido.

Diante dos inúmeros desafios enfrentados em minha sala de aula na Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendi que é imperativo buscar propostas inovadoras para superar esses desafios. Acredito profundamente na educação como um processo de transformação social, especialmente ao lidar com um público diversificado de adultos que, como eu, carregam consigo uma riqueza singular de histórias, culturas e experiências. Quanto a este assunto Freire afirma que:

Estar no mundo sem fazer histórias, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar, sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face ao mistério, sem aprender, sem ensinar sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (Freire, 2023, p.57).

Diante desse cenário, opto por explorar novas estratégias de ensino que não apenas despertem o interesse dos meus estudantes, mas que os valorizem em sua totalidade como seres humanos. Reconheço que meus estudantes trazem consigo um conjunto de vivências históricas, bagagens culturais diversas e uma riqueza de experiências que merecem ser valorizadas e acrescentadas ao processo educacional. Além disso, é fazer com que estes alunos vivenciem uma relação com suas próprias histórias, com seus próprios modos de subjetivação que os transformam em sujeitos na relação com outros sujeitos. (Garcia e Silva, 2018, p. 13).

Ademais, a valorização da diversidade presente no contexto escolar é central para esse processo, reconhecendo que cada estudante é único, trazendo consigo não apenas desafios, mas também uma riqueza de conhecimento acumulado ao longo de seus trajetos individuais. Ao criar um ambiente inclusivo e respeitoso, busco não somente mediar informações, mas assim cultivar um espaço onde as experiências dos estudantes sejam reconhecidas, respeitadas e integradas ao processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, ao nos depararmos com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebemos uma riqueza de trocas de experiências e histórias de vida a serem contadas e compartilhadas. Muitas vezes, esses estudantes retornam à escola desmotivados e envergonhados, sendo os mais velhos propensos a desistir diante dos desafios do estudo ou a se perder em meio às conversas paralelas dos mais jovens. A evasão escolar torna-se uma preocupação significativa.

Proporcionar aulas de arte diferenciadas para esses estudantes revela-se uma estratégia eficaz. Esses momentos criativos oferecem a oportunidade para que expressem suas vivências de maneira singular. Observar a alegria e satisfação que experimentam ao produzirem suas obras é revelador. Mais do que simplesmente uma atividade artística, percebe-se um resgate das memórias e um fortalecimento da autoestima desses estudantes.

A arte, nesse contexto, torna-se uma área do conhecimento imensurável de valorização identitária para reconectar os estudantes consigo mesmos e com o processo educacional. As propostas pedagógicas artísticas não apenas estimulam a expressão criativa, como também funcionam como um veículo para resgatar a motivação, superar desafios e reconstruir a confiança no aprendizado.

Dessa forma, ao adotarmos práticas pedagógicas que promovem a participação ativa, o diálogo e a expressão criativa, estamos contribuindo não só para o enriquecimento do processo educacional, mas como para a reconstrução do vínculo entre os estudantes da EJA e a escola. Essa

proposta visa transformar o ambiente de aprendizado em um espaço de descoberta, respeito mútuo e valorização das trajetórias individuais de cada estudante, oferecendo um caminho sólido para combater a desmotivação e a evasão escolar.

Nesse contexto, a presente pesquisa se volta para a promoção de uma escola mais acolhedora, inclusiva, que respeite cada estudante na sua diferença. O foco está em explorar propostas pedagógicas que não apenas reconheçam, todavia coloquem em destaque o protagonismo e a riqueza cultural dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Compreendo que a verdadeira valorização da escola ocorre quando ela se torna um espaço que além de transmitir conhecimento, também se compromete em reconhecer, respeitar e enriquecer as histórias individuais e coletivas que compõem a comunidade escolar.

3. A ESTÉTICA ARMORIAL COMO ELEMENTO DE NOSSA EXPERIÊNCIA

O Movimento Armorial, concebido pelo escritor Ariano Suassuna, teve seu ponto de partida em 18 de outubro de 1970 com o concerto realizado na Igreja São Pedro do Clérigo, em Recife, pela orquestra recém-criada, a Orquestra Armorial. O principal objetivo do Movimento Armorial, era valorizar e elevar a cultura popular, conferindo-lhe um reconhecimento e status equivalentes à arte erudita. Para Simões (2016) o Movimento Armorial propôs uma produção nacional, coesa e aliada a um projeto que se pretendia ao mesmo tempo unificado e diverso. Essa expressão artística buscava incorporar elementos das tradições populares, especialmente inspirando-se nos folhetos de cordel, para criar uma forma de expressão cultural que transcendesse barreiras sociais e fosse reconhecida como legítima no cenário artístico erudito. Segundo Simões:

Em linhas gerais, é possível afirmar que o Movimento Armorial aproximou artistas que tinham em comum a busca por uma arte erudita brasileira baseada nos elementos da cultura popular nordestina, mais especificamente, como está claro no texto de Suassuna, do folheto de cordel. (Simões, 2016, p. 17).

Suassuna pretendia, assim, promover uma integração mais profunda entre as manifestações culturais populares e as formas de arte consideradas mais refinadas.

Santos (2009) define o termo armorial como:

Armorial...palavra sonora, que evoca brasões e emblemas; palavra misteriosa, que provoca estranhamento e chama a atenção. Ariano Suassuna escolhe esse nome para batizar um movimento cultural que nasce no Recife e lá se desenvolve nos anos 1970 até se tornar um dos polos de criação artística do Nordeste na época. (Santos, p. 13, 2009).

O Movimento Armorial compartilha como traço distintivo uma ligação particular com o espírito mágico dos folhetos de cordel. Santos (2009) aponta que o espírito mágico manifesta-se nos folhetos contando as aventuras de cavalos encantados e touros endiabrados, na atualização de romances antigos, adaptados à realidade e cultura nordestina. Nesse contexto, os artistas, ao incorporarem o espírito mágico dessas narrativas históricas, realizam uma expressão poética visual ao ilustrar os folhetos de cordel. Esse processo resulta em uma estética singular que representa e valoriza a cultura regional.

Uma das características distintivas do Movimento Armorial reside na ênfase dada ao artista como um apreciador e emissário ativo de sua cultura, evidenciada através de folhetos de cordel, ilustrações, desenhos e xilogravuras. Estes, carregados de símbolos e personagens, tornam-se veículos expressivos que capturam de maneira peculiar as características essenciais de seu entorno geográfico. Desse modo, para Santos (2010) as obras armoriais são ancoradas tematicamente numa região, mas partindo da realidade nordestina, procuram uma recriação poética nos moldes do romanceiro.

Desse modo, o Movimento Armorial tem como propósito a coletividade artística em prol da luta contra a vulgarização da arte popular, tendo como objetivo buscar uma arte erudita enraizada na cultura popular. Além de buscar entre as artes uma integração entre todas as linguagens. Como projeto artístico, o Movimento Armorial conduzido pelo escritor pernambucano Ariano Suassuna cumpre o papel de lembrar o indivíduo de seu papel social e cultural, reiterando e reavivando o que é matéria passível de esquecimento: seus rituais, sua herança visual e sua poética. (Cardinali, 2016, p.177).

Nesse contexto, torna-se evidente que uma das características essenciais do Movimento Armorial é a valorização da riqueza e da cultura singular da região nordestina, com destaque especial para Pernambuco. Foi nesse estado que Ariano Suassuna decidiu lançar o Movimento Armorial, com o objetivo de exaltar e promover as manifestações culturais locais, enraizadas na

tradição popular e na identidade regional. Dessa forma, Suassuna incorporou uma visão própria sobre o conceito de cultura popular, estruturando um movimento artístico que não apenas preservasse, mas também enaltecesse essa herança cultural. Para ele, era fundamental valorizar aquilo que era verdadeiramente produzido na própria terra, valorizando e reafirmando as raízes culturais do povo daquela região. Para Suassuna a cultura popular é:

“Feita pelo Povo, pelo quarto estado, aqui identificados com os analfabetos ou semianalfabetos”, constituindo-se “de tudo aquilo que o Povo cria para viver ou para se deleitar e que, tendo sido criado à margem da civilização europeia e industrial, é, por isso mesmo, mais peculiar e singular” (Suassuna, 1969, p. 40-41).

Desse modo, Suassuna valoriza essa produção cultural por sua singularidade, ressaltando que ela se desenvolveu à margem das influências europeias e industriais, que historicamente moldaram uma cultura dominante no Brasil. Para Suassuna, essa exclusão dos padrões “civilizados” de origem europeia é justamente o que confere à cultura popular sua especialização. Suassuna enxerga na cultura popular uma força criativa autônoma, ligada à identidade do povo e livre das imposições culturais externas, destacando sua importância como um elemento distintivo e representativo.

Canclini (2019) define a cultura popular como um campo dinâmico e em constante transformação, resultante da interação entre diferentes tradições, grupos sociais e influências culturais. Ele rompe com a visão tradicional que associa a cultura popular exclusivamente às classes subalternas ou ao folclore, argumentando que essa cultura não é fixa nem autônoma, mas sim construída em meio às relações de poder, aos processos de globalização e à mediação entre o erudito, o tradicional e o massivo.

Assim, a cultura popular, segundo Canclini (2019), não deve ser vista como algo estático ou isolado, mas como um espaço de disputa e negociação simbólica, onde identidades, práticas e significados são continuamente construídos e reconstruídos.

Diante disso, já apresentei algumas definições de cultura popular sob a ótica de Ariano Suassuna e Néstor García Canclini. Contudo, em determinado momento, surgiu uma inquietação pessoal: *o que é cultura popular para mim?* E para responder a essa pergunta, iniciei uma jornada introspectiva, rememorando ensinamentos e vivências com meus pais. Eles, nordestinos nascidos

no Ceará, migraram para o Distrito Federal em 1985 e me tiveram no ano seguinte. Apesar da distância geográfica, fez questão de preservar e transmitir as tradições culturais de sua terra natal. Minha mãe, com habilidade e carinho, me ensinou a pintar panos de prato, um ofício artesanal que carrega histórias e simbolismos. Foi ela também quem me apresentou o sabor autêntico da culinária cearense, ensinando-me a preparar o tradicional baião de dois e muitas outras iguarias típicas. Meu pai, por sua vez, trouxe a música e a dança para o nosso lar. Cresci ouvindo forró e aprendendo os passos dessa dança tão emblemáticos, ao som de histórias que ele compartilhou sobre o Ceará e sua infância.

Essas vivências transformaram minha percepção de mundo e foram fundamentais para despertar em mim a paixão pelo ensino da arte. Hoje, reconheço que foi graças à dedicação dos meus pais em preservar suas tradições que desenvolvi o interesse e a sensibilidade para explorar a cultura popular em minha pesquisa. Recentemente, ao visitar o Ceará para uma pesquisa sobre a educação nos municípios de Tauá e Fortaleza, pude vivenciar de perto o orgulho e a valorização que aquele povo tem por sua cultura. Fiquei impressionada ao constatar como a educação na região é enraizada na valorização cultural, o que confere ao estado um protagonismo exemplar nessa área. Lá, as tradições, crenças e manifestações artísticas não apenas coexistem, mas são celebradas como pilares fundamentais daquele povo.

Assim, ao refletir sobre o que é cultura popular para mim, concluo que ela é composta por um mosaico de opiniões, tradições, manifestações artísticas, costumes e hábitos transmitidos de geração em geração. É a essência viva de um povo, que une o passado ao presente, perpetuando histórias e fortalecendo suas crenças. Minha trajetória pessoal e profissional está ligada a essa visão, e é por isso que sigo pesquisando, ensinando e me emocionando com o vasto universo da cultura popular.

Diante disso, é fundamental preservar e valorizar as tradições, costumes, religiões, manifestações artísticas e outros elementos que compõem a cultura popular, para que não se percam com o passar do tempo. Por isso, dedico-me à pesquisa sobre cultura popular com o objetivo de ensinar aos meus estudantes a importância dessa herança cultural. Quero que eles compreendam seu valor, assim como aprendi a valorizar tudo o que recebi da minha família. Além disso, espero inspirá-los a transmitir seus próprios conhecimentos e experiências para as próximas gerações.

Nesse contexto, um dos objetivos da minha pesquisa é inspirar os estudantes a adotarem a perspectiva da estética armorial, encorajando-os a valorizar sua própria história de vida e suas

raízes culturais. Essa proposta busca não apenas propagar o conhecimento sobre a riqueza cultural, mas também cultivar um senso de orgulho e familiaridade com o ambiente que os cerca, através da apreciação e expressão artística.

Ao integrar a imaginação e a riqueza artística do Movimento Armorial, que se desdobra em diversas simbologias e um espírito mágico revelado nas narrativas dos folhetos de cordel, estaremos estimulando uma transformação no ambiente escolar. Este se torna um espaço criativo no qual os estudantes não apenas aprendem sobre uma linguagem artística, mas também exploram sua própria vida e cultura.

Desse modo, integrar o Movimento Armorial e suas histórias mágicas, suas imagens, e as diversas linguagens artísticas oferecemos não apenas aulas, mas experiências que subsidiarão não apenas os conhecimentos escolares, mas também a histórias de vida desses estudantes. Essa proposta não só enriquece o aprendizado, mas também contribui para a valorização de cidadãos conscientes, ligados com sua cultura e prontos para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo.

Barbosa (2005) aponta que a relação do ser humano com o mundo e sua cultura trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais auto sonorizadas do mundo fenomênico e das paisagens interiores. Desse modo, cada indivíduo interpreta e dá sentido ao que vivencia de uma maneira única, resultando em leituras pessoais do mundo, cada pessoa, ao vivenciar o mundo e absorver a cultura e a sociedade ao seu redor, cria uma melodia única de entendimento, adaptado por suas experiências, valores, opiniões e perspectivas individuais.

O Movimento Armorial foi especialmente escolhido como a linguagem visual a ser explorada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), fundamentado em sua poética artística singular que ressoa de maneira marcante com esse público. Além disso, a origem nordestina desse movimento assume uma relevância importante neste contexto, considerando que muitos dos nossos estudantes têm vínculos pessoais ou descendência diretamente ligada à rica cultura nordestina, inclusive esta pesquisadora. Optar pelo Movimento Armorial na proposta artística é, portanto, uma estratégia consciente e enriquecedora.

A singularidade do Movimento Armorial reside em sua proposta da valorização da arte e da cultura popular, uma característica essencial que o destaca como um tema particularmente relevante na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao incorporar elementos da cultura popular nordestina,

como a xilogravura, os folhetos de cordel e as manifestações artísticas tradicionais, o Movimento Armorial não apenas resgata e celebra as raízes culturais, mas também se interliga com a vivência cotidiana de muitos dos nossos estudantes.

O Movimento Armorial traz em seus folhetos de cordéis e em suas xilogravuras histórias do passado que representam o povo nordestino do estado de Pernambuco. Diante disso, torna-se ainda mais proveitoso o trabalho com Movimento Armorial na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por exemplar uma temática que dialogue com o cotidiano dos estudantes. Santos corrobora quanto a temática armorial quando fala da figura do vaqueiro:

Representa o herói popular por excelência: trabalhando, se não sem patrão, pelo menos sem vigilância, é nômade, vive a cavalo, realizando todos os dias trabalhos duros que seriam dignos de louvação e se não fossem tão humildes cotidianos. (Santos, 2010, p. 88,)

A escolha da figura do vaqueiro para representar aqui é justificada pela presença de estudantes que residem e trabalham no campo. Dessa maneira, essa representação estabelece uma relação particular com a realidade cotidiana desses estudantes, proporcionando uma proposta mais relevante e suscitando o interesse deles na temática, estimulando o diálogo e a participação ativa.

Essa característica peculiar do Movimento Armorial propicia uma base firme para a concepção e implementação de uma proposta pedagógica que explore de maneira significativa esses temas essenciais. Ao envolver o Movimento Armorial, no processo educacional da EJA, estamos não apenas propiciando o desenvolvimento artístico, mas também estabelecendo uma junção com valorização cultural e as protagonismos dos estudantes.

Dessa forma, o intuito é desenvolver uma proposta pedagógica, que não só enaltece as expressões artísticas, mas também valoriza e fortalece a autoestima e o senso de pertencimento dos estudantes, contribuindo, assim, para uma educação mais inclusiva e autêntica.

Portanto, a escolha do Movimento Armorial vai além de uma simples preferência estilística; ela se traduz em um procedimento pedagógico intencional, capaz de estimular não apenas o interesse estético, mas também de estimular um sentimento de pertencimento cultural. Ao explorar visualmente o Movimento Armorial, não estarei apenas proporcionando uma experiência artística, mas também enraizando a aprendizagem em um contexto significativo para os estudantes, promovendo, assim, uma conexão mais intensa e pessoal com o processo ensino-aprendizagem.

3.1 Reinterpretações com obras Armoriais no contexto escolar

O Movimento Armorial abre caminhos para uma proposta transdisciplinar enriquecedora no ensino de arte, contemplando diversas linguagens artísticas, como teatro, dança, música e artes visuais. Contudo, neste estágio inicial, opto por aprofundar-me nas imagens armoriais, em especial nas xilogravuras estampadas nos folhetos de cordel.

Diante da minha opção, Santos (2010) corrobora que as artes plásticas estão, tanto quanto a literatura, no centro do movimento e foram a base das primeiras experiências, das primeiras pesquisas, de onde Suassuna tirou sua definição de armorialidade. Desse modo, torna-se mais ainda necessário o trabalho das imagens armoriais dentro dessa proposta.

Antes de adentrar à análise das imagens armoriais, é pertinente discorrer sobre a importância da cultura visual e o papel central que as imagens desempenham nesse contexto. A cultura visual abrange o modo como as pessoas percebem, interpretam e interagem com o mundo ao seu redor por meio de elementos visuais, como imagens, símbolos e iconografia.

Segundo Tourinho (2011) as imagens contam de nós, dos outros, para nós, para outros. A natureza dinâmica das práticas do ver, na atualidade, cria novas responsabilidades para a escola. No âmbito escolar, compreender a dinâmica da cultura visual torna-se fundamental para um ensino mais eficaz e significativo. Ao incorporar estratégias pedagógicas que envolvem a análise crítica de imagens, os professores proporcionam aos estudantes uma habilidade fundamental no mundo contemporâneo, onde a informação é frequentemente transmitida por meio de linguagens visuais.

É importante também explorar o impacto dessas imagens na sociedade, considerando as perspectivas de diversos autores. Alguns teóricos afirmam que as imagens exercem um papel central na construção de significados culturais e sociais. Autores como Ana Mae Barbosa e Raimundo Martins, por exemplo, discutem a influência das imagens na formação cultural e na construção de narrativas visuais. Segundo Martins:

Professores e alunos estão diariamente expostos à cultura visual e, como tal, são vulneráveis às imagens que os cercam. Trabalhar pedagogicamente com essas imagens, temas e questões ajuda a entender como e porque certas influências são construídas, a desenvolver uma compreensão crítica em relação às representações da cultura visual e, sobretudo, a vivenciar e aprender um sentido de discernimento e autocrítica. (Martins, p. 21, 2011).

Barbosa e Cunha (2010) apontam que ao Ensino da Arte cabe promover questões e ampliar os referenciais de análises de imagens na escola. A possibilidade de uma proposta mais abrangente do fenômeno imagístico implica compreendê-lo como particularidade. Desse modo, ao debater sobre as imagens de forma pedagógica, os professores podem auxiliar os estudantes a desenvolver uma compreensão crítica em relação às representações da cultura visual. Isso envolve questionar e analisar ativamente as mensagens, estereótipos e ideias transmitidas pelas imagens. Outro fator importante é que ao analisar criticamente as imagens permite compreender como e por que certas influências culturais são construídas. Isso ocasiona reconhecer as mensagens implícitas nas representações visuais presentes na sociedade.

Barbosa e Cunha (2010) enfatiza também que o uso da imagem em sala de aula tem, assim, constituído um desafio ao professor em geral e ao de Arte em particular. As imagens se fazem presente em nosso cotidiano e são carregadas de mensagens que apresentam ideias e conceitos de um determinado assunto. Desse modo, o trabalho crítico e investigativo dessas imagens é pertinente em sala de aula, no entanto, o professor precisa compreender e saber desenvolver um trabalho pedagógico com as imagens dentro do que propõe a cultura visual.

Segundo Tourinho (2011) cultura visual é um campo de estudo emergente e transdisciplinar que se fundamenta no princípio de que as práticas do ver são construídas social e culturalmente. Desse modo, se concentra na análise e compreensão das práticas relacionadas à visualidade, ou seja, como as pessoas veem, interpretam e interagem com o mundo visual ao seu redor. Para entender a cultura visual, é necessário considerar como as imagens são produzidas, consumidas e circulam dentro de uma cultura específica. Isso inclui a análise de mídias visuais como fotografias, filmes, publicidades, arte visual, entre outros.

Além disso, a cultura visual investiga como as práticas visuais estão relacionadas com questões sociais, políticas, econômicas e históricas. Dentro deste contexto, esta pesquisa tem como intuito relacionar o estudo da cultura visual com as imagens armoriais para investigar de que modo essas imagens podem contribuir para a construção de aprendizagens individuais e coletivas, como influenciam as percepções e compreensões culturais, e como desempenham um papel na formação dentro do espaço escolar.

Para Martins (2011) arte e imagem são, de certa forma, resultado de influências e vivências de territorialização social e visual e, por esta razão, estão sempre encharcadas de significados culturais e valorações sociais. Assim, ao abordar as imagens armoriais, foi possível não apenas

analisar suas características estéticas e simbólicas, mas também contextualizá-las dentro desse amplo cenário da cultura visual. Isso proporcionará uma compreensão mais profunda do seu significado e das possíveis mensagens que podem transmitir na sociedade contemporânea, contribuindo, por sua vez, para uma proposta mais completa e enriquecedora no ensino da arte.

As análises das imagens foram realizadas dentro da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Segundo Barbosa e Cunha (2010) a proposta foi criada a partir de uma visão sistêmica de leitura da obra de arte e da imagem em geral, tendo como princípio o pensamento freireano, ao buscar a democratização dos saberes artísticos de uma das linguagens da Arte. Diante disso, ressalto mais uma vez a importância de Ana Mae no ensino da arte na Educação de Jovens e Adultos, devido sua forte relação com Paulo Freire e por compartilhar das mesmas ideias.

Barbosa e Cunha (2010) apontam que Abordagem Triangular guarda a ideia da “pedagogia problematizadora” de Paulo Freire, por isso a “leitura”, aliada à contextualização daquilo que é “lido”, deve ser entendida como questionamento, busca, descoberta. Com base nesse princípio de uma pedagogia problematizadora, meu enfoque foi direcionado para a exploração das imagens armoriais, utilizando a Abordagem Triangular como eixo norteador.

Segundo Barbosa e Cunha (2010) Abordagem Triangular é composta por três eixos de aprendizagem artística complementares e interconectadas. Ações que podem se manifestar concretamente em redes intermináveis de relações. Os eixos são: Produção, Leitura e Contextualização. Sobre os conceitos dos eixos de aprendizagem Barbosa e Cunha descrevem que são:

[...] Produção envolve ações de configuração (toda vez que alguém produz uma forma) [...] Leitura refere-se aos encontros com obras de artes e outras tantas outras construções simbólicas das culturas [...] Contextualização abarca as ações que focalizam, por meio da reflexão, os diferentes contextos da arte: a história, a cultura, circunstâncias, histórias de vida, estilos e movimentos artísticos. (Barbosa e Cunha, 2010 p. 65-67).

Desse modo, no primeiro momento os estudantes realizaram uma leitura visual das imagens armoriais, tendo um encontro com obras e outras expressões simbólicas da cultura que estas imagens estão imersas. Nesse contexto, "leitura" não se limita à interpretação de palavras, mas engloba a interpretação e compreensão de elementos visuais, simbólicos e estéticos presentes nas obras artísticas. É a habilidade de decifrar e apreciar as mensagens transmitidas pela expressão artística.

No segundo momento os estudantes realizaram a contextualização das imagens armoriais de modo que consideraram a história, a cultura, as circunstâncias sociais, as histórias de vida dos artistas que produziram essas imagens. A contextualização permite uma compreensão mais profunda das obras, conectando-as aos seus contextos históricos e culturais, bem como às experiências pessoais dos artistas.

Na etapa final, os participantes envolveram-se na criação de uma obra autoral inspirada nas características e elementos distintivos do Movimento Armorial. Nesse processo, eles desenvolveram uma produção visual pessoal, utilizando a obra armorial escolhida como uma forma significativa de interação. A intenção era de que a implicação autobiográfica transparecesse nas criações individuais de cada estudante, evidenciando a relação pessoal que estabeleceram com a obra escolhida.

3.2 O folheto de cordel e a xilogravura: nossas imagens e narrativas pessoais.

O folheto de cordel e a xilogravura são elementos fundamentais para a Arte Armorial, desempenhando papéis cruciais na expressão e propagação dessa manifestação cultural. Segundo Santos (2015), o alicerce de toda criação armorial, está na relação do folheto e a cantoria, sendo uma verdadeira poética da voz. Foi por meio do folheto de cordel que Ariano Suassuna iniciou suas ideias quanto a um novo movimento de arte, pois a partir deste elemento percebeu que poderia reunir todas as linguagens artísticas com um objetivo de criar uma arte erudita baseada na cultura popular. De acordo com o pesquisador Fabiano (2015) a intenção era a de fazer com que as raízes verdadeiramente populares estivessem representadas como força motriz nas apropriações culturais mais sofisticadas ou de cunho erudito.

O folheto de cordel é uma forma única de expressão literária popular, com raízes profundas na cultura nordestina. Esses poemas narrativos em versos são impressos em pequenos folhetos e frequentemente abordam temas do cotidiano, lendas, histórias regionais e eventos sociais. Conforme Santos:

No folheto de cordel [...] imagem e palavra estão em estreita correlação e participam de um mesmo conjunto, perfazendo uma mesma unidade poética. É a partir dessa relação que podem ser compreendidos os intercâmbios entre escritura e imagem na literatura armorial, em que alguns exemplos significativos podem ser

destacados: o confronto da xilogravura popular com um texto poético armorial. (Santos, 2009, p. 202).

A xilogravura está diretamente relacionada ao folheto de cordel, pois tem a incumbência de realizar as ilustrações de seus versos, poemas e de suas histórias mitológicas e fantásticas. Desse modo, a xilogravura é uma técnica de impressão em relevo na qual a imagem é esculpida em madeira e posteriormente impressa. Essa forma de expressão gráfica é uma marca registrada do Movimento Armorial, sendo amplamente utilizada em ilustrações de cordéis e outras produções artísticas. A xilogravura confere uma identidade visual ao Movimento Armorial. Suas imagens, muitas vezes simples e marcantes, capturam a essência da cultura nordestina e contribuem para a estética característica desse movimento. Climaco define a xilogravura como:

O termo significa gravura em matriz de madeira. Tem sido usado na China desde o século IX, chegou ao ocidente no século XIX, como ilustração e reprodução, e ganhou reconhecimento artístico no século XX. A técnica é reconhecida como gravura em relevo. Ou em alto-relevo, porque são as partes altas da madeira, entalhada com formões, que constituem a imagem a ser impressa. (Climaco, 2010, p. 20).

Para Santos (2009) a proposta da xilogravura no movimento Armorial surge de forma figurativa e expressionista com temas fantásticos, de origem popular ou não. Desse modo, as xilogravuras populares no Movimento Armorial atreladas aos folhetos de cordel servem como uma fonte poética narrativo visual simbólica de caráter emblemático que traz uma característica peculiar ao movimento.

Segundo Rodrigues (2015) o caminho para as artes plásticas apontado pelas xilogravuras das capas dos folhetos, determinou as características da pintura armorial. Desse modo, é importante a valorização das gravuras armoriais e os artistas que as produziu. Sendo relevante conhecer a temática das obras e o contexto social de suas produções. A valorização dos folhetos de cordel e das suas ilustrações por meio da técnica de xilogravuras desempenham um papel vital na preservação e transmissão de tradições culturais. Ao abordar histórias locais e características regionais, eles contribuem para manter viva a rica herança cultural. Integrar esses folhetos no ensino da arte proporciona uma junção direta com a cultura dos estudantes.

No Movimento Armorial, a utilização desses versos narrativos enriquece as produções artísticas, promovendo uma ligação direta com a cultura popular e contribuindo para a autenticidade e identidade do movimento. Segundo Santos:

O folheto da literatura de cordel fornece ao artista armorial temas e esquemas narrativos; a cantoria lhe oferece gêneros poéticos poucos conhecidos, sonoridades e ritmos novos que fazem os poetas esquecerem, através de uma aprendizagem nova, as leis e regras da poesia letrada. O pintor e o gravador encontram no folheto a ilustração, a xilogravura; o músico, sons e cantos novos tocados com instrumentos reinventados. (Santos, p. 34, 2015)

Ademais, o folheto de cordel e a xilogravura são elementos fundamentais para o Movimento Armorial, promovendo uma expressão autêntica da cultura popular. Sua presença enriquece as obras artísticas, preserva tradições e contribui para a construção de uma identidade singular no cenário cultural brasileiro.

Diante disso, o objetivo desta pesquisa foi explorar a utilização dos cordéis e das xilogravuras armoriais como propostas pedagógicas. Através delas, os estudantes foram incentivados a criar produções imagéticas e textos autobiográficos, tendo como enfoque principal suas experiências e histórias de vida.

Desse modo, os folhetos de cordel e a xilogravura desempenham papéis fundamentais no ensino da arte, não apenas por apresentar características estéticas diversificadas, mas também por sua capacidade de valorizar o protagonismo dos estudantes. Ao incluir cordéis no ensino da arte, proporcionamos aos estudantes uma vivência direta com a expressão literária, artística e cultural. Os temas abordados nos cordéis podem ser uma ponte para a valorização das raízes regionais, estimulando um entendimento mais profundo de sua própria herança cultural.

3.3 Imagem armorial: Explorando o Imaginário Armorial através dos elementos da natureza, animais fantásticos e lendas folclóricas nas obras de Gilvan Samico.

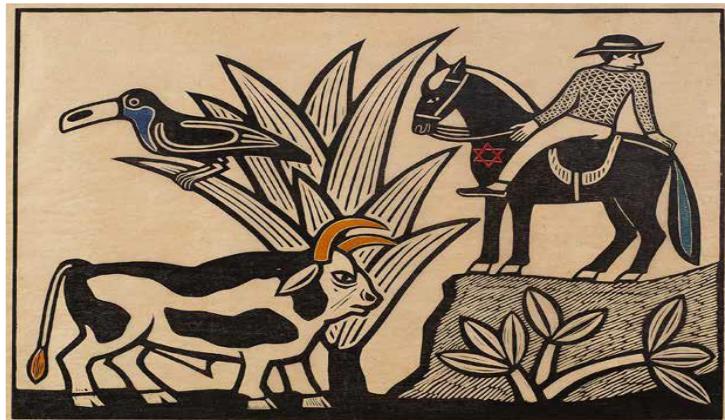
Gilvan Samico, figura notória do Movimento Armorial, se destaca como um dos preeminentes gravadores do panorama artístico brasileiro. Samico incorpora os princípios do Movimento Armorial em suas obras, conferindo uma dimensão significativa ao seu trabalho. O

artista utiliza meticulosamente traços e padrões que evocam a rica tradição da xilogravura, um elemento distintivo do Movimento Armorial, enriquecendo suas criações com uma fusão harmoniosa de elementos contemporâneos e tradicionais. Segundo Santos:

As características formais do trabalho de Samico influenciaram consideravelmente Ariano Suassuna na sua definição da posição teórica da pintura no Movimento Armorial, com o achatamento dos traços, a figuração estática, a utilização das cores puras e, evidentemente, com a temática do romanceiro onipresente nas xilogravuras, serigrafias e pinturas. (Santos, p. 54, 2010).

Além de sua destreza técnica, Gilvan Samico explora temas profundamente enraizados na cultura regional, frequentemente incorporando elementos da natureza e retratando animais emblemáticos da região. Essa ligação com a fauna e flora local não apenas enriquece suas composições visualmente, mas também infunde suas obras com uma carga simbólica que ressoa com o espectador.

Figura 1: Xilogravura do Artista Gilvan Samico.



Gilvan Samico | O boi feiticeiro e o cavalo misterioso, 1963 | xilogravura/woodcut | 42,5 x 54,5 cm | Acervo/
Collection MAMAM

Nascido em 1928 no Recife, PE, Gilvan Samico é reconhecido como um gravador e pintor de renome. Ele estudou com Abelardo da Hora no Atelier Coletivo e, posteriormente, aprimorou suas habilidades com Lívio Abramo em São Paulo e Goeldi no Rio de Janeiro. Especializando-se principalmente na xilogravura, participou de diversas exposições no Brasil e no exterior, destacando-se em bienais e mostras de arte. Vinculado ao Movimento Armorial e próximo a Ariano

Suassuna, Samico integrou as mostras de arte armorial a partir de 1970. Sua obra, incluindo xilogravuras, pinturas e desenhos, é notavelmente representada na Pinacoteca da Universidade Federal de Pernambuco.

De acordo com Santos (2010) as gravuras de Samico estão povoadas de monstros e animais lendários, oriundos do folheto ou da tradição bíblica, frequentemente popularizada, ou de bicho que pertencem à vida cotidiana do homem do sertão. Essas temáticas ricas e diversas presentes na obra de Samico são o fundamento que justifica minha decisão de explorar suas imagens durante o curso desta pesquisa.

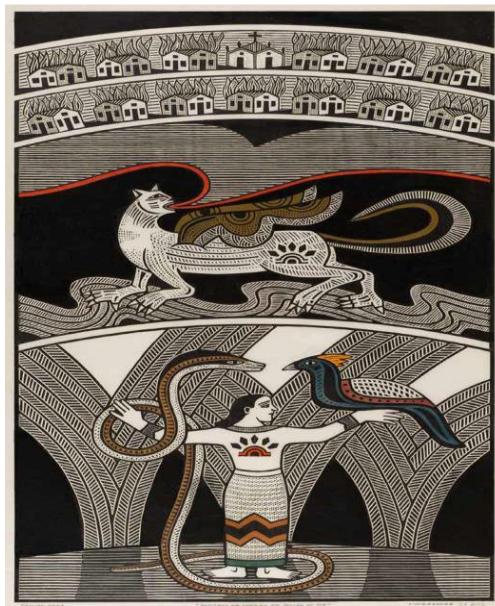
Samico aborda questões que ressoam com as características marcantes dos estudantes, a maioria dos quais residem na zona rural. Portanto, eles estão imersos no convívio diário com animais e a natureza. Além disso, a região em que vivem é profundamente enraizada em tradições religiosas. Esta relação com elementos da vida rural, somada à proposta simbólica e mitológica de Samico, oferece uma ponte significativa para explorar a realidade cultural dos estudantes. Através das imagens de Samico, posso criar uma narrativa visual que dialoga de forma com a realidade e as experiências de vida dos estudantes, enriquecendo assim o contexto da pesquisa.

Vale salientar que um dos objetivos dessa pesquisa é investigar se é possível o estudante aprender uma linguagem artística falando dele mesmo, tendo como implicação a autobiografia e o Movimento Armorial como eixos motivacionais. Sendo assim, as obras de Samico serão trabalhadas dentro da Abordagem Triangular de Ana Mae para que este estudante produza ao final uma xilogravura e cordel.

Diante disso, as obras de Samico serão trabalhadas com objetivo de demonstrar e valorizar a presença de animais, elementos da natureza, a presença dos heróis e do vaqueiro nas obras de arte que remete às tradições e à vida cotidiana do nordeste brasileiro. Essa região é marcada por uma convivência intensa com a natureza, e a inclusão desses elementos é uma maneira de representar autenticamente a realidade cultural dos nossos estudantes que tem um cotidiano de vida similar.

Animais e elementos da natureza muitas vezes possuem significados simbólicos específicos na cultura sertaneja. Símbolos regionais, como o cangaceiro, o vaqueiro, a seca e os animais típicos da região, são frequentemente retratados nos cordéis como uma forma de simbolizar a identidade e a experiência de uma determinada região.

Figura 2: Xilogravura do Artista Gilvan Samico



Gilvan Samico | Rumores de guerra em tempo de paz, 2001 | xilogravura/woodcut | 94,5 x 53 cm |
Coleção/Collection Instituto Ebrasil

Ao incorporar animais e elementos da natureza nas suas criações, os estudantes têm a oportunidade de se conectar com a cultura e a região em que residem. Esses elementos são parte integrante da vida cotidiana nessas áreas, e a representação artística proporciona uma experiência mais autêntica e próxima da realidade cultural. A presença de símbolos regionais, como animais e elementos da natureza, contribui para a promoção das histórias de vida dos estudantes. Eles podem se ver representados nas obras de arte, promovendo um senso de pertencimento e orgulho cultural.

3.4 Sertão de Letras: Descobrindo o Alfabeto Sertanejo através dos nossos nomes.

Suassuna criou o alfabeto sertanejo a partir dos desenhos dos ferros de marcar bois e o apresentou no livro-álbum *Ferros do Cariri: Uma Heráldica Sertaneja*, publicado em 1974. Em sua pesquisa Rodrigues (2015) diz que ao criar a tipografia do Alfabeto Sertanejo, Suassuna reconstruiu a sua própria história e a da sua região, recombinação no tempo presente as referências de seus familiares do século XIX, no Sertão dos Cariris. Cardinali defini a tipografia Armorial como:

A tipografia armorial, é uma transposição quase que direta das marcas monográficas usadas nos ferros de marcar gado. Cada proprietário possui sua maneira de arranjar letras e outros sinais, que são alterados ou complementados de geração em geração, em que a particularidade de um filho se soma à do pai, de uma maneira semelhante como a brasonagem heráldica medieval procedia. Cada letra do Alfabeto Sertanejo é acompanhada por uma descrição poética que ressalta elementos culturais, históricos e naturais do sertão nordestino. É uma maneira de Suassuna homenagear perpetuar as tradições e a identidade cultural da sua terra natal. (Cardinali, 2016p. 161).

Suassuna utilizou esse projeto tipográfico como uma forma de resgate cultural e histórico, mesclando elementos do passado de sua família e da tradição sertaneja. Ao recombina-los no presente, o alfabeto torna-se uma expressão viva e dinâmica dessa herança, funcionando como uma espécie de ponte entre as gerações e os períodos históricos. Essa ação não apenas enriquece o repertório tipográfico, mas também se torna um meio de preservar e transmitir a riqueza cultural e histórica dessa parte do Brasil.

O Alfabeto Sertanejo é um elemento literário e cultural que reflete o compromisso de Suassuna em resgatar e celebrar a cultura nordestina, especialmente a cultura sertaneja do Nordeste do Brasil. O alfabeto é apresentado na obra como uma forma de expressão poética que destaca características e elementos típicos da região. Segundo Cardinali:

As letras ganham atributos poéticos e criam uma conexão visual integrada com as ilustrações que acompanham os sonetos. Observando os exemplares das gravuras apresentados anteriormente, comprehende-se que este alfabeto projetado é um guia de como cada letra deve ser construída, obedecendo a uma sintaxe estrutural definida, ou seja, que configuração a letra tem, quais sinais agregados são utilizados e qual posição estes sinais ocupam no corpo principal da letra. (Cardinali, 2016, p. 172).

Essa obra, assim como outras de Ariano Suassuna, é marcada pela valorização das tradições populares, pela riqueza da linguagem regional e pela proposta crítica e criativa dos aspectos culturais daquela região. O escritor é conhecido por sua contribuição significativa para a literatura e teatro brasileiros, especialmente por meio da valorização da cultura popular.

Figura 3- Alfabeto Sertanejo, criado por Ariano Suassuna



Fonte: (Rodrigues, p. 40, 2015)

O Alfabeto Sertanejo de Ariano Suassuna possui uma relevância significativa para o ensino de arte, especialmente ao explorar a cultura nordestina e a expressão artística associada a essa região. O Alfabeto Sertanejo é uma ferramenta que resgata e valoriza cultura daquela região. Ao introduzir esse elemento no ensino de arte, os estudantes têm a oportunidade de conhecer e apreciar aspectos culturais e históricos da cultura nordestina de Pernambuco.

A atuação da poética do Alfabeto Sertanejo estimula a criatividade dos estudantes, promovendo uma interpretação artística das letras e descrições apresentadas. Além disso, essa obra se propõe a atividades interdisciplinares, integrando aspectos literários, históricos e culturais ao ensino de arte.

Ao explorar o Alfabeto Sertanejo, os estudantes podem estabelecer uma relação com seu pertencimento regional, especialmente se tiverem raízes nordestinas. Isso fortalece o senso de pertencimento e respeito pela diversidade cultural do país. Ao estudar e criar obras inspiradas nesse alfabeto, os estudantes podem explorar diferentes formas de expressão artística, como pintura, ilustração e xilogravura.

Ao investigar as descrições poéticas associadas a cada letra, os estudantes podem desenvolver uma consciência crítica em relação às representações culturais presentes na obra. Isso estimula discussões sobre estereótipos e diversidade cultural.

A inserção do Alfabeto Sertanejo no currículo de arte enriquece as experiências educacionais, promovendo um processo mais amplo e diversificado para o estudo da arte. Isso também contribui para a formação integral dos estudantes, promovendo a compreensão da riqueza cultural brasileira.

Na sua pesquisa, Rodrigues (2016) trata da temática do ferro-de-marcar (surgimento do alfabeto sertanejo) como identificação pessoal e assinatura, tendo como função a identificar a obra do artista, bem como o artista na obra, substituindo a assinatura caligráfica pela marcação da obra com o desenho do ferro do artista.

Diante disso, é possível realizar um trabalho no ensino de arte com o Alfabeto Sertanejo em que os estudantes possam identificar-se com a tipografia armorial e reconhecer-se enquanto artistas por meio da expressão visual e criativa de suas produções.

Ao introduzir a proposta de trabalho com o Alfabeto Sertanejo, surge a oportunidade de realizar uma imersão profunda na descoberta dos significados e origens dos nomes dos estudantes. Esse processo não apenas enriquece a compreensão individual, mas também estabelece uma ligação significativa com as raízes culturais e pessoais dos estudantes. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), este momento se torna especial devido à notável diversidade presente no espaço escolar entre a heterogeneidade de idades, culturas, pensamentos, opiniões, sonhos e perspectivas.

Desse modo, a EJA deve proporcionar um ambiente inclusivo, aberto a diversas experiências e perspectivas, promovendo debates enriquecedores. Os temas que surgem podem englobar desde preferências pessoais quanto aos nomes até questões mais complexas, como o fenômeno do bullying, a adoção de nomes sociais e até mesmo a investigação das origens dos sobrenomes. Essas discussões não só promovem uma compreensão mais profunda da individualidade de cada estudante, mas também cultivam um ambiente de aprendizado que respeita e celebra a diversidade.

Dentro desse contexto, o trabalho com o Alfabeto Sertanejo não é apenas uma atividade tipográfica, mas uma jornada mais ampla de autodescoberta e diálogo. Ele se torna um veículo para explorar as histórias pessoais, construir laços entre os estudantes e promover a compreensão

empática dos desafios e conquistas de cada um. Ao integrar esses elementos, o trabalho com o Alfabeto Sertanejo na EJA se transforma em uma experiência educacional integral e enriquecedora.

3.5 Planaltina: nossa cidade é encantada.

A valorização do protagonismo e da história de vida do estudante e o conhecimento profundo da cultura de sua cidade desempenham um papel fundamental no processo educacional. Ao reconhecer e celebrar a singularidade de cada estudante, a escola cria um ambiente que respeita a diversidade e promove um senso de pertencimento. O protagonismo do estudante é um elemento central em sua jornada educacional, influenciando diretamente sua motivação, autoestima e engajamento. Além disso, ao incorporar o estudo da cultura local, a escola enriquece o aprendizado, conectando os alunos com as raízes de sua comunidade. Essa proposta não apenas amplia o entendimento dos estudantes sobre seu próprio contexto cultural, mas também contribui para a construção de cidadãos mais conscientes e comprometidos com o desenvolvimento de sua cidade e de sua própria valorização cultural.

Para Santos (2009) as obras armoriais são ancoradas tematicamente numa região, mas, partindo da realidade nordestina, procuram uma recriação poética nos moldes romanceiros. Desse modo, o Movimento Arte Armorial surge em uma determinada região com objetivo de valorizar arte e a cultura daquele local. Diante disso, faz-se necessário despertar em nossos estudantes o interesse pela arte e pela cultura local.

Concentro a pesquisa em uma escola na cidade de Planaltina, situada no Distrito Federal. O foco principal deste estudo recai sobre os alunos matriculados no período noturno da Educação de Jovens e Adultos-EJA.

Planaltina, enquanto cidade, ostenta características singulares. Sua história precede a construção de Brasília, refletindo raízes profundamente ligadas ao sertão, marcadas por festividades tradicionais de grande relevância. Planaltina teve sua origem na histórica data de 19 de agosto de 1859. Situada a 38,5 quilômetros do Plano Piloto, Planaltina é a mais antiga das regiões administrativas do Distrito Federal. Suas ruas estreitas são um testemunho vivo da história, com casarões centenários que remontam ao passado. Planaltina é composta por casas históricas, um centro histórico encantador, festas tradicionais, parques ecológicos e o Vale do Amanhecer, uma das maiores comunidades místicas do país.

Vale ressaltar que Planaltina enfrenta diversos problemas sociais, estruturais, de saúde e violência, que impactam diretamente o cotidiano escolar. No bairro Mestre d'Armas, onde residem muitos dos estudantes, esses desafios se intensificam, evidenciando um contexto marcado por conflitos territoriais, tráfico de drogas e episódios recorrentes de violência, incluindo homicídios e casos de violência doméstica (Correio Braziliense, 2017–2025). Essa realidade revela a vulnerabilidade da região e compromete o processo educativo, tornando um desafio a motivação dos estudantes e a construção de um ambiente escolar seguro, acolhedor e propício à aprendizagem.

Por outro lado, Planaltina é uma cidade que exibe uma notável diversidade cultural, destacando-se por sua vasta coleção de patrimônios culturais, tanto materiais quanto imateriais, que narram sua história e impulsionam seu reconhecimento como um centro de expressão artística. Entretanto, é crucial questionar se nossos estudantes verdadeiramente apreendem a importância e significado dessa cidade para nossa herança cultural e para seu próprio desenvolvimento, ou se encontram-se desconectados dessa narrativa.

Desse modo, vale destacar a importância da educação patrimonial como propulsora de valorização da cultura local de cada estudante. Ao conhecer sua cidade e seus patrimônios históricos materiais e imateriais o estudante comprehende a importância da valorização e preservação histórica de sua cidade, possibilitando que as gerações futuras também tenham acesso a todo esse conhecimento e aprendam também a preservar e cuidar de sua cidade e consequentemente de sua cidade história. E ao aprenderem sobre a importância da cultura local, os estudantes se identificam e se valorizam como pessoas integrantes da cidade.

Certamente, é fundamental ressaltar a relevância da educação patrimonial como uma reflexão da avaliação da cultura local para cada estudante. Ao se familiarizar com sua cidade e seus valiosos patrimônios, sejam eles materiais ou imateriais, o estudante adquire uma compreensão mais profunda da necessidade de preservar o legado histórico de sua região. Isso, por sua vez, abre caminho para que as gerações vindouras também aproveitem esse rico conhecimento e, igualmente importante, aprendam a ser guardiões ativos da herança cultural de sua cidade, contribuindo, assim, para a preservação de sua história.

Em relação a importância da Educação Patrimonial Tolentino (2016) afirma que:

(...) a educação patrimonial é concebida também a partir da noção de referências culturais, que são conformadas socialmente com a participação efetiva dos detentores e produtores dessas mesmas

referências, por meio de um processo permeado de consensos e conflitos a ele inerentes. O importante é o processo dialógico e democrático dessa prática educativa, numa perspectiva freiriana, que preza pela alteridade, pelo respeito à diversidade cultural e pela participação ativa dos produtores e detentores do patrimônio como sujeitos sócio-históricos. (Tolentino, p. 40, 2016).

Certamente, a educação patrimonial é um processo educativo intrinsecamente embasado na dialogicidade, conforme preconizado pela proposta de Paulo Freire (2023). Esse enfoque ressalta o imperativo de respeito às diferenças e à riqueza da diversidade cultural, além de incentivar a participação ativa dos estudantes, que desempenham um papel central como os protagonistas do patrimônio cultural.

Com esse propósito encarnado, tenho como objetivo nesta pesquisa cultivar um profundo senso de conexão entre o estudante e sua cidade, especialmente focando em Planaltina-DF. Busco inspirar neles um olhar atento e apreciativo em relação aos diversos espaços culturais que a cidade oferece. A intenção é que os estudantes possam situar Planaltina-DF como um elemento fundamental de seu patrimônio cultural, que se entrelaça com sua história. Além disso, explorar-se a forma como a expressão artística, em particular o Movimento Armorial, pode destacar um papel relevante nesse contexto, facilitando uma proposta de ensino-aprendizagem independente e crítica, em consonância com os princípios pedagógicos preconizados por Paulo Freire.

A valorização da cultura local desempenha um papel essencial na formação do estudante, exigindo uma proposta ativa em sala de aula. Ao explorar a cidade, a cultura e história, os estudantes são incentivados a explorar suas relações com o espaço urbano. Este processo não apenas enriquece a experiência educacional, mas também fortalece os laços entre os estudantes e o ambiente que os cerca, proporcionando um maior entendimento de sua herança e contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência cultural mais profunda.

Explorei como a riqueza simbólica e narrativa do Movimento Armorial pôde inspirar uma avaliação mais profunda e consciente de sua herança cultural local, proporcionando uma ligação mais significativa com o contexto urbano em que estavam inseridos.

Desse modo, ao explorarem as narrativas armoriais e os elementos simbólicos, os estudantes se tornaram não apenas espectadores, mas participantes ativos na preservação e promoção do rico patrimônio cultural local. Essa proposta não convencional não apenas ampliou

os horizontes educacionais, mas também serviu como estratégia para o desenvolvimento da criatividade, imaginação e pensamento crítico.

4. O DESENHO METODOLÓGICO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta pedagógica da pesquisa teve como objetivo integrar as experiências autobiográficas dos estudantes com os elementos do Movimento Armorial. Essa metodologia buscou promover a autoexpressão, a criatividade e o entendimento simbólico por meio de práticas artísticas que valorizaram o contexto cultural e histórico de uma linguagem artística, que, neste trabalho, foi o Movimento Armorial. Fundamentada na metodologia autobiográfica, embasada nos teóricos Eliseu Clementino e Oscar Jara Holliday, a pesquisa se desenvolveu em seis passos pedagógicos, organizados ao longo de 14 aulas. Cada passo teve objetivos claros e atividades práticas que relacionaram os elementos do Movimento Armorial às vivências pessoais dos estudantes. Desse modo, ao trabalharmos com histórias de vida, nos tornamos cúmplices de nós mesmos e cúmplices daqueles que construíram as narrativas, os fazeres e saberes. (Martins, Tourinho, 2017, p. 138).

Freire (2023) defende que o processo educativo deve partir da realidade e da experiência dos estudantes, sendo mediado por uma prática dialógica e crítica. Nesse sentido, a proposta pedagógica de trabalhar com a implicação autobiográfica tendo como o Movimento Armorial como referência encontra ressonância em sua concepção de educação como prática da liberdade, pois permite que os estudantes sejam sujeitos de suas histórias e utilizem a arte como linguagem para se expressarem e se compreenderem em seu contexto sociocultural. Souza e Meireles (2017) aponta que o método (auto) biográfico é uma importante área de pesquisa no campo educacional e amplia assim o processo de democratização das narrativas. Desse modo, esse tipo de proposta valoriza a importância de explorar as histórias de vida de todos que estiverem presentes no processo educativo, sejam estudantes, professores ou outros sujeitos, para entender melhor suas experiências, trajetórias e contextos.

Por sua vez, Dewey (2010) aponta que a emoção não é algo que existe isoladamente, mas está sempre ligada a objetos, ações e situações; ela qualifica e unifica a experiência". Desse modo, a arte vai além das obras clássicas e de seus movimentos artísticos, é uma extensão da vida diária do estudante.

A compreensão da arte e de seu papel na civilização não é favorecida por partirmos de louvores a ela nem por nos ocuparmos exclusivamente, desde o começo, das grandes obras de arte reconhecidas como tais. Chega -se à compreensão buscada pela teoria através de um desvio, retornando à experiência do curso comum ou rotineiro das coisas, a fim de descobrir a qualidade estética que essa experiência possui. (Dewey, 2010, p. 70 e 71).

Essa proposta pedagógica destacou, primeiramente, as vivências e o cotidiano dos estudantes, valorizando as relações que eles estabeleciam com a leitura de mundo que traziam de suas casas, conforme mencionado por Freire (2023). Barbosa (1998) também apontou a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Desse modo, essa proposta pedagógica buscou integrar essas experiências culturais com uma linguagem ou movimento artístico que tivesse origem na cultura local ou que com ela se relacionasse. Ao incentivar os estudantes a produzir arte com base em suas experiências autobiográficas e em elementos do Movimento Armorial, promoveu-se a compreensão da arte descrita por Dewey (2010). Essa proposta permitiu que os estudantes reconhecessem a beleza e a relevância estética presentes em suas vidas cotidianas, demonstrando que a arte não era algo distante ou inacessível, mas sim uma parte integral da civilização e de suas próprias culturas.

4.1 Passo 1: Estética Armorial para me autoexpressar.

Como educadora preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem do seu contexto imediato e de maior de que o seu é parte. (Freire, 2023, p. 78 e 79). Diante disso, a proposta pedagógica teve início com uma roda de conversa informal, onde os estudantes foram convidados a falar livremente sobre seus gostos, preferências, sonhos, cultura, religião, trabalho e origem. Inicialmente, todos estavam tímidos, então compartilhei minha própria história como forma de encorajá-los, o que despertou grande curiosidade e gerou várias perguntas sobre minha vida. Gradualmente, eles começaram a se sentir mais confortáveis, expressando-se um pouco mais e compartilhando suas próprias histórias.

Nesse momento inicial, os relatos ainda eram limitados, e as respostas geralmente seguiam o que eu perguntava diretamente. No entanto, ao analisar as informações coletadas, percebi que a maioria dos estudantes tinha uma forte ligação com a cultura nordestina. Essa constatação confirmou que eu estava no caminho certo ao planejar apresentar um movimento artístico originado em um estado nordestino, capaz de estabelecer relações significativas com as histórias de vida e experiências culturais dos estudantes. Em relação a esse tipo de proposta de ensino de arte, Azevedo afirma que:

Assim, compreendendo o universo da Arte não apenas como vital à elaboração de leituras de mundo mais amplas e complexas, mas que isso: leituras de mundo vitais a composição das diversas identidades que se inter-relacionam no espaço da escola por meio de suas culturas, o que envolve relações de saberes e poderes. (Azevedo, 2010, p. 82).

Desse modo, no primeiro passo, intitulado “Estética Armorial para me Autoexpressar”, as aulas tiveram como foco apresentar a história, as características e o contexto cultural do Movimento Armorial. Essa etapa foi conduzida por meio de aulas expositivas que utilizam slides, visitas virtuais a museus, imagens e vídeos de obras armoriais, seguidas de discussões em grupo. O objetivo principal foi permitir que os estudantes identificassem os elementos simbólicos e visuais dessa expressão artística, compreendendo seu contexto histórico.

Figura 4- Estudantes no tour virtual Movimento Armorial

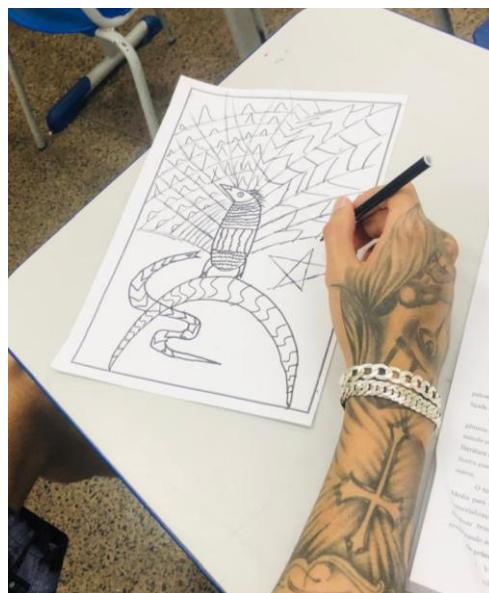


Fonte: Acervo pessoal da autora

Durante o tour virtual, os estudantes demonstraram grande curiosidade em relação ao Movimento Armorial e ao legado de Ariano Suassuna. Alguns relataram já terem ouvido falar de Suassuna, enquanto os mais jovens revelaram nunca o ter conhecido. A visita virtual ao museu foi de grande relevância, pois proporcionou acesso a um espaço de arte e cultura que, devido à sua rotina noturna de estudos, seria difícil visitar presencialmente. Essa experiência não apenas permitiu que os estudantes dialogassem e vivenciassem de perto os elementos do Movimento Armorial, mas também os aproximou de um contexto cultural significativo. Vale ressaltar que dentro dessa experiência foi seguido o que determina a 5^a competência da Base Nacional Comum Curricular-BNCC que aponta:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 9).

Figura 5- Estudante produzindo um desenho com traços armoriais



Fonte: Acervo pessoal da autora

Desse modo, os estudantes exploraram o contexto histórico, cultural e visual do Movimento Armorial por meio de aulas expositivas, visitas virtuais e discussões em grupo. Essa introdução

não apenas apresentou o conteúdo, mas convidou os estudantes a dialogarem com ele, partindo do princípio de Freire (2023) de que o conhecimento é construído coletivamente e mediado pela realidade dos aprendizes, sendo estes protagonistas de suas próprias histórias e aprendizagens.

4.2 Passo 2: Brasões de família: nossa marca, nossa história.

No segundo passo, chamado “Brasões de Família: Nossa Marca, Nossa História”, o objetivo foi explorar a simbologia dos brasões em atividades práticas. Segundo Cardinali (2016) a heráldica é a arte ou ciência que estuda e determina os brasões, insígnias ou distintivos de uma pessoa ou família nobre, possuindo uma gramática própria e é representada essencialmente pelos brasões. (Cardinali, 2016, p.163). Desse modo, Suassuna escolheu os brasões como um dos símbolos representativos do Movimento Armorial, conferindo-lhe uma identidade marcante do movimento. Com base nessa perspectiva, o objetivo da proposta pedagógica foi incentivar os estudantes a refletirem sobre suas origens, famílias, existências e resistências, promovendo uma junção significativa com suas histórias de vida. A partir dessa reflexão, os estudantes foram convidados a criar um brasão inspirado no Movimento Armorial, que simbolizasse aspectos importantes de suas próprias existências e resistências.

No primeiro momento promovi uma roda de conversa para explicar sobre o significado dos brasões dentro do Movimento Armorial e sua importância. Informei que os brasões tinham uma função identificadora de uma família ou dinastia e de registro do status dentro da sociedade, podendo comportar uma menção de honra ou desonra. (Cardinali, 2016, p.163). Em seguida, propus que cada estudante realizasse uma pesquisa sobre o significado e a história de seu sobrenome, consultando familiares e utilizando outros meios de pesquisa disponíveis. Após concluírem essa etapa, os estudantes compartilharam os relatos de suas descobertas, tornando esse momento especialmente marcante, repleto de curiosidade, aprendizado e troca de experiências.

A atividade revelou-se significativa, pois proporcionou aos estudantes a oportunidade de explorar suas próprias histórias. Entretanto, também emergiram relatos emocionantes e, por vezes, tristes, especialmente entre os estudantes mais velhos que, devido à perda de muitos entes queridos, não conseguiram acessar informações familiares diretas, dependendo apenas das buscas realizadas

em outros meios disponíveis. Essa dinâmica evidenciou a riqueza das experiências individuais e a importância de interligar a pesquisa com as memórias e histórias pessoais.

Após essa atividade, apresentei materiais artísticos, como caixas de pizza, devido ao formato que lembrava um brasão, além de outros elementos como tinta guache e glitter, para que os estudantes criassem brasões que representassem suas histórias. Solicitei que, baseados no significado de seus sobrenomes, em suas existências e resistências, desenvolvessem brasões com imagens que simbolizassem suas trajetórias pessoais e suas famílias.

Figura 6- Estudante criando seu brasão



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Durante a produção desses brasões, enfrentamos diversos desafios, como o tempo limitado para a conclusão da atividade. Para contornar isso, precisei pedir a alguns colegas professores que cedessem aulas para garantir tempo suficiente para a confecção e para a secagem das tintas. Entretanto, tive uma experiência desagradável com um colega de trabalho que se irritou com minha solicitação e afirmou não enxergar importância na disciplina de Arte, considerando-a apenas uma "enrolação". Confesso que esse momento foi desmotivador para mim, mas o entusiasmo e o envolvimento dos meus estudantes me motivaram a continuar firme no propósito da pesquisa.

É preocupante vivenciar situações assim e perceber que, mesmo entre educadores, existem aqueles que desvalorizam o ensino de Arte, considerando outras disciplinas mais importantes. Essa visão contradiz a afirmação de Barbosa (2014), que enfatiza:

Não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas. Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte. (Barbosa, 2014, p. 5).

A arte desempenha um papel essencial ao expressar e refletir os valores, as tradições e a identidade de um povo. Sem o cultivo das formas artísticas, o desenvolvimento cultural se torna incompleto ou limitado. Nesse sentido, não deve haver hierarquia entre as disciplinas curriculares, pois cada uma possui sua importância, complementa as demais e merece reconhecimento, respeito e valorização.

Como educadora, confesso que o que me move é a força, a resistência e a resiliência dos meus estudantes. Apesar dos desafios e percalços que ainda enfrento no contexto escolar, mantendo-me firme no propósito de mediar um ensino de arte que seja qualitativo, transformador e capaz de contribuir para o desenvolvimento integral de cada estudante.

Retomando a criação dos brasões, posso afirmar por meio de minhas observações que essa foi uma das atividades em que os estudantes mais se envolveram e demonstraram empenho. Cada um atribuiu um significado especial ao seu trabalho, pois os brasões representavam suas histórias e lutas de vida.

Figura 7- Brasão criado por um estudante



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Com todos os brasões finalizados, realizamos a “roda autobiográfica”, onde os estudantes tiveram a oportunidade de compartilhar a simbologia de seus brasões e suas trajetórias de vida. Esse momento foi especialmente marcante, pois me permitiu conhecer os estudantes de forma mais profunda. Estudantes que antes pouco participavam em sala começaram a se abrir, revelando aspectos significativos de suas vidas. Descobri histórias de superação, como a de estudantes que enfrentaram o desafio de assumir sua sexualidade, outros que lidaram com perdas de entes queridos, e aqueles que superaram dificuldades financeiras encontrando novos empregos ou explorando novos interesses, como esportes. Surgiram relatos de diferentes religiões e experiências que mostraram a diversidade presente na sala de aula. Foi um momento rico, repleto de descobertas, onde muitos não queriam parar de falar e compartilhar suas histórias.

Essa atividade teve grande relevância para esta pesquisa, pois possibilitou que, por meio de uma linguagem artística, os estudantes utilizassem a implicação autobiográfica como uma forma de expressão e aprendizado. Além disso, a experiência promoveu uma educação artística não apenas intelectual, mas também humanizadora, como defendido por Barbosa (2014). Vale destacar que, como professora, essa atividade me permitiu conhecer melhor meus estudantes, criando um vínculo mais forte e significativo entre nós.

4.3 Passo 3: Expressão autobiográfica com Elementos Armoriais.

O terceiro passo, intitulado “Expressão Autobiográfica com Elementos Armoriais”, teve como objetivo propor a criação de obras por meio da técnica de colagem, inspiradas nas xilogravuras do artista Gilvan Samico. A escolha dessa atividade se deu pelo fato de o Centro de Ensino Fundamental Juscelino Kubitschek atender, em sua maioria, estudantes oriundos da zona rural, cujas vivências estão profundamente ligadas à natureza e à agricultura. A proposta foi iniciada com a apresentação do artista e de suas renomadas xilogravuras armoriais. Os estudantes demonstraram grande interesse pelas obras, cuja estética dialoga com o imaginário e a paisagem de seu cotidiano rural — fator decisivo para a escolha de Samico e das temáticas abordadas, visando promover uma conexão significativa entre a arte armorial e a realidade cultural dos estudantes. Quanto as xilogravuras de Samico, Santos (2009) aponta que Samico particulariza suas gravuras colocando um toque colorido sobre bichos e plantas, signos e símbolos, orientando sua arte para o

poético, o filosófico, o satírico, o macabro e o fantástico. (Santos, 2009, p.195). Essa estética possibilitou que os estudantes recriassem obras criativas dentro do seu contexto social.

Em seguida, disponibilizei diversas imagens de animais, elementos da natureza, plantas, além de materiais como cola, folhas coloridas, glitter e fitas decorativas, para que os estudantes criassem uma composição artística inspirada na estética das xilogravuras de Samico. O objetivo era que representassem seus sentimentos, sempre com foco em nossa temática de existência e resistência. Também pedi que escolhessem a cor da folha de acordo com suas preferências. Esse foi um momento de grande interação entre eles, que trocaram imagens e conversaram informalmente sobre suas vivências. Depois, passamos à produção das imagens, que, assim como a criação dos brasões, se revelou um momento de reflexão e aprendizagem significativa para todos.

Figura 8- Estudantes selecionando as imagens para atividade de colagem



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Com as atividades finalizadas, organizamos nossa “roda autobiográfica”, na qual cada estudante teve a oportunidade de expor suas produções e compartilhar seus relatos. Durante as conversas, ficou claro que muitos aproveitaram a atividade para falar sobre suas emoções e os desafios que estavam vivendo. Tivemos relatos de ansiedade, depressão, abuso, perdas familiares e outros temas profundos. Foi um momento de grande tensão, mas também muito significativo, pois na roda os estudantes se apoiaram, se aconselharam e trocaram experiências. Pude perceber

que, de fato, os conceitos de existência e resistência emergiam naquele espaço, com uma colaboração sincera entre todos.

Figura 9- Atividade realizada por um estudante representando sua libertação da depressão e ansiedade.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Assim, fica evidente que o ensino da arte vai além do conteúdo formal: ele tem o poder de transformar vidas. Embora as atividades sejam simples, elas possuem um impacto profundo no aspecto afetivo. Desse modo, aprender a linguagem da arte envolve o desenvolvimento de técnicas, reflexão crítica e criação, além de dialogar com as dimensões sociais, culturais, psicológicas, antropológicas e históricas do ser humano. (Barbosa, 2014, p. 45).

4.4 Passo 4: Alfabeto Armorial: Falar de Si Através do Nome.

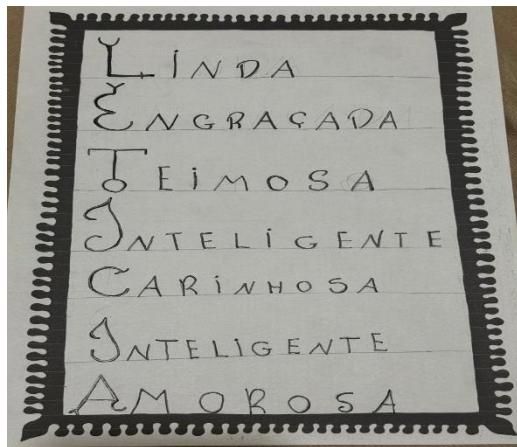
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) estabelece o protagonismo estudantil como um de seus pilares fundamentais. A valorização desse protagonismo é essencial para o processo de ensino-aprendizagem, pois coloca o estudante no centro da proposta educativa, tornando-o agente ativo na construção do conhecimento. Debald e Galfeto (2016) ressaltam que o protagonismo só se efetiva quando há participação ativa dos estudantes nas atividades propostas pelo docente. Conforme apontam Demo e Silva (2020), o protagonismo estudantil não exclui nem diminui o papel dos professores; pelo contrário, enaltece sua função mediadora, atribuindo-lhes um

papel essencial como orientadores, avaliadores e parceiros no desenvolvimento dos estudantes (Demo e Silva, 2020, p. 73).

Desse modo, o quarto passo foi planejado para fortalecer o protagonismo estudantil, proporcionando aos estudantes a oportunidade de construir ativamente sua aprendizagem. Dentro da perspectiva do Movimento Armorial, utilizou-se como referência o Alfabeto Sertanejo, desenvolvido por Ariano Suassuna, que estabelece uma relação formal com os ferros de marcar gado. Esse alfabeto carrega um caráter poético, no qual as letras assumem atributos simbólicos e se integram visualmente às ilustrações que acompanham os sonetos (Cardinali, 2016, p. 170-172).

A atividade teve início com a apresentação do Alfabeto Sertanejo e a discussão sobre sua importância para Suassuna, destacando-o como um elemento de identidade em sua obra. Em seguida, cada estudante foi convidado a pesquisar o significado de seu próprio nome e criar uma representação gráfica que simbolizasse esse significado. Como parte do processo criativo, desenvolveram um acróstico utilizando as letras de seus nomes para expressar aspectos pessoais.

Figura 10- Atividade de um acróstico criado por um estudante.

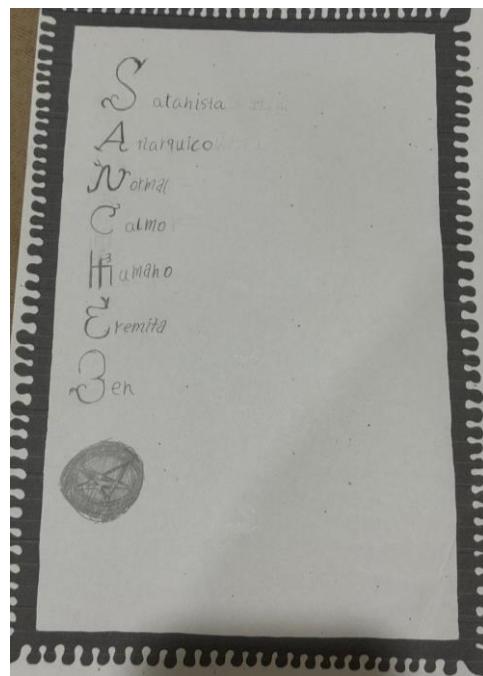


Fonte: Acervo pessoal da autora.

Essa atividade revelou-se importante, promovendo o autoconhecimento e a interação entre os estudantes. Aqueles que, no início do ano letivo, mostravam-se tímidos e relutantes em participar das discussões, passaram a se expressar com mais segurança, trocando experiências e compartilhando suas histórias de vida. Durante o processo, emergiram relatos de estudantes que enfrentam desafios emocionais, como a depressão e ansiedade, bem como diferentes crenças e

visões de mundo, permitindo um trabalho voltado para o fortalecimento da autoestima e da valorização de cada um.

Figura 11- Atividade de um acróstico realizada por um estudante que quase não se expressava



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Souza e Meireles (2014) destacam a importância da narrativa como um elemento fundamental na experiência educacional. Quando afirmam que "os sujeitos-narradores são portadores de modos de ser e viver a escola", estão ressaltando que cada estudante carrega consigo uma história única, moldada por suas vivências, percepções e interações no ambiente escolar.

Desse modo, ao revisitar suas experiências por meio da narração, os estudantes não apenas resgatam memórias do passado, mas também ressignificam essas lembranças, transformando-as em novos questionamentos e reflexões sobre sua realidade presente e futura. Isso significa que o ato de contar e refletir sobre suas próprias trajetórias escolares permite que eles analisem criticamente suas vivências, percebam padrões, desconstruam estereótipos e reconstruam sua relação com a aprendizagem e o espaço escolar.

4.5 Passo 5: Linha do Tempo: rememorando minha história.

Conhecer a trajetória de vida do estudante é essencial para uma prática educativa eficaz. Ao compreendermos profundamente nossos estudantes, podemos desenvolver estratégias de ensino adequadas a seus perfis, tornando o aprendizado mais significativo e inclusivo. Além de promover a valorização da história pessoal e o protagonismo estudantil, esse conhecimento contribui para a construção de um ambiente acolhedor, fortalecendo os vínculos entre escola e estudante. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde há desafios específicos como a evasão escolar, essa proposta se torna ainda mais crucial, permitindo que o professor atue de forma mais assertiva na permanência e na motivação dos estudantes no processo educativo. Desse modo, o quinto passo, chamado “Linha do Tempo: Rememorando Minha História”, desafiou os estudantes a reconstruíssem sua trajetória de vida por meio da arte, inspirando-se na estrutura da linha do tempo do Facebook e na estética do Movimento Armorial. Cada estudante foi convidado a revisitar suas memórias desde a infância, registrando-as por meio de palavras e imagens, promovendo uma reflexão sobre sua jornada pessoal e sua relação com os elementos culturais que os cercam.

Durante a atividade, ficou evidente a diversidade presente na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cada estudante carrega uma história única, permeada por experiências de diferentes contextos, idades e desafios. Observou-se que os estudantes mais velhos demoravam mais para completar suas linhas do tempo, enquanto os mais jovens concluíam a tarefa rapidamente. Esse contraste gerou reflexões entre os próprios participantes: “Somos mais velhos, temos muito a contar”, disseram alguns. Essa fala evidencia o acúmulo de vivências dos estudantes adultos e como o resgate de memórias pode ser um processo mais intenso e significativo para eles.

Essa proposta pedagógica dialoga diretamente com as ideias de Freire (2023) que defende que a educação deve partir da realidade concreta dos educandos, promovendo uma aprendizagem significativa e libertadora. Ao rememorarem suas histórias, os estudantes não apenas revisitam o passado, mas também reinterpretam suas experiências, atribuindo novos sentidos ao presente e ao futuro. Esse processo possibilita a construção de uma consciência crítica, pois, como destaca Freire, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 2023, p. 30), ou seja, aprender sobre si mesmo é um ato investigativo que impulsiona o autoconhecimento e a autonomia.

Além disso, a atividade permitiu que os estudantes compartilhassem suas narrativas, transformando a sala de aula em um espaço dialógico, onde a troca de experiências fortaleceu o

senso de pertencimento. Freire (2023) enfatiza a importância do diálogo na educação, destacando que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2023, p. 24). Assim, ao darem voz às suas trajetórias, os estudantes não apenas aprenderam sobre si mesmos, mas também contribuíram para a aprendizagem coletiva.

Muitos relataram que a atividade foi transformadora, pois proporcionou um momento de reflexão sobre suas vidas e seus planos para o futuro. O processo de recordar suas histórias de luta e resistência diante dos desafios da vida e do contexto escolar ajudou a fortalecer sua história pessoal e autoestima. Como aponta Freire, a educação só faz sentido quando permite ao sujeito se reconhecer como agente de sua própria história, ressignificando sua realidade e projetando novos caminhos.

Portanto, a Linha do Tempo: Rememorando Minha História não foi apenas um exercício artístico, mas um ato político e emancipatório, permitindo que os estudantes se enxergassem como protagonistas de suas trajetórias e compreendessem que suas histórias, lutas e conquistas são elementos fundamentais na construção de suas histórias pessoais para a valorização de suas existências e resistências.

4.6 Passo 6: Parada para o Cordel

A valorização da cultura local do estudante é fundamental para a construção de uma educação significativa e alinhada com sua realidade. Ao reconhecer e integrar as tradições, expressões artísticas, saberes e experiências do contexto sociocultural dos estudantes no processo educativo, a escola fortalece o pertencimento, promovendo o respeito pela diversidade e o protagonismo estudantil. Freire enfatiza que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção", reforçando a importância de uma educação baseada na realidade do estudante. (Freire, 2023, p. 24).

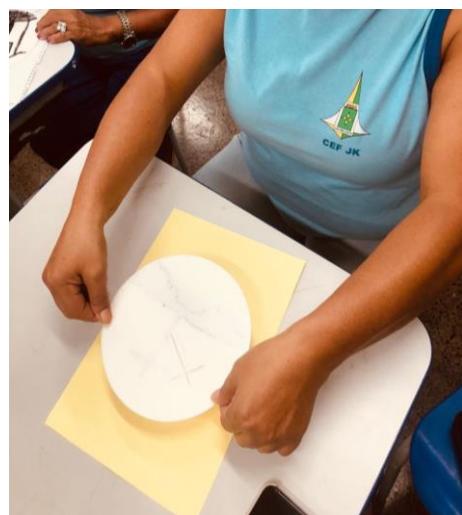
A proposta da valorização cultural também favorece a aprendizagem ao tornar os conteúdos mais próximos do cotidiano dos estudantes, estimulando a troca de conhecimentos e a preservação do patrimônio cultural da comunidade.

Diante disso, a proposta para o cordel foi pensada com o objetivo de que os estudantes pesquisassem a cultura local de Planaltina-DF e selecionassem patrimônios e manifestações artísticas com as quais mais se identificassem. Iniciei a proposta apresentando o contexto histórico

da cidade, seus principais patrimônios, festas e manifestações culturais. Também foi analisado quem nasceu na cidade ou veio morar nela. Durante os relatos, identificamos que grande parte dos estudantes veio do Nordeste e construiu sua história em Planaltina-DF.

Após a conversa, foi solicitado que os estudantes selecionassem seus espaços preferidos de Planaltina como patrimônios culturais, aspectos geográficos e manifestações festivas e culturais. Depois dessa seleção, foi trabalhado a literatura de cordel e a xilogravura, baseados no Movimento Armorial. Diante disso, foi solicitado um cordel coletivo narrando a história de Planaltina, com o objetivo de estimular o trabalho coletivo e a cooperação entre os estudantes.

Figura 12- Estudante carimbando a matriz da sua xilogravura



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Ressalto que muitos estudantes ainda estão em processo de alfabetização, de modo que a colaboração na escrita foi primordial. Para isso, utilizamos a técnica inspirada no filme Central do Brasil, na qual os estudantes relatavam as histórias e eu, como escriba, montava com eles os versos em cordel. Em seguida, foi solicitado que cada estudante utilizasse um pedaço de isopor para construir sua xilogravura de um lugar favorito de Planaltina-DF. A confecção das matrizes foi um momento de intensa interação, colaboração, criatividade e entusiasmo. Os estudantes gostaram muito dessa atividade, gerando resultados satisfatórios com trabalhos artísticos criativos e singulares.

Figura 13- Matriz de xilogravura Morro da Capelinha de Planaltina DF



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Cada estudante carimbou sua matriz, e com as xilogravuras produzidas, iniciamos a confecção das capas dos folhetos de cordel. Com os livretos prontos, passamos à próxima fase, a "Parada de Cordel". Cada estudante recebeu dez livretos personalizados com seus nomes e xilogravuras, e a proposta era que os distribuíssem nas paradas de ônibus, explicando a importância do trabalho.

Figura 14- Folhetos de Cordéis produzidos pelos estudantes.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Esse momento foi extremamente significativo, pois os estudantes extrapolaram os muros da escola e puderam propagar a importância da arte e cultura de sua cidade. Durante as atividades, a troca de experiências entre os estudantes revelou aspectos da cidade que muitos ainda não conheciam, como espaços e histórias locais. Essa experiência reafirma a visão de Freire (2023), que questiona: "Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina?". Assim, os estudantes tiveram a oportunidade de refletir sobre a realidade de Planaltina-DF, não apenas em seus aspectos culturais, mas também políticos e econômicos. Compreender e discutir a realidade dos estudantes é essencial, pois é a partir de suas vivências que se inicia uma aprendizagem significativa. Ao valorizar a cultura local, os estudantes não apenas ampliam seus conhecimentos, mas também se tornam protagonistas e agentes de transformação em sua comunidade.

5. METODOLOGIA

A escolha da metodologia em uma pesquisa desempenha um papel fundamental na qualidade e validade dos resultados obtidos. A metodologia não é apenas um conjunto de procedimentos técnicos, mas representa uma abordagem estratégica que orienta todo o processo de investigação. Cada metodologia carrega consigo pressupostos teóricos e implicações práticas que adaptam a forma como os dados são coletados, analisados e interpretados. A adequada seleção da metodologia é fundamental, pois acarreta diretamente na capacidade de atingir os objetivos da pesquisa de maneira eficaz. Além disso, a metodologia escolhida deve ser coerente com a natureza do problema de pesquisa e com as questões que se busca responder.

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, autobiográfica, com aplicação didática e atribuição de significações a partir das produções, tendo como pressuposto teórico a sistematização de experiências de Oscar Holliday (2006). Quanto à sistematização de experiências, Holliday definiu:

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo. (Holliday, 2006, p. 24).

Desse modo, a sistematização é um processo de interpretação crítica de uma ou várias experiências. Essa interpretação envolve organizar e reconstruir as experiências para identificar e esclarecer a lógica subjacente ao processo vivido. Ao sistematizar, busca-se compreender como os diferentes elementos ou fatores intervieram no processo, como se relacionaram entre si e por que se comportaram da maneira como o fizeram. Em essência, a sistematização visa não apenas descrever as experiências, mas também analisar e entender as relações, junções e razões que moldaram o desenvolvimento do processo. Essa proposta crítica permite uma compreensão mais profunda e estruturada das experiências, proporcionando ideias valiosas sobre os padrões subjacentes e os fatores que influenciaram o caminho seguido.

Holliday (2006) ainda aponta que ao sistematizar, as pessoas recuperam de maneira ordenada o que já sabem sobre sua experiência, descobrem o que ainda não sabem sobre ela, mas também se revela o que “ainda não sabiam que já sabiam”. Diante disso, é muito relevante para esta pesquisa a abordagem metodológica da sistematização de experiências tendo como implicação a autobiografia. O propósito subjacente à realização da experiência autobiográfica dos estudantes vai além da simples execução do exercício em si. A intenção é que, após a vivência dessa experiência, os relatos e reflexões sejam submetidos a um processo mais extenso de sistematização. Esse processo envolve não apenas a ordenação cronológica dos eventos narrados, mas também uma análise crítica que busca atentar a lógica implícito ao percurso vivido pelos estudantes.

Pretende-se identificar os fatores que influenciaram esse processo, entender as interrelações entre esses elementos e, em última instância, elucidar os motivos pelos quais determinadas escolhas, eventos ou sentimentos foram manifestados de determinada maneira. Dessa forma, a sistematização não apenas organiza as experiências autobiográficas, mas busca extrair significados mais profundos, contribuindo para uma compreensão mais significativa e contextualizada das vivências dos estudantes ao longo do tempo.

Essa abordagem visa não somente documentar, mas também analisar criticamente o conteúdo autobiográfico, proporcionando conhecimentos sobre os processos individuais de desenvolvimento e aprendizagem. Holliday (2006) aponta que a sistematização possibilita compreender como se desenvolveu a experiência, por que se deu dessa maneira e não de outra; dá conta das mudanças ocorridas, como se produziram e porque se produziram.

Desse modo, mergulhando nas narrativas pessoais como meio de compreender e interpretar experiências de vida significativas. O estudo buscará explorar o potencial autobiográfico e

Sistematização de Experiência como meio para enriquecer a valorização da aprendizagem do estudante. Pretende-se instigar a reflexão sobre a consciência crítica da singularidade de cada estudante no contexto coletivo e como ele aprende uma linguagem artística falando de si mesmo. De acordo Passeggi, Nascimento e Oliveira:

O uso de narrativas autobiográficas como fonte de investigação e método de pesquisa assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela. (Passeggi, Nascimento e Oliveira, 2016, p. 113).

A abordagem de narrativas autobiográficas como método de pesquisa destaca-se, assim, por promover a autonomia dos sujeitos, reconhecendo que eles são os melhores narradores de suas próprias vidas. Essa abordagem também estimula a reflexão sobre as experiências vividas, permitindo uma compreensão mais profunda dos significados atribuídos pelos participantes aos eventos que moldaram suas trajetórias.

A escolha de uma abordagem metodológica específica fundamentou-se na necessidade de capturar a complexidade e a singularidade das experiências autobiográficas no âmbito do ensino de arte, especialmente ao adotar a perspectiva da Arte Armorial. Esta decisão metodológica foi guiada pela compreensão de que as narrativas pessoais dos indivíduos desempenham um papel crucial no processo educacional, especialmente quando imersas em um contexto artístico tão rico e culturalmente significativo como o proposto pelo Movimento Armorial.

5.1 Participantes

A presente pesquisa foi desenvolvida com estudantes do Centro de Ensino Fundamental Juscelino Kubitschek, localizado em Planaltina-DF. A escola atende, no turno noturno, estudantes do 1º e 2º segmentos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), oriundos principalmente da zona rural do Monjolo, os quais se deslocam diariamente por meio de transporte escolar. As turmas são compostas por grupos diversificados, caracterizado por uma ampla variedade de origens, experiências de vida e motivações educacionais. Essa comunidade educacional abraça indivíduos que, por diferentes razões, não concluíram sua formação básica na idade convencional e buscam retomar seus estudos em um contexto mais maduro.

Dentro desse panorama, encontramos estudantes que decidiram retornar à sala de aula para aprimorar seus conhecimentos, alavancar oportunidades profissionais ou simplesmente satisfazer a aspiração de aprendizado continuado. O perfil dos estudantes da EJA é marcado por uma heterogeneidade que reflete a diversidade cultural, social e econômica presente em nossa sociedade o que torna essa pesquisa muito mais interessante.

A faixa etária dos estudantes da EJA varia consideravelmente, abrangendo desde jovens que buscam concluir o ensino fundamental até idosos, que decidiram retomar seus estudos após um período de afastamento da sala de aula. Essa diversidade de idades contribui para um ambiente de aprendizado enriquecedor, onde as experiências de vida de cada indivíduo se tornam uma valiosa fonte de conhecimento.

A escola na qual foi desenvolvida a pesquisa destaca-se por uma característica singular: abriga um expressivo contingente de estudantes provenientes da zona rural, mais precisamente da localidade do Núcleo Rural Monjolo. Esses estudantes, residentes na área rural, dependem de transporte escolar para acessar a instituição de ensino e participar das atividades educacionais oferecidas. Essa particularidade evidencia a importância do serviço de transporte escolar como um facilitador crucial para garantir o acesso à educação a todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola evidencia a valorização das artes por meio da iniciativa "Projeto Plenária: criança arteira, faço arte, faço parte", que busca integrar a expressão artística ao cotidiano escolar, promovendo a criatividade e a participação dos estudantes. Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), artigo 32, o Ensino Fundamental deve garantir, entre outros aspectos, a compreensão das artes como parte essencial da formação cidadã. Desse modo, a pesquisa ganhou ainda mais relevância dentro desse contexto, pois permitiu articular os saberes escolares às vivências reais dos estudantes, valorizando suas trajetórias de vida, suas relações com o seu território e suas expressões culturais, o que enriqueceu significativamente o processo investigativo e formativo.

Em síntese, os estudantes da EJA são protagonistas de uma jornada educacional única, motivados pela busca do conhecimento, superação de desafios e pela oportunidade de reinventar suas trajetórias acadêmicas. São indivíduos que, ao escolherem a EJA, demonstram não apenas a resiliência diante das circunstâncias, mas também o comprometimento com o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo assim para a construção de uma sociedade

mais crítica e inclusiva. Desse modo, acredito que a implicações autobiográfica no ensino de arte: uma proposta pedagógica com base no Movimento Armorial poderá de alguma forma enfatizar a relevância das narrativas pessoais, coletivas, culturais e identitárias de cada estudante.

5.2 Pesquisa Autobiográfica

Esta pesquisa buscou investigar através da metodologia qualitativa autobiográfica como a história de vida, ou seja, a narrativa da vida de uma pessoa, pode ser utilizada como um método de formação e aprendizagem. A utilização da pesquisa histórica e da narrativa (auto)biográfica, como opção metodológica [...] possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e por outro lado permite, a partir das narrativas (auto)biográficas, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação. (Souza, 2007, p. 68).

A opção por esta metodologia é resultado de uma escolha criteriosa e deliberada, fundamentada no pressuposto de que o método autobiográfico emerge como a proposta mais eficaz para atender aos objetivos específicos desta pesquisa. Esta decisão estratégica se baseia na compreensão de que a narrativa autobiográfica oferece um meio singular e enriquecedor para explorar as nuances e complexidades inerentes ao fenômeno em estudo.

Para Souza e Oliveira (2016) a autobiografia é um processo de escrita da própria vida; os relatos orais é o que se faz oralmente tanto da vida do indivíduo como da vida de uma coletividade, este tipo encontra seu lastro epistemológico na História Oral.

Já González define como:

[...]as histórias de vida – métodos biográficos, enfoques auto/biográficos, narrativas pessoais, documentos pessoais e relatos de vida –são, segundo a *Association Internacionale des Histoires de Vie em Formation*, práticas de investigação, formação e intervenção, guiadas por um objetivo inovador e emancipador, que pretendem registrar o trabalho individual do sujeito narrador de sua vida com a dimensão coletiva própria dos seres humanos. (González, 2011 p. 3).

As pesquisadoras Nind, Curtin e Hall (2019) denomina o método autobiográfico como uma proposta que combina história de vida, etnografia e autonarrativa em um estudo etnográfico de si próprio no contexto social e cultural – ou em uma descrição autobiográfica, que inclui dados etnográficos. Desse modo, isso requer dos pesquisadores etnógrafos a participação e a observação

da vida diária das pessoas. O foco na fenomenologia permanece no significado de uma experiência para os indivíduos, que se torna um coletivo na análise de dados enquanto os pesquisadores destilam a essência dessa experiência para os participantes. (Nind, Curtin e Hall, 2019, p. 152).

Ao adotar o método autobiográfico, reconheço a potencialidade dessa proposta em proporcionar uma visão mais íntima e contextualizada dos sujeitos envolvidos nesse processo de investigação. Souza (2007) aponta que através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes.

Desse modo, possibilitando que os participantes articulem suas experiências, pensamentos e emoções em uma narrativa pessoal, estarei buscando acessar camadas de significado que podem não ser prontamente perceptíveis por meio de métodos de pesquisas mais convencionais. Desse modo, para Souza e Oliveira (2016) sendo o sujeito colaborador aquele que ocupa o primeiro lugar, suas narrativas, gestos, olhares precisam ser considerados, não apenas no momento do relato oral, mas nos diversos momentos da pesquisa.

Além disso, a escolha consciente dessa metodologia também se alinha com a premissa de que a compreensão do contexto histórico e pessoal é fundamental para uma análise abrangente. A pesquisa autobiográfica não apenas captura eventos e marcos relevantes, mas também destaca as interpretações subjetivas desses momentos, proporcionando uma compreensão mais rica das experiências vivenciadas pelos participantes.

Dessa forma, a decisão pela metodologia autobiográfica não apenas se justifica pela sua congruência com os propósitos da pesquisa, mas também se revela como uma abordagem enriquecedora que permite uma exploração mais profunda e sensível dos aspectos essenciais do fenômeno em foco. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem comprensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história. (Souza, 2007, p. 69).

A proposta pedagógica autobiográfica foi centrada na exploração do Movimento Armorial, por meio da implementação de ações arte-educativas em sala de aula. O objetivo principal é aprimorar a aprendizagem dos estudantes, incentivando sua permanência na escola. Isso foi alcançado por meio do estímulo ao diálogo, valorização das experiências de vida e criação autoral,

resultando em um processo de sensibilização que busca destacar a importância das histórias pessoais, coletivas e culturais de cada indivíduo.

5.3 Procedimentos e Coletas de dados

A pesquisa autobiográfica é uma jornada pessoal e reflexiva que busca compreender a própria vida, experiências e ao longo do tempo. Este estudo incorpora uma proposta abrangente, empregando técnicas diversas para capturar e expressar a riqueza da narrativa pessoal. A seguir, detalho os procedimentos e as coletas de dados utilizados nesta pesquisa, que inclui entrevistas semiestruturadas, escuta sensível e produções imagéticas.

Nesta pesquisa, os procedimentos foram selecionados conforme o problema: É possível incorporar a implicação autobiográfica não ensino de arte, particularmente o Movimento Armorial, visando promover uma experiência de aprendizado mais significativa e engajadora para os estudantes?

A coleta de dados assume um papel central nesta pesquisa, um dos instrumentos importantes a ser utilizado foi o diário de bordo. O diário de bordo representa um dispositivo valioso para documentar de maneira autêntica e reflexiva as experiências, sentimentos e reflexões pertinentes ao seu percurso de cada participante.

Falkembach (1987) conceitua o diário de bordo como um instrumento de anotações - um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão - para uso individual do investigador no seu dia-a-dia, tendo ele o papel formal de educador, investigador ou não. Desse modo, o diário de bordo é concebido como uma ferramenta pessoal que pode ser utilizada por profissionais em diversas áreas, como educação ou pesquisa. Sua função é proporcionar um meio para que essas pessoas registrem observações, ideias ou reflexões.

Para Barbosa e Cunha (2010) o diário de campo é o mais pessoal dos instrumentos de apoio à investigação [...] para anotar e registrar as informações e percepções, facilitando a construção de um conhecimento mais próximo da realidade da pesquisa. Desse modo, ao registrar eventos significativos, transições importantes e momentos de reflexão pessoal, o diário de bordo proporciona um acesso direto à narrativa interna dos participantes, permitindo uma análise aprofundada das complexidades do fenômeno em estudo.

Segundo Falkembach (1987) é importante o uso periódico do diário de bordo para haver um acompanhamento cronológico dos acontecimentos e também possibilitar o acompanhamento da evolução dos níveis de percepção e reflexão dos investigadores. Nesse contexto, almejo registrar de forma abrangente todo o percurso do processo educativo por meio da utilização deste instrumento.

Entendo que o diário de bordo não apenas documentará as etapas e momentos significativos, mas também desempenhará um papel crucial na fase da sistematização da experiência, conforme proposto por Holliday (2006). O diário de bordo, nesse contexto, transcende a sua função inicial de mero registro cronológico. Ele se torna uma ferramenta necessária à compreensão mais profunda do processo educativo, capturando não apenas eventos superficiais, mas também as nuances emocionais, as reflexões críticas e as interações que permeiam a jornada educacional.

Outros dispositivos utilizados foram a observação participante e a escuta sensível, que emergiram como ferramentas essenciais nesta pesquisa, permitindo uma imersão mais profunda e uma compreensão abrangente dos fenômenos estudados. A observação participante超越了单纯的外观察，涉及了研究者在研究情境中的积极参与。

Simultaneamente, a escuta sensível, ao destacar a atenção cuidadosa às narrativas e comunicações dos participantes, aprimora a qualidade da pesquisa ao capturar nuances emocionais e significados subjacentes. Essa escuta não se limita apenas ao que é verbalizado, mas estende-se à compreensão das entrelinhas, gestos e expressões não verbais. Ao combinar a observação participante e a escuta sensível, a pesquisa ganha profundidade e contextos mais ricos, permitindo uma abordagem mais humanizada e completa à compreensão dos fenômenos sociais, culturais ou individuais em estudo.

Também foram utilizados os grupos focais, que desempenharam um papel crucial na pesquisa autobiográfica, proporcionando um espaço dinâmico para a coleta de dados e a exploração compartilhada de experiências. Desse modo, o grupo focal foi um método de entrevista em grupo no qual os participantes foram convidados a explorar um determinado tópico de discussão coletiva. Os participantes responderam uns aos outros, às atividades ou aos estímulos, em vez de apenas às questões dos pesquisadores. Os pesquisadores buscaram facilitar a discussão tanto quanto dirigia. (Nind, Curtin e Hall, 2019, p. 14).

Ao reunir um grupo de participantes que tenham vivenciado processos similares ou compartilhem características comuns, os grupos focais enriquecem a pesquisa autobiográfica ao oferecer uma plataforma para a discussão colaborativa e a validação mútua das narrativas individuais. Essa interação entre os participantes não apenas amplia a compreensão do pesquisador sobre as experiências vividas, mas também permite que os próprios participantes se envolvam em reflexões coletivas, expondo perspectivas diversas e complexas. Além disso, os grupos focais facilitam a identificação de padrões, semelhanças e contrastes nas histórias de vida, contribuindo para uma compreensão mais ampla e contextualizada do fenômeno em estudo. A riqueza das interações sociais nos grupos focais complementa a profundidade proporcionada pela pesquisa autobiográfica individual, fortalecendo a validade e a abrangência das conclusões obtidas a partir das narrativas pessoais.

As entrevistas semiestruturadas autobiográficas representam uma proposta valiosa na pesquisa qualitativa, permitindo uma exploração aprofundada das histórias de vida dos participantes. Diferentemente das entrevistas estritamente estruturadas, as entrevistas semiestruturadas proporcionam flexibilidade ao pesquisador, permitindo a adaptação das perguntas com base nas respostas e nas narrativas emergentes. Nesse contexto, o caráter autobiográfico da entrevista enfatiza a importância das experiências pessoais do participante, encorajando a expressão individual e a reflexão sobre momentos-chave ao longo do tempo.

Desse modo, também aliei a entrevista semiestruturada às entrevistas narrativas. Segundo Souza e Oliveira (2016), a entrevista narrativa se constitui na pesquisa biográfica e (auto)biográfica como um dispositivo de grande relevância no processo de investigação, principalmente quando voltada para as apropriações e apreensões das práticas cotidianas no campo educacional – escola. Essa abordagem de pesquisa por entrevista permitiu coletar relatos narrativos detalhados e contextualizados dos participantes. Essa técnica possibilitou que os entrevistados compartilhassem suas histórias de vida, experiências e perspectivas de maneira mais ampla e descriptiva.

A entrevista narrativa é uma ferramenta valiosa em pesquisas que exploram histórias de vida, tanto aquelas conduzidas por pesquisadores sobre outros indivíduos (biográfica) quanto aquelas em que os próprios participantes narram suas experiências (auto)biográfica. Essa proposta destaca o valor de compreender a vida dos sujeitos a partir de sua própria perspectiva. Ainda sobre a entrevista narrativa Souza e Oliveira afirma que:

Este dispositivo de pesquisa possibilita aprofundar determinadas questões que emergem nas narrativas dos sujeitos, quando suas histórias de vida se entrecruzam com os contextos sociais, culturais, econômicos, políticos e religiosos e, para além deles, de uma coletividade. É no momento da entrevista narrativa, que entrevistador e entrevistado podem estabelecer uma relação dialógica de troca não só das informações narradas, mas dos gestos, dos olhares, dos movimentos do corpo que resultam nas entrelinhas do narrado. (Souza e Oliveira, 2016, p. 189).

Outro dispositivo de coleta de dados nesta pesquisa foram as produções imagéticas com traços "armoriais". Nesse contexto, as produções imagéticas adquiriram características distintivas ao incorporarem elementos "armoriais", referindo-se à simbologia heráldica e a uma linguagem gráfica que remetia a aspectos históricos, familiares ou individuais. A coleta de dados, nessa abordagem, envolveu a análise atenta de representações visuais, que puderam incluir desenhos, pinturas ou composições gráficas contendo traços heráldicos (elementos da natureza, alfabeto sertanejo e os folhetos de cordel) e, ao mesmo tempo, elementos autobiográficos.

A natureza dessas produções propicia uma imersão profunda na subjetividade do participante, pois a escolha e a configuração dos elementos "armorais" têm raízes muitas vezes ancoradas em experiências e significados pessoais. Desse modo, como pesquisadora, busco conduzir a coleta de dados, em não apenas decifrar os elementos gráficos, mas também compreender as conexões essenciais entre a simbologia "armorial" e a narrativa autobiográfica subjacente. A implicação autobiográfica desse processo de coleta destaca-se na medida em que os participantes são convidados a incorporar aspectos de suas próprias vidas na criação visual, proporcionando uma abordagem única para explorar memórias e narrativas pessoais.

Assim, a coleta de dados na pesquisa de produções imagéticas com traços "armorais" e uma implicação autobiográfica transcende a simples análise visual, adentrando as camadas mais profundas das experiências individuais. Essa proposta não apenas destaca a singularidade das expressões visuais, mas também promove uma compreensão enriquecedora das interseções entre o simbolismo heráldico e os relatos pessoais, contribuindo para uma pesquisa mais abrangente e sensível.

6. ENTRE A ESTÉTICA ARMORIAL E A IMPLICAÇÃO AUTOBIOGRÁFICA: EXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA EM NOSSAS HISTÓRIAS.

As histórias de vida dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ressoam na sala de aula como exemplos de protagonismo, resistência e resiliência. Ser estudante na EJA é um desafio: muitos passam o dia inteiro trabalhando fora, enquanto outros conciliam os estudos com as responsabilidades de casa. Além disso, há aqueles que, após anos de reprovação, são direcionados ao ensino noturno por já não se enquadarem na faixa etária dos demais colegas.

Diante desses desafios, optei por utilizar a autobiografia e o Movimento Armorial como ferramentas pedagógicas para motivar esses estudantes. Minha prática docente se inspira na visão de Paulo Freire (2023), que afirma que escutar vai além da capacidade auditiva: trata-se de um preparo essencial para compreender ideias e realidades. Nesse sentido, valorizo profundamente o ato de escutar meus estudantes – ouvir suas histórias de vida, seus relatos sobre o dia a dia, seus medos e aspirações. Martins e Tourinho aponta que:

As histórias de vida, como uma performance na cultura, agarram-se a materiais empíricos da existência, da vida, do cotidiano: a dor, a tristeza, a alegria, os desejos, os sonhos, os fracassos, o sentir, os afetos, mas, sobretudo, as aprendizagens, formais, não formais e informais que nos fazem sujeitos. (Martins e Tourinho, 2017, p. 127).

Diante disso, as histórias de vida dos estudantes não se limitam às emoções e vivências individuais. Elas também incluem as aprendizagens que são adquiridas ao longo do tempo, sejam elas formais, não formais ou informais. Essas aprendizagens – desde o conhecimento adquirido na escola até as lições da convivência social e das experiências espontâneas – desempenham um papel crucial na formação do sujeito.

Desse modo, as histórias de vida são muito mais do que simples relatos pessoais. Elas são narrativas que revelam como as pessoas interagem com o mundo, como transformam experiências em aprendizado e como se reconhecem enquanto sujeitos em constante construção, imersos em um contexto cultural dinâmico e interativo.

Com essa perspectiva, o ensino da arte supera a simples aplicação de conteúdos curriculares. A arte tem o poder de transformar vidas. Foi com esse propósito que escolhi a

autobiografia e o Movimento Armorial como ferramentas pedagógicas capazes de gerar impacto social e cultural na vida dos estudantes.

A autobiografia se apresenta como uma ferramenta indispensável nesse contexto, permitindo que os estudantes reflitam sobre suas trajetórias e ressignifiquem suas experiências. Já o Movimento Armorial foi uma escolha pessoal, pautada nas minhas raízes nordestinas e na identificação com a cultura regional da maioria dos estudantes. Ainda assim, a proposta autobiográfica pode ser complementada por outras linguagens artísticas, de acordo com a realidade de cada docente e seu grupo de estudantes.

O objetivo deste capítulo é analisar como a integração entre a proposta autobiográfica e o Movimento Armorial pode enriquecer o ensino de arte, promovendo um aprendizado mais significativo conforme a realidade de cada estudante. Ao valorizar as histórias de vida dos estudantes e suas raízes culturais, buscamos fomentar a reflexão crítica, a autonomia criativa e o protagonismo estudantil.

Além disso, este estudo propõe oferecer subsídios pedagógicos para o ensino de arte, especialmente no contexto da EJA, onde os desafios relacionados à motivação e à permanência escolar são mais evidentes. A partir dessa proposta, espera-se contribuir para uma prática educacional mais inclusiva, criativa e transformadora.

Neste capítulo, apresento uma análise da aplicação da proposta pedagógica, embasada em dados coletados por meio de um diário de bordo, que registrou as etapas e os momentos mais marcantes do meu cotidiano escolar. Além disso, foram utilizados registros visuais, como fotografias e vídeos, que ofereceram uma visão ampla e reflexiva do processo, capturando os aspectos mais relevantes da prática pedagógica desenvolvida. Para complementar essa análise, realizei grupos focais com os estudantes, nos quais a observação participante, a escuta sensível e as entrevistas narrativas desempenharam um papel fundamental. Essas ferramentas permitiram reunir perspectivas diversificadas e enriquecedoras sobre como os estudantes vivenciaram a metodologia proposta.

Inicialmente, o objetivo da coleta de dados era realizar uma análise geral que abrangesse todos os estudantes, descrevendo os resultados de forma ampla. No entanto, conforme a proposta pedagógica foi se desenvolvendo, ficou evidente que cada produção e história de vida dos estudantes carregava uma singularidade pessoal que tornava inviável uma análise coletiva uniforme. Cada relato e trabalho apresentava singularidades que mereciam atenção individual.

Diante disso, ao revisar todos os trabalhos, decidi selecionar três estudantes como foco da análise, utilizando critérios como idade, gênero, orientação sexual, histórias de vida, cultura e situação socioeconômica. Admito que essa escolha foi desafiadora, pois todos os estudantes trouxeram contribuições riquíssimas, repletas de histórias e produções que mereciam destaque. Contudo, a seleção de três estudantes se mostrou necessária para aprofundar a análise de forma criteriosa e detalhada.

Vale destacar que, durante a análise, os estudantes foram organizados em três grupos principais, com base em características diferentes: adolescentes, adultos e idosos. Essa categorização foi essencial para estabelecer critérios de análise mais objetivos, respeitando, ao mesmo tempo, as singularidades presentes nas histórias de vida de cada indivíduo. Cada estudante revelou sua história singular por meio de suas narrativas e produções, enriquecendo ainda mais o processo investigativo.

A análise dos trabalhos foi conduzida com base no método de Holliday (2006), conhecido pela sistematização da experiência, que possibilitou uma proposta detalhada e reflexiva. Dado o caráter pessoal do trabalho e a sensibilidade envolvida nas histórias de vida compartilhadas, os três estudantes foram identificados como A, B e C, preservando sua privacidade.

Essa escolha metodológica permitiu não apenas respeitar a individualidade dos participantes, mas também aprofundar a compreensão sobre como a proposta pedagógica impactou diferentes perfis de estudantes, revelando nuances importantes sobre suas trajetórias, contextos e produções.

6.1 Estudante A: Arte pra que?

A “Estudante A”, de 16 anos, identifica-se como lésbica, de cor branca, praticante da religião umbanda e atualmente encontra-se em uma situação de distorção idade-série. Além disso, ela não exerce atividade laboral. A experiência com a “Estudante A” foi marcante desde o primeiro dia de aula, quando ela expressou abertamente sua opinião de que as aulas de Arte eram desnecessárias e sem sentido. Esse momento revelou não apenas um desafio, mas também uma oportunidade para validar a relevância da pesquisa proposta e evidenciou que a estudante desempenharia um papel central no processo investigativo.

Ao longo da aplicação da proposta pedagógica, observei que a “Estudante A”, inicialmente resistente, começou a mostrar um envolvimento gradativo com as aulas. O foco na implicação autobiográfica e na integração do Movimento Armorial pareceu ser um fator crucial nesse processo. A introdução de elementos que interligaram a arte à sua história pessoal foi determinante para atraí-la de maneira mais significativa.

No segundo passo da proposta pedagógica— a atividade intitulada Brasões de Família: Nossa Marca, Nossa História – ocorreu uma mudança notável em sua postura. Essa atividade, que consistia na criação de um brasão armorial inspirado na sua história e de sua família, foi a que mais despertou o interesse da estudante. Até então, a estudante mantinha-se reservada e pouco participativa nas aulas. No entanto, essa tarefa proporcionou a ela uma oportunidade de se expressar de maneira autêntica e pessoal.

Figura 15-Brasão confeccionado pela Estudante A



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Ao finalizar o brasão, a “Estudante A” procurou-me para compartilhar o significado por trás de sua criação. Nesse momento, revelou aspectos de sua identidade que até então eram desconhecidos por mim, como sua orientação sexual e sua prática religiosa. Com entusiasmo e orgulho, descreveu cada elemento visual de seu brasão, explicando como eles representavam sua orientação sexual e a religião umbanda.

As análises de todo o material produzido pela “Estudante A”, como as produções imagéticas e a entrevista narrativa, foram conduzidas sob a perspectiva teórica de Oscar Jara Holliday. Sua abordagem propõe uma análise do discurso vinculada à sistematização de experiências, valorizando as práticas sociais e os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos no processo.

Nesse contexto, a análise do material produzido pela “Estudante A” envolveu a identificação de padrões, símbolos e narrativas que refletissem aspectos centrais da sua história. As categorias propostas por Jara Holliday serviram como um guia para interpretar os dados de forma integrada, conectando as expressões artísticas da estudante às suas vivências e ao ambiente sociocultural em que está inserida.

A Sistematização de Experiências, segundo Holliday (2006), organiza-se em cinco tempos principais, que emergem diretamente das vivências dos participantes e das práticas sociais nas quais estão inseridos. Essa metodologia destaca-se por não apenas descrever os eventos, mas por compreender as interpretações e os sentidos que os sujeitos atribuem às suas ações e produções. A seguir, detalho a análise em 5 categorias:

Categoria 1. Contextualização e Identificação das Experiências Vividas

A estudante apresenta aspectos significativos de suas vivências. Ela expressa sua sexualidade lésbica e sua religiosidade ligada à umbanda como partes centrais de sua identificação, mencionando preconceitos enfrentados em ambas as esferas. Suas experiências de ansiedade, associadas a conflitos familiares, como abandono, também emergem como um aspecto relevante de sua trajetória.

Categoria 2. Reflexão Crítica sobre as Experiências

A estudante demonstrou resistência inicial ao falar sobre si, mas, ao longo do processo, identifica a importância de se expressar. A criação do brasão armorial, por exemplo, revelou-se um espaço seguro para ela simbolizar sua sexualidade, espiritualidade e superação pessoal. Ela menciona que esse processo a ajudou a "gostar mais de si mesma" e a perceber que era "muito contra si mesma" anteriormente, revelando um movimento de autorreflexão e transformação interna.

Categoria 3. Reorganização e Sistematização das Experiências

Através das atividades propostas, especialmente a criação do brasão e das colagens, a estudante reorganiza suas narrativas pessoais em formatos simbólicos. Essa reorganização permite que ela ressignifique suas experiências e as transforme em símbolos de identificação e resistência.

Categoria 4. Análise das Lições Aprendidas

O processo educativo proporcionou a estudante não apenas um espaço de expressão, mas também uma oportunidade de aprendizado significativo. Ela reconhece a arte como um meio importante de comunicação e expressão pessoal. Além disso, demonstra consciência crítica ao abordar a luta contra preconceitos, tanto em relação à sua orientação sexual quanto à sua religião.

Categoria 5. Proposta de Transformação e Projeção para o Futuro

A entrevista evidencia como o ensino de arte, integrada a uma abordagem autobiográfica, pode promover transformações pessoais profundas. A “Estudante A” passou de uma postura inicial de desinteresse pela arte para reconhecer sua importância como ferramenta de expressão e autorreflexão. Sua fala final, destacando o desejo de levar o brasão para casa como símbolo de identificação, sugere que ela valoriza o impacto da atividade em sua vida e projeta um futuro mais fortalecido por sua aceitação e autoconhecimento.

Conclusão

Desse modo, com base na abordagem de Oscar Jara Holliday, a análise da entrevista da “Estudante A” foi conduzida considerando os cinco tempos da sistematização de experiências. Essa metodologia valoriza os significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências e propõe uma análise que emerge das práticas sociais e culturais em que estão inseridos. A estudante A, uma jovem de 16 anos, apresenta aspectos significativos de suas vivências. Ela expressa sua sexualidade lésbica e sua religiosidade ligada à umbanda como partes centrais de sua identificação, mencionando preconceitos enfrentados em ambas as esferas. Suas experiências de ansiedade, associadas a conflitos familiares, também emergem como um aspecto relevante de sua trajetória. Martins e Tourinho argumentam que:

As histórias de vida põem em discussão questões relativas à natureza e à identidade dos narradores. Não se fixam apenas em dimensões ontológicas, ou

seja, características existenciais comuns aos seres humanos como narradores, mas se debruçam sobre problemas epistemológicos que podem ajudar a compreender e explicar como práticas culturais, sociais e artísticas marcam a trajetória e a subjetividade dos indivíduos, seus modos de perceber, interpretar e, sobretudo, narrar. (Martins e Tourinho, 2017, p. 136).

A “Estudante A” demonstra resistência inicial ao falar sobre si, mas, ao longo do processo, identifica a importância de se expressar. A criação do brasão armorial, por exemplo, revelou-se um espaço seguro para ela simbolizar sua sexualidade, espiritualidade e superação pessoal. Ela menciona que esse processo a ajudou a “gostar mais de si mesma” e a perceber que era “muito contra si mesma” anteriormente, revelando um movimento de autorreflexão e transformação interna. Segundo Barbosa (1998) a arte na escola deve ser mais do que a mera expressão emocional; é essencial que haja reflexão sobre as emoções para uma aprendizagem significativa.

Através das atividades propostas, especialmente a criação do brasão e das colagens, a “Estudante A” reorganiza suas narrativas pessoais em formatos simbólicos. Essa reorganização permite que ela ressignifique suas experiências e as transforme em símbolos de identificação e resistência.

O estudo evidencia como o ensino da arte, integrada a proposta autobiográfica, pode promover transformações pessoais profundas. A “Estudante A” de uma postura inicial de desinteresse pela arte para reconhecer sua importância como ferramenta de expressão e autorreflexão. Sua fala final, destacando o desejo de levar o brasão para casa como símbolo de identificação, sugere que ela valoriza o impacto da atividade em sua vida e projeta um futuro mais fortalecido por sua aceitação e autoconhecimento.

A análise o estudo da “Estudante A”, à luz da sistematização de experiências de Oscar Jara Holliday, evidencia a importância de práticas pedagógicas que valorizem as histórias de vida e as narrativas pessoais dos estudantes. Martins e Tourinho (2017) apontam que ao trabalhar histórias vida nos tornamos cúmplices de nós mesmos e cúmplices daqueles que constroem as narrativas, os fazeres e saberes. A experiência educativa não só favoreceu a expressão artística da estudante, mas também contribuiu para sua transformação pessoal, fortalecendo sua autoestima, autonomia e resistência frente aos desafios sociais e culturais que enfrenta.

Estudante B: Foguete não tem ré

Barbosa (1998), enfatiza que a arte na educação deve ser compreendida tanto como expressão pessoal quanto como manifestação cultural, servindo como um instrumento vital para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Ela afirma que "a arte/educação é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento" (Barbosa, 1998, p. 16).

A análise do "Estudante B" exemplifica essa perspectiva. Com 47 anos, de cor preta, ele trabalha lavando carros e participa de campeonatos de corrida nos finais de semana, participando até na corrida São Silvestre. Oriundo do Ceará, enfrentou uma infância difícil, marcada pela orfandade precoce. O esporte tornou-se sua forma de superação, simbolizada pela frase "foguete não tem ré", que representa sua determinação em nunca desistir.

Freire (2023), destaca que o bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesma, que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. (Freire, 2023, p. 82). Desse modo, essa proposta valoriza as experiências individuais dos estudantes, reconhecendo-as como fundamentais no processo educativo.

Dewey (2010), argumenta que a arte emerge das experiências vividas, sendo uma expressão direta das interações do indivíduo com seu ambiente. Ele afirma que a experiência é a arte em estado germinal. Mesmo em suas formas rudimentares, contém a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética. (Dewey, 2010, p. 84). Isso reforça a ideia de que a expressão artística está relacionada nas vivências pessoais.

Portanto, ao considerar a trajetória do "Estudante B", observa-se que a arte e o esporte funcionam como meios de expressão pessoal e superação, alinhando-se às perspectivas de Barbosa (1998), Freire (2023) e Dewey (2010) sobre a importância de integrar as experiências individuais e culturais no processo educativo.

Desse modo, foi utilizando a metodologia de Sistematização de Experiências Holliday (2006). Essa proposta permite compreender as vivências e práticas sociais dos sujeitos, valorizando os significados que atribuem às suas histórias e às experiências educativas. A seguir, a análise é estruturada conforme as 5 categorizações.

Categoria 1: Contextualização e Identificação das Experiências Vividas

O “Estudante B” nasceu em Sobral, Ceará, e se mudou para Planaltina aos 16 anos. Ele compartilha um vínculo positivo com a cidade, onde vive desde então, e destaca a importância das suas raízes culturais nordestinas. Sua trajetória de vida inclui momentos difíceis, descritos como uma "fase baixa", em que enfrentou desânimo e falta de motivação. Nesse contexto, o símbolo do foguete que ele criou no brasão armorial representa o ânimo necessário para superar os desafios. Além disso, o “Estudante B” revelou sua trajetória como atleta, enfatizando a determinação e o esforço que marcam sua personalidade.

Categoria 2. Reflexão Crítica sobre as Experiências

Durante as atividades propostas, especialmente a criação do brasão e das colagens, o “Estudante B” demonstrou uma percepção mais intensa de si mesmo e de sua história. Ele explicou como o foguete simboliza a energia positiva necessária para superar momentos difíceis. Essa reflexão crítica permitiu o “Estudante B” reconhecer os significados profundos associados às suas escolhas artísticas e reforçou sua relação com sua história pessoal e cultural.

Categoria 3. Reorganização e Sistematização das Experiências

A produção artística proporcionou ao “Estudante B” uma oportunidade de reorganizar e externalizar aspectos importantes de sua trajetória, que antes estavam “guardados”. Ele destacou que sua história, antes pouco conhecida, foi compartilhada com seus colegas por meio das atividades. Esse processo de sistematização das experiências, que inclui tanto o relato oral quanto a produção simbólica, possibilitou a construção de um discurso que une sua identidade como atleta, suas superações pessoais e seus valores culturais.

Categoria 4. Análise das lições Aprendidas

O “Estudante B” mencionou ter aprendido muito ao compartilhar sua história e participar das atividades artísticas. Ele destacou que o processo o ajudou a trazer à tona aspectos de sua vida que estavam “no papel” e a se sentir mais valorizado ao ver sua trajetória reconhecida. O Movimento Armorial, em particular, foi considerado uma experiência importante para ele, pois

possibilitou a união entre sua história pessoal e os elementos simbólicos que escolheu para representá-la.

Categoria 5. Proposta de Transformação e Projeção para o Futuro

A experiência educativa vivida pelo “Estudante B” não apenas fortaleceu sua autoestima, mas também reforçou sua identidade como atleta e indivíduo resiliente. O reconhecimento de sua trajetória por meio da arte e das atividades propostas contribuiu para sua percepção de pertencimento e valorização no ambiente educacional. A partir dessa vivência, ele projeta um futuro com maior confiança em sua capacidade de superar desafios e comunicar sua história.

Conclusão

A análise dos dados coletados do “Estudante B” evidencia que as práticas pedagógicas valorizam histórias de vida e podem promover transformações significativas nos sujeitos. O “Estudante B”, por meio da arte, encontrou um espaço para reorganizar suas narrativas pessoais e expressar aspectos fundamentais de sua personalidade. Essa proposta pedagógica reforça a importância de aliar a educação às vivências dos estudantes, promovendo um aprendizado significativo e transformador. A experiência do “Estudante B” ressalta o papel da arte na construção de sentido e na valorização das histórias individuais no contexto educacional. Segundo Barbosa (1998) é no campo das artes que o processo da experiência significativa se torna mais evidente para o ser cognoscente.

Desse modo, o “Estudante B” narrou sua trajetória desde o nascimento em Sobral, Ceará, até sua mudança para Planaltina aos 16 anos. A cidade tornou-se um espaço de pertencimento, onde ele mantém uma relação positiva com suas raízes culturais nordestinas. Sua história inclui desafios superados, representados no brasão armorial pelo símbolo do foguete, que expressa a força para vencer momentos de desânimo e falta de motivação. Além disso, ele destacou sua experiência como atleta, associando sua determinação e esforço.

Figura 16-Estudante B criando seu brasão



Fonte: Acervo pessoal da autora

Diante disso, a reorganização e sistematização das experiências o “Estudante B”, apresentou uma produção bastante significativa ao criar um desenho com o slogan “foguete não tem ré”, expressão popular amplamente difundida nas redes sociais, associada à ideia de superação, persistência e coragem. Embora, à primeira vista, sua criação parecesse distanciada da estética armorial proposta, ela revelou-se uma oportunidade pedagógica valiosa de diálogo entre o imaginário contemporâneo e os elementos simbólicos do Movimento Armorial. A partir do trabalho do Estudante B, foi possível estabelecer conexões entre o símbolo do foguete e a iconografia fantástica presente nas xilogravuras armoriais — como animais míticos, guerreiros, elementos do sertão e representações de força e resistência. A proposta foi, então, ressignificada, estimulando o estudante a reinterpretar seu desenho sob a ótica da arte armorial, incorporando traços, texturas e narrativas ligadas à cultura popular nordestina. Essa experiência evidenciou como a valorização das referências culturais dos estudantes, quando acolhida com escuta sensível, potencializa o processo de ensino-aprendizagem e possibilita a construção de uma estética própria, enraizada tanto na tradição quanto na realidade vivida.

Figura 17-Brasão confeccionado pelo Estudante B



Fonte: Acervo pessoal da autora

Por fim, O “Estudante B” projetou um caminho mais confiante, sentindo-se fortalecido para enfrentar desafios e comunicar sua história. Ele reconheceu a importância das atividades artísticas para sua trajetória, destacando o papel transformador da educação em sua vida.

Em conclusão, a análise dos dados do “Estudante B” demonstra como práticas pedagógicas baseadas na valorização das histórias de vida podem gerar transformações significativas. Por meio do Movimento Armorial, o “Estudante B” encontrou um espaço para reorganizar suas narrativas e expressar aspectos fundamentais de sua vida.

Estudante C: Eu Onça

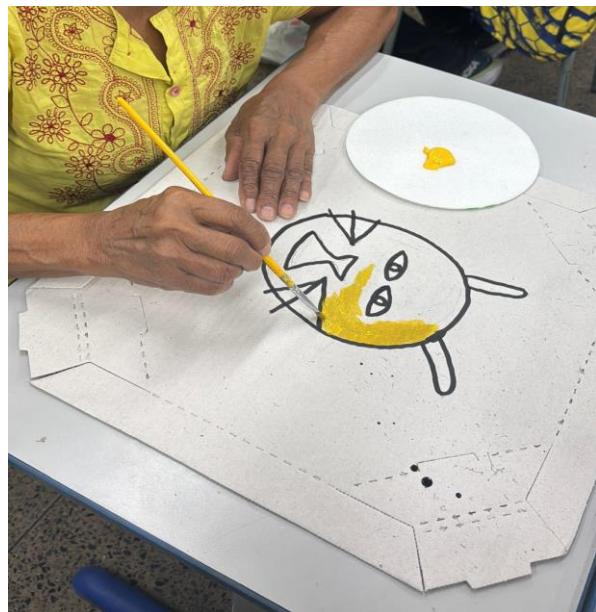
Freire (2023, p. 23) enfatiza que o trabalho do educador progressista deve estar convencido de suas consequências, reconhecendo-o como uma especificidade humana. Diante disso, o professor necessita ter uma visão humana em relação aos seus alunos, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, que apresenta seus desafios e especificidades.

Nessa perspectiva, apresento a "Estudante C", uma idosa de 73 anos, de cor preta e produtora rural. A "Estudante C" é uma das minhas alunas que mais contribuiu nesta pesquisa, pois

sua garra em não desistir da vida diante de tantas tragédias me animou a cada dia no meu percurso acadêmico.

A "Estudante C" ainda se encontra no período de alfabetização; seu grande sonho é saber ler todas as palavras. Durante todas as atividades propostas, sempre demonstrou grande alegria e empenho em participar das aulas. Sua determinação e alegria contagiam todos ao seu redor. Uma das atividades mais significativas para a "Estudante C" foi a construção do brasão. Ela escolheu como simbologia a figura da onça caetana, um dos símbolos do Movimento Armorial. A Onça Caetana é uma das formas assumidas pela morte no universo ficcional de Ariano Suassuna, que, para tanto, parte do nome "Caetana", com o qual o sertanejo costuma se referir à morte (Brasil, 2022, p. 10).

Figura 18-Estudante C criando seu brasão



Fonte: Acervo pessoal da autora

A "Estudante C" aproveitou a criação do brasão para contar um pouco da sua história, relatando que escolheu a figura da onça por ter uma identificação muito forte com o animal. Relatou que mora sozinha em uma chácara na zona rural de Planaltina-DF, um pouco distante da escola, e utiliza transporte para chegar até lá. Durante a atividade, informou que se sentia como a onça, pois precisava proteger sua chácara e sua família. Também relatou que mora sozinha e estava fazendo um curso de tratorista para cuidar da terra e plantar. A "Estudante C" mencionou que, assim como

a onça caetana tem uma simbologia de morte, em sua vida ocorreram três perdas em um mesmo período: perdeu o esposo, a filha e o neto. Nesse período, ela se emocionou bastante, e foi um momento muito intenso para todos os estudantes. De acordo com Martins e Tourinho:

Nos tornamos quem somos através de inter-relações que abarcam imagens, ações, ideias e significados que construímos das percepções de mundo, de outros e de nós, em interação com nós mesmos. Ao narrar um acontecimento, no fluxo cotidiano de relações e inter-relações, a pessoa tem a oportunidade de revisitar e reorganizar sua experiência de modo que ela adquira uma “ordem” que atribui valores ao evento, emoção ou situação relatados. (Martins e Tourinho, 2017, p. 139).

A história de vida da "Estudante C" foi muito significativa para todos os estudantes que estavam presentes, pois tivemos a oportunidade de conviver, trocar experiências e valorizar cada momento, além de valorizar o trabalho, já que ela, mesmo com 73 anos, ainda faz cursos, como o de tratorista, para saber lidar com o trator e ganhar seu sustento. A "Estudante C" nos ensinou a lidar com as frustrações, perdas e a valorizar cada pessoa. Barbosa (1998) destaca que a arte e a experiência estão intimamente ligadas, sendo a qualidade estética o que unifica a experiência enquanto reflexão. (Barbosa 1998, p. 22).

Figura 19 -Brasão criado pela Estudante C



Fonte: Acervo pessoal da autora

Desse modo, a análise dos dados da “Estudante C”, foi realizada com base na proposta de Holliday (2006), que propõe a sistematização da experiência. Esse método destaca as práticas sociais e vivências dos sujeitos, valorizando os significados atribuídos às suas histórias e experiências educativas.

Categoria 1. Contextualização e Identificação das Experiências Vividas

A “Estudante C”, nascida em Cajazeiras, Paraíba, carrega uma rica trajetória de vida marcada por desafios e conquistas. Após migrar para Brasília, realizou o sonho de ter sua própria chácara, mas enfrentou perdas significativas, como a morte do esposo, de uma filha e de um neto. Em seu relato, ela associa o símbolo da onça no brasão armorial à força e resiliência que marcaram sua vida. A “Estudante C” se identifica como uma pessoa batalhadora e cuidadora, expressando isso artisticamente como uma “onça”. Sua vida na zona rural e sua conexão com a natureza reforçam esses valores. Além disso, ela enfatiza a importância da escola como espaço de realização pessoal, destacando seu desejo de aprender a ler para compreender a Bíblia e outros textos.

Categoria 2. Reflexão Crítica sobre as Experiências

A “Estudante C” utilizou a arte como forma de refletir sobre sua trajetória de vida. A onça, simbolizando dor e força, une suas experiências pessoais à representação artística, enquanto outros elementos remetem ao amor pela família e à memória dos entes queridos. A “Estudante C” expressou como o processo artístico a ajudou a “desabafar” e a externalizar sentimentos que antes estavam internalizados. Essa reflexão permitiu que ela reinterpretasse suas vivências, reconhecendo o aprendizado adquirido ao longo do tempo e o papel transformador da escola em sua vida.

Categoria 3. Reorganização e Sistematização das Experiências

As atividades artísticas proporcionaram a “Estudante C” uma oportunidade de reorganizar e ressignificar sua história. Ao compartilhar sua trajetória com colegas e professores, ela encontrou um espaço de acolhimento e valorização. A criação do brasão e outras expressões artísticas possibilitaram que aspectos de sua personalidade, como a força de mulher nordestina e sua conexão com a natureza, fossem trazidos à tona de forma visual e simbólica. Essa reorganização foi

essencial para que a “Estudante C” integrasse sua história pessoal ao contexto educativo, fortalecendo sua autoestima e senso de pertencimento.

Categoria 4. Análise das Lições Aprendidas

A “Estudante C” destacou que a escola lhe ensinou a importância da humildade e de ajudar o próximo, além de oferecer um espaço para aprendizado contínuo. A participação nas atividades artísticas a fez perceber que, apesar de suas dificuldades, ela é capaz de criar e se expressar. A “Estudante C” reconheceu que o processo educativo vai além do aprendizado técnico, envolvendo a troca de saberes e a construção coletiva de conhecimento. O Movimento Armorial foi particularmente significativo para ela, pois permitiu que reunisse suas vivências às tradições culturais apresentadas nas aulas.

Categoria 5. Proposta de Transformação e Projeção para o Futuro

A experiência educativa vivida pela a “Estudante C” gerou impactos positivos em sua percepção de si mesma e em suas perspectivas para o futuro. Ao participar das atividades e compartilhar sua história, ela não apenas reafirmou sua personalidade como mulher forte e resiliente, mas também projetou um futuro em que busca continuar aprendendo e superando desafios. Seu sonho de aprender a ler de forma plena reflete seu desejo de seguir expandindo suas possibilidades, reforçando a importância da educação como um meio de transformação pessoal e social.

Conclusão

A análise dos dados da “Estudante C”, fundamentada na Sistematização de Experiências de Holliday (2006), revela como práticas pedagógicas que valorizam as histórias de vida podem promover aprendizados significativos e transformações profundas nos sujeitos. A “Estudante C” encontrou, na arte e no ambiente escolar, um espaço para reorganizar suas narrativas, expressar aspectos fundamentais de sua personalidade e vislumbrar novas possibilidades para o futuro. Essa experiência destaca o papel central da educação em unir as vivências pessoais ao aprendizado, fortalecendo a relação entre cultura, história e transformação individual.

Para Freire (2023), a educação deve ser um ato de liberdade que parte da realidade concreta dos sujeitos, permitindo que eles reflitam criticamente sobre sua história e seu contexto. A “Estudante C”, ao compartilhar sua narrativa, integra-se a esse princípio, transformando as atividades propostas em momentos de conscientização e empoderamento. Barbosa (1998) aponta que através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade. Já Martins e Tourinho (2017) apontam que a experiência é aquilo que nos acontece, ou que nos toca, somos persuadidos, também, a aceitar que a experiência nos transforma. (Martins e Tourinho, 2017, p. 143). Essa perspectiva é evidente na participação da “Estudante C”, que encontrou na criação artística um meio de ressignificar sua trajetória.

Assim, a análise dos dados da “Estudante C” demonstra como a valorização das histórias de vida e a integração das práticas artísticas podem transformar a experiência educacional em um espaço de aprendizado significativo e libertador. Sob a luz das ideias de Freire (2023) e Dewey (2010), fica evidente que a educação, quando aliada às vivências dos estudantes, não apenas amplia o conhecimento, mas também promove a reconstrução das histórias de vida, fortalecendo o senso de pertencimento e o protagonismo dos sujeitos em suas histórias.

7- É POSSÍVEL APRENDER ARTE FALANDO DE MIM MESMO? O OLHAR DOCENTE SOBRE A AUTOBIOGRAFIA E ARTE ARMORIAL NO PROCESSO EDUCATIVO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta desafios singulares que exigem propostas pedagógicas inovadoras e sensíveis à realidade dos estudantes. No contexto analisado, a integração entre a arte, a autobiografia e o Movimento Armorial revelou-se uma estratégia eficiente para promover o aprendizado significativo.

Freire (2023), argumenta que um ambiente pedagógico democrático é essencial para que os educandos exercitem sua liberdade e desenvolvam sua consciência crítica. Freire, 2023, p. 82). Esse princípio foi central na abordagem aplicada na EJA, pois os estudantes tiveram suas narrativas valorizadas e ressignificadas por meio da arte. Essa concepção justifica o uso da autobiografia como ferramenta pedagógica, permitindo que os estudantes se apropriem de suas histórias e as reconstrua dentro do espaço escolar. Segundo Souza:

A possibilidade de rever a própria trajetória e seus enredos, ou de construir e reconstruir momentos, circunstâncias e aspectos da formação individual e coletiva é uma maneira de "dar sentido às experiências, aos contextos e às histórias de vida, numa abordagem experiencial de formação como uma atividade singular para ampliar a vivência pessoal e profissional [..]" (SOUZA, 2006, p. 56).

Refletir sobre a própria trajetória permite que indivíduos e grupos atribuam significado às suas experiências e histórias de vida. Essa proposta experiencial de formação possibilita a construção e reconstrução de momentos e circunstâncias, ampliando a compreensão pessoal e profissional. Ao revisitar e reinterpretar eventos passados, é possível identificar aprendizados, reconhecer padrões de comportamento e desenvolver uma visão mais profunda sobre si mesmo e sobre o coletivo. Essa prática contribui para o crescimento contínuo, promovendo uma formação mais consciente e integrada.

A experiência da “Estudante A” exemplifica essa proposta. Inicialmente resistente às aulas de arte, ela encontrou, na construção de seu brasão armorial, um espaço de expressão e reconhecimento de sua identificação. A transformação da estudante reforça a ideia de Freire (2023) de que a educação deve partir da realidade concreta dos sujeitos e promover sua emancipação. Além disso, a escuta sensível do professor, um dos pilares da Pedagogia da Autonomia, foi essencial para estabelecer uma relação de confiança e respeito mútuo, permitindo que a estudante se sentisse segura para compartilhar aspectos íntimos de sua trajetória. Freire afirma que:

É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (Freire, 2023, p. 117)

Barbosa (1998) defende que a arte/educação é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. (Barbosa 1998, p. 16). Essa perspectiva se alinha diretamente ao uso do Movimento Armorial como referência pedagógica na EJA. Ao valorizar elementos culturais, a metodologia adotada permitiu que os estudantes reconhecessem a arte como um reflexo de suas vivências e identificação social. Desse modo, é essencial que todas as ações pedagógicas planejadas pelo professor sejam fundamentadas na vivência e na leitura de mundo do estudante como propõe Freire (2023).

No caso do “Estudante B”, que trabalha como lavador de carros e participa de corridas de rua, a criação do brasão armorial foi um meio de unir sua trajetória pessoal com elementos simbólicos da arte. O símbolo do foguete, presente em sua composição, representa sua determinação e superação das dificuldades, demonstrando como a arte pode servir como linguagem para expressar experiências de vida (Barbosa, 1998, p. 22). Dessa forma, a proposta pedagógica adotou a Abordagem Triangular, integrando a produção, a contextualização e a apreciação artística, conforme defendido por Barbosa.

A experiência da “Estudante C”, uma idosa de 73 anos que encontrou na arte um meio de ressignificar sua história de vida, confirma essa afirmação. A simbologia da onça caetana, escolhida para seu brasão, expressa sua força e resiliência diante das perdas familiares. Essa construção artística permitiu que sua história fosse compartilhada e valorizada dentro do espaço escolar, promovendo um aprendizado significativo tanto para ela quanto para seus colegas.

Dewey (2010), argumenta que "a experiência é a arte em estado germinal". Ele enfatiza que a arte deve emergir das vivências do indivíduo, funcionando como um meio de conexão entre o sujeito e o mundo. Essa concepção reforça a importância de permitir que os estudantes expressem suas histórias por meio da produção artística, tornando o aprendizado mais envolvente e significativo.

No contexto da EJA, essa proposta foi aplicada ao integrar as narrativas de vida dos estudantes à produção artística, tornando-as parte essencial do processo educativo. Dewey (2010) destaca que a arte proporciona uma "percepção prazerosa que é a experiência estética", o que se manifestou na forma como os estudantes se engajaram nas atividades propostas. A criação das atividades com traços armoriais possibilitou que cada estudante externalizasse sua trajetória e reorganizasse suas experiências de vida de maneira simbólica, demonstrando como a arte pode transformar a experiência educativa em um processo vivo e significativo.

A valorização das histórias de vida, a junção com a cultura regional e a criação de espaços de expressão pessoal foram elementos-chave para promover um aprendizado significativo e transformador. Freire (2023) destaca que a educação deve partir da realidade concreta dos sujeitos, e isso foi evidenciado na forma como os estudantes reconstruíram suas narrativas dentro do espaço escolar. Barbosa (1998, p. 16) ressalta que a arte/educação é essencial para a identificação cultural, algo que se confirmou na escolha do Movimento Armorial como referência para a produção

artística. Já Dewey (2010) reforça a ideia de que a experiência estética potencializa o aprendizado, algo perceptível no envolvimento dos estudantes nas atividades.

Assim, a prática pedagógica analisada demonstra como a integração do ensino da arte com a implicação autobiográfica e o Movimento Armorial podem ser um instrumento poderoso para a construção do conhecimento na EJA, promovendo a reflexão crítica, a valorização das vivências individuais e a emancipação dos sujeitos. A integração entre a arte, a autobiografia e a cultura popular possibilitaram que os estudantes se reconhecessem como protagonistas de suas histórias, fortalecendo seu senso de identidade e pertencimento dentro do espaço escolar.

8- CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

A relação entre a autobiografia e o ensino de arte abre caminhos para uma proposta pedagógica inovadora, na qual os estudantes se tornam protagonistas de suas próprias histórias, utilizando a expressão artística como meio de reflexão e aprendizado. A pesquisa desenvolvida dentro do contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) demonstra que é possível aprender arte falando de si mesmo, especialmente ao integrar o Movimento Armorial como ferramenta de ensino.

O Movimento Armorial, idealizado por Ariano Suassuna, resgata elementos da cultura nordestina do estado de Pernambuco, incorporando a literatura de cordel, a xilogravura e a música popular em uma linguagem visual rica em simbolismo. Ao utilizar essa estética como suporte para a criação artística autobiográfica, os estudantes são incentivados a refletir sobre suas próprias experiências, identidades e trajetórias de vida, atribuindo novos significados a suas vivências.

Dessa forma, os estudantes não apenas criam suas obras inspiradas no Movimento Armorial, mas também analisam e compreendem seu próprio universo simbólico. Essa proposta permite que eles resgatem memórias, valorizem suas raízes culturais e se reconheçam como agentes ativos de sua formação artística.

Os resultados dessa experiência pedagógica são expressivos: os estudantes desenvolveram uma maior conexão com o aprendizado da arte, sentindo-se mais motivados ao expressar suas histórias, fortalecendo o protagonismo estudantil. A utilização de narrativas visuais autobiográficas, aliadas à estética armorial, possibilitou um ensino mais significativo, no qual o conhecimento foi construído a partir da experiência individual e coletiva dos estudantes.

Dessa forma, a pesquisa confirma que é plenamente viável aprender arte falando de si mesmo. A autobiografia, aliada ao Movimento Armorial, não apenas potencializa o ensino de arte, mas também promove a valorização cultural, a inclusão e a formação de sujeitos críticos e criativos. O olhar do estudante sobre sua própria história, mediado pelo ensino de arte, se torna um caminho significativo para a aprendizagem e a construção de novas narrativas visuais e identitárias.

4. REFERENCIAS

AZEVEDO, Antônio Gonçalves. **Abordagem Triangular: Bússola para os navegantes destemidos dos mares da arte educação.** A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. Ana Mae Barbosa, Fernanda Pereira da Cunha (orgs.). São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae, CUNHA, Fernanda Pereira da. **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte.** 9º ed. Editora Perspectiva S.A. São Paulo, 2014.

_____. **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Tópicos Utópicos.** Editora: Arte e Ensino. Belo Horizonte. 1998.

BARBOSA, Maria Goret. **Evasão escolar na educação de jovens e adultos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ana Ribeiro / Maria Goret Barbosa.** – João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/219878212-Evasao-escolar-na-educacao-de-jovens-e-adultos-da-escola-estadual-de-ensino-fundamental-e-medio-ana-ribeiro.html>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 16 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Brasília: CNE: MEC mai. 2000.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

_____. **Tour Virtual Movimento Armorial.** Disponível em:
<https://tourvirtual360.com.br/armorial/>. Acesso: 17 abr. 2023.

_____. **Movimento Armorial 50 anos.** Curadoria: Denise Mattar e Manuel Dantas Suassuna. Brasília, 2022. Disponível em: <https://ccbb.com.br/wp-content/uploads/2022/04/catalogo-rj.pdf>. Acesso: 18 mar. 2023.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas.** São Paulo: EDUSP, 2019.

CARDINALI, Luciano. **A tipografia Armorial: a concepção de uma identidade visual sertaneja.** design, art and technology – ano 1 – vol. 01 – nº 1 – 11 de outubro de 2016. Disponível em: <https://datjournal.anhembi.br/dat/article/download/20/15/50>. Acesso: 12 dez. 2023.

CLIMACO, José César Teatini de Souza. **De gravuras e cidades.** Goiânia: Editora UFG, 2010.

CORREIO BRAZILIENSE. **Homem é assassinado e outro ferido em frente à passarela do Mestre D'Armas.** 2017. Disponível em:
https://www.correobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2017/11/04/interna_cidadesdf,638577/homem-e-assassinado-e-outro-ferido-em-frente-a-passarela-do-mestre-d-a.shtml. Acesso em: 4 ago. 2025.

_____. **Um homem e um adolescente são pegos vendendo drogas em Planaltina.** 2025a. Disponível em: <https://www.correobraziliense.com.br/cidades-df/2025/03/7086583-um-homem-e-um-adolescente-sao-pegos-vendendo-drogas-em-planaltina.html>. Acesso em: 4 ago. 2025.

DEBALD, B.S.; GOLFETO, N.V. **Protagonismo Estudantil e Metodologias Ativas de Aprendizagem em Tempos de Transformação na Educação Superior.** Pleiade, 10(20): 05-11, Jul./Dez., 2016. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/305>. Acesso: 14 jan. 2025.

DEMO, Pedro, SILVA Renan Antônio. **Protagonismo estudantil.** ORG & DEMO, Marília, v. 21, n. 1, p. 71-92, Jan./Jun., 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/10685/6646> . Acesso: 14 jan. 2025.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo. Editora Martins Fontes, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Curriculum em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: Brasília, 2014a. <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

_____. **Projeto Político-Pedagógico: Centro de Ensino Fundamental Juscelino Kubitschek, Planaltina-DF.** Brasília, DF: Seduc-DF, jul. 2021. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_cef_juscelino_kubitschek_planaltina.pdf. Acesso em: 4 ago. 2025.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL [recurso eletrônico]: **políticas, relações de poder e ações afirmativas / organização**, Átila Bezerra Tolentino, Emanuel Oliveira Braga. – Dados eletrônicos (1 arquivo PDF: 2 megabytes). – João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. – (Caderno Temático; 5). Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

FABIANO, Luiz Hermenegildo. **Movimento Armorial: arte popular como identidade cultural ou: os sentidos da modernidade desconhecem o moderno.** Impulso, Piracicaba • 25(62), 97-106, jan.-abr. 2015 • ISSN Impresso: 0103-7676 • ISSN Eletrônico: 2236-9767 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v25n62p97-106>. Acesso: 12 dez. 2023.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: contexto e Educação, nº 7, Juí: Injuí, 1987.** Disponível em: <https://www.unirio.br/cchs/ess/Members/silvana.marinho/disciplina-instrumentos-e-tecnicas-de-intervencao/unid-2-instrumentos-de-conhecimento-intervencao-e-registro/texto-7-falkembach->

elza-maria-fonseca-diario-de-campo-um-instrumento-de-reflexao-in-contecto-e-educacao-no-7-jui-inijui-1987/view. Acesso em: 14 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 76° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2023.

GARCIA, Renata Monteiro. SILVA, Marluce Pereira da Silva. **EJA, diversidade e inclusão: reflexões impertinentes**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

GONZÁLEZ Monteagudo, José. **As Histórias de vida em educação: entre formação, pesquisa e testemunho. E.C. de Souza (Ed.) (2011). Memória, (auto)biografia e diversidade: Questões de método e trabalho docente**. Salvador-Bahia: Editora Da Universidade Federal da Bahia, Brasil, 59---96. ISSN: 9788523207694). Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/69285>. Acesso: 13 dez. 2023.

_____. **Histórias de vida e teorias da educação: construindo pontes. Questões Pedagógicas**. 19, 2008/2009, pp 207-232. Disponível em: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/17078/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso: 16 dez. 2023.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. ed., revista. – Brasília: MMA, 2006.

MARTINS, Raimundo. Imagem, identidade e escola. **Cultura Visual e Escola**. Ano XXI Boletim 09 - Agosto 2011. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/isabeldantas/festa-e-ludicidade/arte-educacao/imagem-identidade-e-escola.-martins-raimundo>. Acesso: 10 dez. 2023.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; CLEMENTINO, Elizeu (orgs.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2017.

NIND, Melanie e CURTIN, Alicia, HALL, Kathy. **Métodos de pesquisa para a Pedagogia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PASSEGGI, Maria. NASCIMENTO, Gilcilene. OLIVEIRA, Roberta de. **As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação**. Revista Lusófona de Educação, 33, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/349/34949131009.pdf>. Acesso: 12 dez. 2023.

RODRIGUES, Daniella Carneiro Libânia. **A arte segundo Ariano Suassuna: a intermidialidade e a poética armorial**. Belo Horizonte. Faculdade de Letras da UFMG Março/2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECAP-9UYL78/1/disserta_o_daniella_libanio.pdf. Acesso: 09 dez. 2023.

SANTOS, Idelette Muzart Fonseca dos. **Em demanda poética popular: Ariano Suassuna e o Movimento Armorial**. 2^a ed. Rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

SIMÕES, Ester Suassuna. **A morte, o feminino e o sagrado: uma leitura intersemiótica das iluminogravuras de Ariano Suassuna**. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/19647>. Acesso: 12 dez. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. orgs. Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso: 13 dez. 2023.

_____. SOUZA, E. C de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A Editora/UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães. **Pesquisa (Auto)biográfica, Cultura e Cotidiano Escolar: Diálogos Teórico-Metodológicos.** Revista Interinstitucional Artes de Educar, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 182–203, 2016. DOI: 10.12957/riae.2016.25506. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/25506>. Acesso em: 13 dez. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino, MEIRELES, Mariana Martins. **Fotobiografia e entrevista narrativa: Modos de narrar a vida e a cultura escolar.** In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; CLEMENTINO, Elizeu (orgs.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação.** Santa Maria: Editora UFSM, 2017. p. 124.

SUASSUNA, Ariano. “**A arte popular no Brasil**”, In: Revista Brasileira de Cultura; Publicação trimestral do Conselho Federal de Cultura. Palácio da Cultura, Rio de Janeiro, Nº 2: p. 37-43, out/dez 1969.

TOURINHO, Irene. **Cultura Visual e Escola-Introdução.** Ano XXI Boletim 09 - Agosto 2011. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/isabeldantas/festa-e-ludicidade/arte-educacao/imagem-identidade-e-escola.-martins-raimundo>. Acesso: 10 dez. 2023.

ANEXOS

PLANO METODOLÓGICO EM 6 PASSOS: 14 AULAS

PASSO 1: Estética Armorial para me autoexpressar.	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • História e características da Arte Armorial. • Contexto cultural e histórico. • Exemplos de obras e influências.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva com apresentação de slides. • Exibição de imagens e vídeos de obras armoriais. • Discussão em grupo sobre os elementos visuais e simbólicos da arte.
Objetivos Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o contexto histórico e cultural da Arte Armorial. • Identificar os principais elementos e características dessa expressão artística.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar a origem e a evolução da Arte Armorial. • Reconhecer os elementos simbólicos nas obras.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação nas discussões. • Questionário rápido sobre os conceitos abordados.
Aulas	02 aulas
PASSO 2: Brasões de família: nossa marca, nossa história.	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos e simbologia dos brasões.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuição de caixas de pizzas e materiais diversos de arte. • Orientação para que os alunos criem um brasão de família inspirado na Arte Armorial. • Atividade prática em grupos.
Objetivos Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar conhecimentos sobre simbologia na criação de um brasão.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Criar um brasão de família com base na Arte Armorial.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do brasão criado quanto à aplicação dos conceitos armoriais. • Apresentação e justificativa da escolha dos elementos.
Aulas	02 aulas
PASSO 3: Expressão autobiográfica com Elementos Armoriais.	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Arte Colagem. • Técnica de colagem. • Uso de imagens de elementos da natureza.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecimento de imagens de elementos da natureza. • Demonstração da técnica de colagem. • Atividade prática onde os alunos criarião uma nova imagem inspirada na Arte Armorial usando colagem.
Objetivos Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar a técnica de colagem para criar uma imagem armorial.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar e combinar elementos naturais com inspiração armorial. • Utilizar a técnica de colagem para compor uma nova obra.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação das colagens quanto à originalidade e relação com a Arte Armorial.

	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre o processo criativo e as escolhas feitas.
Aulas	02 aulas
PASSO 4: Alfabeto Armorial: Falar de Si Através do Nome.	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo do Alfabeto Sertanejo Armorial. • Significado dos nomes dos alunos e sua relação com a Arte Armorial.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao Alfabeto Sertanejo Armorial e seus símbolos. • Discussão sobre o significado dos nomes dos alunos. • Atividade prática para criar representações do nome dos alunos inspirados na Arte Armorial.
Objetivos Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e aplicar o Alfabeto Sertanejo Armorial na criação artística.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Associar o significado dos nomes dos estudantes aos elementos armoriais. • Criar uma representação gráfica do nome do estudante utilizando a técnica de acróstico.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da criatividade e uso correto dos símbolos armoriais. • Apresentação e explicação da criação pessoal.
Aulas	02 aulas
PASSO 5: Linha do Tempo: rememorando minha história.	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de uma linha do tempo pessoal. • Inclusão de elementos armoriais na representação da vida.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação para a elaboração de uma linha do tempo pessoal. • Incorporação de elementos armoriais para representar eventos e marcos da vida.
Objetivos Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Representar a própria história de vida utilizando elementos da Arte Armorial.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Criar uma linha do tempo que inclua elementos armoriais. • Descrever eventos significativos da vida de forma visual e simbólica.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da linha do tempo quanto à clareza e à integração dos elementos armoriais. • Reflexão sobre o significado dos elementos escolhidos.
Aulas	02 aulas
PASSO 6: Parada para o Cordel	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura e características do cordel. • Técnicas de xilogravura e sua aplicação no livro.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao livro de cordel e técnicas de xilogravura. • Atividade prática para criar versos e desenhos que contem a história de Planaltina DF
Objetivos Gerais	Desenvolver um livro de cordel que conte a própria história de Planaltina-DF com elementos da Arte Armorial.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever versos que descrevam a realidade de Planaltina-DF nos seus aspectos social, econômico e político. • Criar xilogravuras que ilustrem a narrativa do cordel.

Avaliação	<ul style="list-style-type: none">• Avaliação do livro quanto à criatividade, integração dos versos e xilogravuras.• Apresentação e leitura dos livros de cordel.
Aulas	04 aulas

**Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz
para fins de pesquisa**

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado Implicação Autobiográfica no Ensino de Arte: uma proposta pedagógica com base no Movimento Armorial, sob responsabilidade de Maria Cecília Rodrigues de Melo vinculado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Arte Educação da Universidade de Brasília.

A imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais, etc.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz do/da estudante por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Para mais informações entrar em contato com a pesquisadora responsável Maria Cecília Rodrigues de Melo pelo Email para contato da pesquisadora: ceciliafavufg@gmail.com

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do/da pesquisador/a

Assinatura do participante

Assinatura do Responsável

Brasília, ____ de ____ de ____