



## DOSSIÊ

# 1 *“Um ponto que saiu para passear”: notas sobre uma pedagogia das linhas*

*(“A point that went out for a walk”: notes on a pedagogy of lines)*

*(“Un punto que salió a pasear”: notas sobre una pedagogía de líneas)*

*Juliana Rocket Chaibub*<sup>1</sup>

1. Professora da Universidade de Brasília (UnB) no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) e no Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT). Líder dos grupos de pesquisa Laboratório Interdisciplinar de Educação, Cultura Arte - Labeca e Teias - Grupo de estudos sobre artes manuais e o sensível na educação. Co-editora e revisora da Revista Diálogos. Doutora (2009) e Mestre (2004) em Política Social pela UnB. ID Lattes: 5177028895277181. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5864-7443/print>.

**Resumo** – Este artigo busca refletir sobre possíveis articulações entre memórias, narrativas e saberes-fazeres nos processos educativos a partir da experiência de realização de Ateliês de Bordado no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. O projeto, que agrega as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, tem como objetivo estimular sensibilidades e poéticas relacionadas às artes manuais que atravessam e dialogam com o corpo. As agulhas, tramas, nós e desalinhos são interpretados como materialidades com as quais “pensamos com” e “a partir da” variedade de suas composições, configurando a proposta de uma Pedagogia das linhas voltada à mediação ética, estética e epistemológica entre texto e tecido. No cerne dessa proposta, destacam-se as ideias de Tim Ingold e Donna Haraway, que tratam de linhas e fluxos, compreendidos como emaranhados provisórios e abertos. Este trabalho busca explorar como as metáforas associadas à linhas e amarrações podem reconfigurar práticas educativas, permitindo que elas se movam, transformem e adaptem por meio de engajamentos criativos.

**Palavras-chave:** Memórias; Narrativas; Saberes-Fazeres; Bordado; Educação do Campo.

**Abstract** - This article seeks to reflect on possible connections between memories, narratives and making in educational processes based on the experience of holding Embroidery Workshops in the Undergraduate Course in Rural Education (Place-Based Education from a Rural Perspective) at the University of Brasília. The project, which combines the dimensions of teaching, research, and extension, aims to stimulate sensibilities and poetics related to manual arts that traverse and dialogue with the body. Needles, weaves, knots, and misalignments are interpreted as materialities with which we “think with” and “from” the variety of their compositions, configuring the proposal of a Pedagogy of Lines focused on the ethical, aesthetic, and epistemological mediation between text and fabric. At the core of this proposal, the ideas of Tim Ingold and Donna Haraway stand out, which deal with lines and flows, understood as provisional and open entanglements. This paper seeks to explore how metaphors associated with lines and ties can reconfigure educational practices, allowing them to move, transform and adapt through creative engagements.

**Keywords:** Memories; Narratives; Making; Embroidery; Place-Based Education.



**Resumen** – Este artículo busca reflexionar sobre las posibles conexiones entre memorias, narrativas y saberes en los procesos educativos, a partir de la experiencia de los Talleres de Bordado de la Licenciatura en Educación Rural de la Universidad de Brasilia. El proyecto, que combina las dimensiones de docencia, investigación y extensión, busca estimular sensibilidades y poéticas relacionadas con las artes manuales que atraviesan y dialogan con el cuerpo. Agujas, tejidos, nudos y desalineaciones se interpretan como materialidades con las que “pensamos con” y “desde” la variedad de sus composiciones, configurando la propuesta de una Pedagogía de Líneas centrada en la mediación ética, estética y epistemológica entre texto y tela. En el centro de esta propuesta, se destacan las ideas de Tim Ingold y Donna Haraway, que abordan las líneas y los flujos, entendidos como entrelazamientos provisionales y abiertos. Este trabajo busca explorar cómo las metáforas asociadas con las líneas y los lazos pueden reconfigurar las prácticas educativas, permitiéndoles moverse, transformarse y adaptarse a través de compromisos creativos.

**Palabras clave:** Memorias; Narrativas; Saberes; Bordado; Educación Rural.

Link de acesso ao vídeo: <https://youtu.be/ZK1zUlKpxlE>



2. Fundada em 1919, na cidade de Weimar, no leste alemão, a *Staatliches Bauhaus*, mais conhecida apenas como *Bauhaus*, foi uma escola de arte e design de vanguarda, que combinava arquitetura, artesanato e uma academia de artes. A Bauhaus foi fechada em 1933, quando da implantação do governo nazista na Alemanha.

## 1. Introdução

A linha pode representar a linearidade do tempo, a ideia de limite ou de contenção, mas também pode ser retratada em formas mais fluidas e interconectadas, capazes de gerar relações e arranjos, irregularidades, curvas imprevisíveis e emaranhados, assinalando o que é complexo e imponderável.

“A linha é um ponto que saiu para passear”, dizia Paul Klee em suas aulas na *Bauhaus*<sup>2</sup> (Klee, 1986). A linha não é apenas um elemento estático, mas um testemunho do movimento e da fluidez criativa. Ao “passear”, o ponto gera a linha que, por sua vez, pode se desdobrar em outras formas, superfícies e volumes. Essa abordagem destaca o caráter móvel e relacional da arte, ao colocar a trajetória do gesto e do pensamento acima de resultados fixos.

Podemos associar a linha ao ato de criar conexões e fluxos. Segui-la, seja ela concreta como um caminho ou abstrata como um fio de pensamento, oferece uma forma singular de explorar e compreender o mundo, que enfatiza muito mais percursos e movimentos do que uma rigidez estática.

Para Klee – que além de desenhista e pintor era poeta, professor e pesquisador das cores e do proces-

so criativo –, a criação artística é tanto um processo de exploração intelectual quanto um jogo de descobertas. Em uma abordagem multidisciplinar, que investigava as interfaces entre diferentes linguagens como a visual e a musical, por exemplo, Klee concebia a criatividade como um ato de liberdade e imaginação, que daria origem a novas percepções (Castro, 2010).

A “linha que passeia” foi a ideia central sobre a qual me apoiei para construir o projeto *Ateliês de Bordado*. Iniciado em 2022 como uma atividade de extensão na Universidade de Brasília (UnB), o projeto vem envolvendo estudantes de graduação e pós-graduação, pesquisadores, professores e pessoas interessadas. Seu objetivo principal é mobilizar o corpo por meio de práticas associadas ao bordado artesanal livre, de forma a estimular possíveis encontros e cruzamentos entre trajetórias, formas de vida e de conhecimento.

Desde 2024, o projeto incorpora os pilares do ensino e da pesquisa no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade de Brasília (UnB). Ao realizar-se em formato de ateliê, os encontros pretendem incentivar a descoberta, a experimentação e a construção do conhecimento por



meio de múltiplas linguagens, como trabalhos manuais, poesia, música e movimentos corporais.

Este artigo busca refletir sobre possíveis articulações entre memórias, narrativas e saberes-fazer nos processos educativos a partir da experiência de realização de Ateliês de Bordado na Licenciatura em Educação do Campo da UnB.

O curso, criado no ano de 2007 no jovem *campus* da UnB situado em Planaltina, região administrativa do Distrito Federal (DF), passou por um processo de expansão no ano de 2012 como resultado de políticas públicas como o Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação de Universidades Federais (Reuni, 2007-2012) e de edital específico lançado pelas Secretarias de Educação Superior (SESU) e de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC).

As reflexões aqui apresentadas são fruto da atuação de sua autora como professora da Educação do Campo, pesquisadora e artesã têxtil, com base na reflexividade que é marca das ciências sociais. Gostaria de, a partir do meu trabalho em um *campus* universitário situado nas margens da cidade de Brasília, caracterizado por um intenso trânsito entre o

campo e a cidade, socializar uma prática pedagógica enraizada nas relações construídas com os estudantes, suas comunidades e territórios de origem.

Fluxos contínuos e memórias de diferentes deslocamentos, sejam eles reais ou imaginários, percorrem e influenciam diversos registros ontológicos. Foi a partir dessa perspectiva que surgiu a relação dos ateliês com uma *Pedagogia das linhas*, concebida como um processo pedagógico multimodal e dialógico, focado na criação de confluências entre trajetórias, narrativas (orais, escritas e visuais) e domínios da vida que se manifestam em múltiplos saberes, ofícios, modos de fazer e formas de expressão.

As linhas são expressões criativas que integram ética, estética e técnica em um processo contínuo de descoberta e diálogo com os processos “do vivido” que engendram a diversidade cultural e a criatividade humana. Bordar como forma de narrar e narrar como trabalho artesanal de fiação. Eis que, nesses ofícios, os tantos e variados caminhos que compõem a vida – sejam eles curtos ou extensos, retos ou sinuosos, entrelaçados, ondulantes, pontilhados ou cruzados –, são acolhidos no âmbito do sistema acadêmico e relacionados à produção de conhecimentos.



Algumas referências foram fundamentais para estabelecer diálogos com essas perspectivas. Destaco aqui os estudos de Donna Haraway (2023a; 2023b; 1988) nos campos do feminismo, ciência, tecnologia e ecologia, e de Tim Ingold (2015; 2022) sobre uma Antropologia das Linhas. Ambos os autores compartilham perspectivas críticas e interdisciplinares que questionam dicotomias e fragmentações. Suas obras convergem ao enfatizar a interconectividade, concebendo o mundo como um emaranhado de interações e redes vivas.

### Viver é traçar e percorrer linhas

Como observaram Lotierzo e Hirano (2023), a antropologia atual vem adotando figuras evocativas de fluxos e transformações para a composição de seus textos, tais como os “jogos de barbante” que inspiraram Donna Haraway e as “linhas” que Tim Ingold nos encoraja a percorrer. Do ponto de vista epistêmico, o que conecta ambas as figuras é o compromisso de “conhecer com” e não mais “sobre” ou “a partir de”, numa abertura para outros mundos e para preocupações com a perpetuação da vida em um cenário de devastação ambiental sem precedentes (Lotierzo; Hirano, 2023).

A imagem dos “jogos de barbantes” é referência importante na obra de Donna Haraway, especialmente no livro *Ficar com o problema* (2023a), na qual ela explora a noção de “ficar com os problemas”, ao invés de se esquivar deles, e a importância de enfrentar as complexidades do mundo de forma colaborativa e contínua. Haraway constrói uma argumentação interessante em torno de um jogo de barbante tradicional dos Navajos, *Ma’ii Ats’áá’ Yí-lwoí* (Coiotes correndo em direções opostas), que simboliza o movimento do animal, compreendido como um *trickster* (trapaceiro) na mitologia indígena norte-americana.

O jogo faz alusão a uma narrativa onde o Coiote, como um ser transgressor e criador de caos, desfaz os padrões ordenados que haviam sido estabelecidos pelo Deus do Fogo. Esse desmanche representa o ato de questionar ou subverter a ordem e as estruturas fixas, abrindo espaço para a liberdade, a transformação e a incerteza.

Nos povos navajos, os “jogos de barbantes” (*string figures*) são usados em rituais e cerimônias como uma forma de transmitir histórias, ensinamentos e valores. São jogos que envolvem a manipulação de cordas para criar padrões e figuras simbó-





licas, cujos significados relacionam-se ao cosmos, à natureza, à interação entre todos os seres.

Ao gerar e interpretar as figuras, as pessoas mantêm e reforçam os laços com os ancestrais, com a terra e o universo. Os jogos são uma forma de compartilhar narrativas sobre a criação do mundo, as forças espirituais e as relações entre todos os seres.

Haraway liga o conceito dos “jogos de barbante” com múltiplos mundos, que ela denomina “SF”, acrônimo que se refere a um conjunto de abordagens interconectadas com potencial de desafiar categorias rígidas de pensamento e explorar novas formas de imaginação. São essas abordagens: *Science Fiction*, ou Ficção Científica, lida não apenas como um gênero literário, mas como um modo de pensar o mundo, capaz de romper com narrativas hegemônicas e imaginar futuros alternativos; *Speculative Fabulations*, ou Fabulações Especulativas (narrativas), que exploram possibilidades de criar e contar histórias que pontuem relações de interdependência e novas formas de coexistência, em contraponto à narrativas apocalípticas e individualistas; *Speculative Feminism*, ou Feminismo Especulativo, uma abordagem crítica que busca imaginar formas alternativas de feminismo capazes de envolver outras dimensões

do conhecimento e da prática; e *String Figures*, ou Figuras de Barbante, manuseados para formar padrões visuais complexos, usados como imagens para a criação e desconstrução de narrativas e realidades.

Esses mundos são interdependentes. Ao manusear os barbantes, podemos criar ou desfazer ideias e posições, conforme as necessidades e as circunstâncias do jogo da vida. Nessa dinâmica, os padrões criados são passados de um jogador para o outro, e cada um é responsável por mantê-los ou mudá-los, mas sem desfazê-los. Essa “responso-habilidade” (*response-ability*) reflete a ideia de que pessoas e comunidades têm um papel ativo na condução do jogo. A metáfora do “jogo de barbante” nos diz sobre as capacidades e contingências dos jogadores em lidar com as mudanças e com as consequências de suas ações, assumindo uma responsabilidade compartilhada e contínua de “ficar com os problemas”, trabalhando a partir deles.

Tanto quanto os barbantes evocados por Haraway, as linhas de Tim Ingold (2015) não são unidirecionais, tampouco limitantes; elas se fazem e se refazem na relação concreta com o mundo e na partilha de histórias. Dentre as aproximações e confluências entre os dois autores, talvez, a principal delas, seja



o entendimento de que o conhecimento e a própria vida são tecidos coletivamente, numa dinâmica incessante de tramas e urdiduras entre humanos, não humanos e as tecnologias. Ambos questionam as divisões tradicionais entre mente, corpo e ambiente, numa abordagem sensorial da existência. Os sentidos, longe de serem ferramentas independentes e passivas que captam informações de maneira objetiva, são formas ativas de engajamento com o mundo, imersos que estão em contextos culturais, históricos e sociais diversos.

As obras *Linhas: Uma Breve História* (Ingold, 2015) e *Estar Vivo: Ensaaios sobre Movimento, Conhecimento e Descrição* (Ingold, 2022) exploram como os seres humanos experimentam, vivem e constroem sua existência individual e coletiva por meio do movimento, das relações, das práticas e fazeres cotidianos. Há, nesses trabalhos, uma abordagem que desconstrói noções tradicionais de linearidade e compartimentação, enfatizando a fluidez e a interconexão.

As linhas são elementos constitutivos da vida. Elas estão presentes nas trilhas que deixamos pelo caminho, nos fios de uma roupa, nos traços de um desenho, no arco invisível deixado pelo voo de um

pássaro no ar, nas conexões que criamos ou na linguagem que nos atravessa. Ingold (2022) propõe que essas linhas não são apenas representações, mas práticas vivas que dão forma ao mundo e expressam as experiências humanas. Mais do que fronteiras ou limites, elas são vias de interconexão contínuas e em constante reconfiguração; contrastam com as linhas de segmentação, associadas à modernidade e ao desejo de ordenar e fixar o mundo. Ele discute, ainda, como o movimento, a percepção e o conhecimento emergem da interação contínua entre os corpos e os ambientes. Estar vivo é estar em movimento.

A artista e educadora Edith Derdyk (2010) desenvolve a ideia da linha como um *espaço entre*, uma ponte que conecta pontos, ideias, corpos e tempos. Trata-se de um lugar intermediário, não pertinente nem ao ponto de partida nem ao de chegada. A linha funcionaria, então, como um lugar de encontro que não fixa os elementos, mas os relaciona, permitindo que interajam sem anulação: ela desvenda a relação entre os objetos sem ser totalmente nenhum deles.

A linha do horizonte a quem pertence: ao céu, ao mar, à terra? Onde se encontra a linha de encontro entre as coisas do mundo? (Derdik, 2010). As respostas, nada terminativas, situam-se entre o interior





e o exterior, o cheio e o vazio, a presença e a ausência, entre a estabilidade e a errância.

Se viver é traçar linhas, pensar em termos de uma *Pedagogia das linhas* abre um campo de reflexões sobre possibilidades epistêmicas inclinadas às movências, aos percursos de vida, ambientes, corpos e suas interações; ao convívio entre humanos e não humanos; aos saberes-fazer, poéticas e conhecimentos que resultam e modelam múltiplos processos de ensino-aprendizagem. Há, nessa pedagogia, um engajamento *no* e *com* o mundo por meio do fazer manual e da experiência sensorial.

Aprender manualmente não significa apenas adquirir habilidades, mas desenvolver uma atenção sensível aos ritmos, texturas e forças do mundo, em um aprendizado que acontece ao longo do percurso. Assim, uma *Pedagogia das linhas* valoriza o aprendizado experiencial e relacional, em que educadores e educandos compartilham trajetórias de descoberta, ativando percursos de reflexão, compreensão e crítica.

As manualidades são politicamente carregadas. Estão imbricadas nas questões de classe, gênero, raça/etnia e no acesso à tecnologia que configuram o tempo de sua produção e circulação. O bordado e a

costura, por exemplo, foram historicamente associados às mulheres e, em grande medida, circunscritos ao trabalho doméstico. Contemporaneamente, há uma resignificação dessas práticas, com a utilização da linguagem têxtil como forma de expressão que conjuga existência e resistência, pertencimento e liberdade.

Talvez a grande potência pedagógica das manualidades esteja na intersecção entre gesto estético e posicionamento no mundo. Longe de serem práticas neutras, elas são embebidas de modos de ser, viver e conhecer, onde o corpo, os materiais e o pensamento se entrelaçam em um *continuum* de percepção e ação. O ato de bordar não se reduz à uma função meramente decorativa e utilitária. A tensão das mãos, a sensibilidade, a técnica e o ritmo da agulha vão aos poucos traçando percursos que transformam superfícies e geram significados.

As linhas compõem a estrutura interna de tecidos e textos. Ambas as palavras derivam do latim *texere* e *textus*, respectivamente, e estão etimologicamente ligadas à entrelaçamento e trama. Assim como na tecelagem, em que tramas e urdiduras se cruzam para formar um tecido, na linguagem, as palavras podem se combinar com outras formas de



3. Um marco na consolidação da Educação do Campo foi a instituição do Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

## JULIANA ROCHET CHAIBUB

expressão, como música, desenhos, imagens em movimento e gestos, criando textos multimodais que expressam significados (Mendonça, 2014).

Distintas camadas de materiais e de interpretações são depositadas em tecidos e textos, gerando uma diversidade de padrões e texturas. Há, no gesto de bordar e de narrar, uma integração entre o corpo, os sentidos e o ambiente. As criações que resultam dessas práticas não são isoladas, pois carregam em si as marcas do seu tempo, atravessadas que estão pelo contexto histórico, social, econômico e cultural de que fazem parte. Nelas pode-se ler, de forma mais ou menos explícita, as estruturas de poder, as transformações tecnológicas, as dinâmicas de trabalho e as mudanças estéticas.

### **Desenrolando os fios: memórias, narrativas e saberes-fazeres na Educação do Campo**

A implementação da Licenciatura em Educação do Campo em diversas universidades públicas brasileiras foi resultado da afirmação da Educação do Campo como política pública, pauta de reivindicações e lutas dos movimentos sociais do campo desde a década de 1980<sup>3</sup>. Na UnB, o curso foi cria-

do com o objetivo de formar educadores para atuar nas escolas de Educação Básica do Campo nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, com ênfase no trabalho pedagógico e de organização escolar. Possui três habilitações, cuja escolha pelo estudante faz-se no momento da inscrição no vestibular: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências da Natureza; e Matemática. Além da docência, o currículo inclui a formação para a gestão de processos educativos escolares e comunitários.

O curso está estruturado em regime de Alternância, organizado por meio de tempos educativos diferenciados, denominados Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). O Tempo Universidade refere-se a etapas presenciais equivalentes a semestres regulares dos cursos convencionais. Funciona em período integral, quando os estudantes permanecem por aproximadamente sessenta dias no Alojamento Estudantil do *campus* UnB Planaltina e realizam um conjunto de atividades acadêmicas dentre aulas, estudos e momentos de organização coletiva.

O Tempo Comunidade é composto por ações formativas desenvolvidas pelos estudantes nas suas comunidades de origem e estão organizadas em ati-



4. Situada 40 km à nordeste de Brasília, Planaltina é uma região administrativa do DF que existe desde 1859, com cerca de 200 mil habitantes e forte vocação rural.

## JULIANA ROCHET CHAIBUB

vidades de inserção na escola, na comunidade, estudos e seminários. Essas atividades visam promover a articulação entre o processo formativo na Universidade e a realidade dos educandos. A organização em sistema de alternância possibilita o acesso de jovens e adultos do campo e de territórios tradicionais ao ensino superior público, gratuito e de qualidade, de modo que possam prosseguir com formação profissional e humana vivendo e trabalhando no campo.

Essa forma de organização do trabalho pedagógico tem repercussão direta no desenvolvimento das ações de ensino, pesquisa e extensão a ele vinculadas. As problemáticas, conteúdos, ações e projetos desenvolvidos no âmbito da Universidade devem estar integrados com o contexto dos sujeitos do campo, o que desafia a Educação Superior a articular o conhecimento teórico e prático com os saberes próprios das comunidades camponesas e tradicionais.

A LEdoC/UnB atua principalmente em três grandes regiões: Distrito Federal e Entorno, Goiás e noroeste do estado de Minas Gerais. Possui um corpo discente composto por muitos estudantes oriundos da Comunidade Tradicional Quilombola Kalunga, além de estudantes assentados e das regiões periurbanas do Distrito Federal. O curso funciona no

*campus* de Planaltina<sup>4</sup>, inaugurado em 2006 como resultado do processo de expansão da UnB no Distrito Federal. A unidade oferta as graduações em Licenciatura em Ciências Naturais (diurno e noturno), Licenciatura em Educação do Campo, Bacharelado em Gestão Ambiental e Bacharelado em Gestão do Agronegócio.

Meu ingresso como docente do *campus* e da Licenciatura decorre do próprio processo de ampliação e interiorização das universidades públicas federais. É na esteira de minha atuação como docente, e no exercício de pensamento que ela cotidianamente me provoca, que se situam muitas das reflexões presentes neste trabalho. Experiência que me desafia a refletir sobre meu ofício e os conhecimentos que ele mobiliza e elabora em outros campos que não necessariamente aqueles de minha formação acadêmica; e que me permite vivenciar situações que, cada vez mais, interpelam o necessário diálogo entre pluralidade, educação e universidade.

Compreendo que tal necessidade se acentuou a partir das políticas voltadas para a democratização do ensino superior. Atrelado ao processo de expansão das universidades federais, está a amplificação da diversidade no cotidiano do ensino superior, o



que aponta para a necessária reflexão sobre, pelo menos, uma questão central nas relações que ali se constroem: a forma como se compreende e se trata a diversidade interfere nas práticas educativas e, conseqüentemente, nas relações de aprendizagem e de socialização.

Dietz (2017), ao elaborar a noção de diversidade na perspectiva antropológica, a entende não como uma soma mecânica de diferenças, mas como um enfoque multidimensional perpassado pelo entrecruzamento de distintas fontes de variabilidade humana, para o estudo das identidades e seus marcadores, bem como das práticas discriminatórias.

O principal enfoque da diversidade não é a essência de um discurso identitário dado, mas as intersecções entre discursos e práticas diversas e contraditórias. Trata-se de um aprofundamento da noção de interculturalidade, que foca nos cruzamentos, na transversalidade de atitudes e atividades discriminatórias, bem como em seu impacto sobre a formação de identidades complexas em contínuo processo de transformação.

Entender a inclusão como um conceito mais amplo, que considera diferentes sujeitos cujas diferenças têm espaços para falar de si, pode ser uma

possibilidade de olhar para os processos e práticas de in/exclusão que ocorrem na contemporaneidade. Tais processos e práticas não ocorrem apenas pelo fato de os sujeitos não estarem no mesmo espaço que outros, mas por estarem no mesmo espaço e, por vezes, não serem considerados como alguém que faz parte dele (Provin, 2013).

A despeito de a diversidade cultural ser oficialmente reconhecida no texto constitucional brasileiro, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em outros instrumentos normativos como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e o Programa Nacional de Direitos, paradoxalmente, a dialogicidade e a polifonia ainda penetram com certa dificuldade nas abordagens e materiais didático-pedagógicos voltados ensinos fundamental, médio e também superior (Schritzmeyer, 2014).

Nesse contexto, algumas questões perpassaram, desde cedo, o fazer cotidiano da minha docência na Licenciatura em Educação do Campo: de que forma seria possível acolher e integrar os estudantes, originados de comunidades tradicionais e camponesas com vivências tão diversas, ao território educativo da Universidade? Como promover o diálogo entre conhecimentos acadêmicos com os conhecimentos



próprios das comunidades camponesas e tradicionais?

Foi nesse contexto que comecei a trabalhar, em caráter de experimento pedagógico, com a proposta dos ateliês de bordado artesanal livre em sala de aula. A proposta de ateliê na qual me baseio aproxima-se da ideia de laboratórios criativos e expressivos com linguagens interconectadas, propostos pela abordagem *Reggio Emilia*. Nesse espaço de pesquisa, conhecimento e curiosidade, os educadores atuam como mediadores, incentivando a escuta ativa, a elaboração de perguntas e a promoção do diálogo a partir das relações estabelecidas com o espaço, os materiais e as pessoas. A partir dessas interações, novas propostas são desenvolvidas, permitindo que o coletivo experimente, crie, imagine e investigue continuamente (Gandini; Hill; Cadwell; Schwall, 2019).

O ateliê propõe uma abordagem pedagógica baseada na investigação e na criação, permitindo que os estudantes sejam protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Essa metodologia se alinha com os princípios da Educação do Campo, que busca integrar os saberes locais e comunitários à formação acadêmica, fortalecendo a identidade e a cultura dos sujeitos do campo (Caldart, 2004).

No contexto da Licenciatura em Educação do Campo, os ateliês de bordado se materializam como espaço interdisciplinar e colaborativo de experimentação pedagógica que pretende articular teoria e prática de forma contextualizada. Para Freire (1996), a educação precisa ser um processo dialógico e libertador, em que o sujeito aprende por meio da problematização de sua realidade, da troca e construção coletiva.

Os saberes-fazeres estão profundamente enraizados nas práticas culturais e produtivas das comunidades tradicionais e camponesas, uma vez que ligados à terra e ao tempo. As populações do campo aprendem por meio da experiência direta, da observação e do convívio com a natureza. Esse aprendizado está registrado na memória coletiva, compartilhada em conversas, festas, rituais e no próprio cotidiano do trabalho. A memória, nesse contexto, é uma ferramenta ativa que orienta o fazer diário.

As técnicas de cultivo, a guarda e escolha das sementes, os ciclos da terra e até mesmo os modos de adaptação ao clima são conhecimentos que se perpetuam por meio das narrativas orais, dos gestos e das práticas comunitárias. O bordado e a costura funcionam, nas comunidades do campo e tradicionais,





como uma linguagem simbólica em que padrões, cores e formas remetem à natureza, ao trabalho, às relações afetivas, aos rituais e religiosidade.

Os fios, as tramas e os tecidos materializam recordações, experiências e significados individuais e coletivos que entrelaçam o passado e o presente. É no cotidiano que os gestos aparentemente triviais de tecer, bordar e costurar reivindicam realidade política, validade psíquica e social e reconhecimento estético.

Ao seguirmos uma longa rede de fios que nos antecede e nos sucederá, podemos acessar pistas sobre as estruturas sociais, a força das conexões e dos afetos, as fronteiras da falta, da vulnerabilidade e do medo. Um têxtil carrega, além do valor material, um valor simbólico, um corpo e uma memória, que não é inteiramente coletiva, nem apenas individual: estrutura e agência se entrelaçam no processo de construção das recordações.

As artistas afro-brasileira e francesa Rosana Paulino e Louise Bourgeois, respectivamente, ressignificaram o sentido do têxtil em seus trabalhos, desafiando a invisibilidade histórica que comumente os cercam. Em suas obras, há uma expressão con-

temporânea que faz dos tecidos uma narrativa visual atravessada por questionamentos e reflexões sobre o corpo feminino, os papéis sociais de gênero, as desigualdades, os constrangimentos morais e físicos.

Rosana Paulino aborda as marcas do passado colonial brasileiro e suas feridas na série “Bastidores” (Bastidores, 1997, imagem transferida sobre tecido, bastidor e linha de costura. Dimensão individual: 30cm), um conjunto de seis fotografias de mulheres negras, reproduzidas sobre tecido e presas em bastidores, sobre as quais se sobrepõe uma costura fortemente marcada sobre a boca, olhos e garganta. Há, nessas imagens, a denúncia de violências raciais e de gênero que, ao serem rememoradas, atualizam o enfrentamento das narrativas opressoras, bem como reagem ao apagamento de existências.

Desde tecidos reaproveitados, unidos por costuras e remendos, Bourgeois criou uma escultura têxtil chamada “A criança tecida” (*The Woven Child*, 2002, tecido, madeira, vidro e aço. Dimensões: 177,8 x 88,9 x 53,34 cm). Nesse poema visual em três dimensões há um pequeno ser, envolvido por um fino invólucro transparente, que repousa sobre um corpo feminino sem pernas, sem braços e sem cabeça, mas que pode ser identificado por duas funções: a pro-





criação e a amamentação. Uma pessoa esvaziada de si e de uma história, mas com um papel determinado: o de gerar e fazer crescer a vida.

Em ambas, a lembrança possibilita reorganizar e ressignificar o vivido e o imaginado, conferindo sentidos e abrindo devires. Ao recolher esses cacos, perdidos na roda do tempo, é possível vislumbrar momentos esquecidos ou reprimidos em contraponto a uma história oficial, cuja narrativa tende a enfatizar as conquistas dos vencedores, apagar tragédias e ruínas.

Muito mais do que uma flecha, a história, tal como Walter Benjamin (2012; 2018) a propõe, é um emaranhado, um campo de lutas entre versões que disputam espaço, elas mesmas repletas de fios que se entrelaçam de maneiras inesperadas. Jeanne Marie Gagnebin (2018), estudiosa de Benjamin, destaca a memória como um ato político de resistência que desafia à homogeneização dos acontecimentos ao resgatar detalhes e experiências sensoriais que escapam à narrativa dominante.

Se recorrermos à metáfora da tecelagem, podemos imaginar que a memória é um processo ativo e dinâmico de enredamento e, seus narradores, artífices que manejam fios capazes de revelar padrões

ocultos ou suprimidos. Essa abordagem dialógica entre o passado e o presente está presente no ativismo de diversos coletivos de mulheres, que utilizam o bordado como uma forma de lidar com a tradição e a inovação, mas também com perdas e silenciamentos.

Grupos que costuram juntos compartilham histórias, reafirmam identidades e constroem comunidades de cuidado por meio dos gestos manuais. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) incorporaram o bordado como prática de educação popular e forma estética de reivindicação em torno da luta pela terra e contra as barragens. De forma semelhante, os *Bordados por la Paz* é um coletivo mexicano que hoje conta com vários grupos pelo mundo. No Brasil, as reuniões ocorrem para bordar nomes e mensagens em homenagem aos indígenas Guarani-Kaiowá mortos num contexto nacional de genocídio histórico. Bordar é uma forma de guardar a memória dos líderes indígenas, de contar sobre a brutalidade do vivido e de afirmar a presença da comunidade.

Se evoco esses exemplos, é para destacar quando a memória faz da linguagem visual seu modo de expressão. Ao costurar e bordar podemos narrar e



manter as reminiscências ativas, permitindo que suas tramas continuem se expandindo no tempo e no espaço, abertas a ressignificações: seja nas roupas de santo, nos bordados de Oaxaca (México), do Vale do Jequitinhonha (Minas Gerais), na tecelagem tradicional Kalunga ou nas oficinas de costura em associações comunitárias.

Ecléa Bosi (1994), no livro “Memória e sociedade: lembranças de velhos”, diz que lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir e repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. O passado, como tecido vivo, é constantemente reatualizado e reinterpretado pelo presente e, a memória, um meio capaz de gerar narrativas que desafiam o esquecimento e o apagamento.

Os têxteis carregam uma vitalidade singular, acumulando marcas do tempo, interagindo com os corpos e os ambientes ao longo de sua existência. Assim como a pele humana, os tecidos são permeáveis às experiências e às emoções, guardam vincos, desgastes e as memórias do toque: dos tantos e variados ateliês de bordado que tive a oportunidade de facilitar ou participar, emergem lembranças familiares, relatos envolvendo peças de roupas, resgates de saberes-fazeres, narrativas de sobrevivência e frui-

ção. Ilumina-se, nesses momentos, o cotidiano como potência política, o corpo como sendeiro de aprendizagem e a materialidade como força de presença e passagem do tempo, simultaneamente.

Richard Sennett, em *O Artífice* (2008), explora a relação entre o trabalho manual e o desenvolvimento cognitivo, argumentando que o envolvimento físico em atividades artesanais não apenas aprimora habilidades motoras, mas também promove um entendimento mais profundo e significativo do mundo. Sennett sugere que o fazer manual é uma forma de conhecimento que integra mente e corpo, destacando a importância da prática física na aprendizagem e na formação humana.

Para ele, o artífice – entendido como qualquer pessoa que se dedica a uma atividade com esmero e habilidade – não apenas manipula materiais, mas também constrói conhecimento por meio da experiência sensorial e da prática reiterada. Essa visão desafia a separação tradicional entre trabalho intelectual e manual, destacando que o aprendizado ocorre tanto pela reflexão quanto pelo engajamento físico com o mundo.

Sennett propõe que o saber-fazer artesanal está fundamentado em um processo contínuo de tentati-



va e erro, em que o domínio técnico é desenvolvido progressivamente. O aprendizado artesanal envolve uma compreensão profunda dos materiais, das ferramentas e das condições que moldam a produção. Assim, o artífice se apropria do saber de maneira ativa e criativa, afirmando o vínculo entre mão, mente e matéria tanto para a aprendizagem, quanto para a realização pessoal.

A realização de ateliês de bordado artesanal livre no curso de Licenciatura em Educação do Campo dialoga com as reflexões de Sennett (2008) ao destacar a centralidade do fazer manual como forma de conhecimento e desenvolvimento humano. A mão que trabalha não está separada da mente que pensa; pelo contrário, há uma relação indissociável entre cognição e prática, em que a experiência sensível e a materialidade dos objetos moldam a maneira como compreendemos o mundo. Além disso, ao entrelaçar fios e histórias, o bordado articula-se com as memórias e narrativas dos sujeitos, permitindo a resignificação de vivências e a valorização dos saberes tradicionais. A prática artesanal no contexto educativo se configura não apenas como uma expressão estética e cultural, mas como um exercício de reflexão e construção de conhecimento enraizado na experiência.

## **O corpo no olho da agulha, na ponta dos dedos: a dinâmica dos ateliês de bordado**

Os ateliês tiveram início no ano de 2022 como atividade de extensão vinculada ao Edital Casas Universitárias de Cultura, lançado pela UnB no mesmo ano. Após um longo e difícil período de afastamento social em decorrência da pandemia de COVID-19, a ideia era que o projeto pudesse contribuir para transformar o retorno presencial à universidade numa vivência mais acolhedora. Buscava-se se criar um ambiente lúdico e convidativo, capaz de gerar abertura e a curiosidade necessárias para que a criatividade pudesse fluir.

Os encontros eram abertos à comunidade universitária e ao público em geral, capitaneados pelo coletivo de professoras e estudantes que integram o Laboratório Interdisciplinar de Educação, Cultura & Arte (Labeca/UnB), grupo de pesquisa em atuação desde o ano de 2020. Para participar não era necessário ter qualquer experiência prévia com bordado ou costura, bastava ter o desejo de estar junto, conversar e experimentar.

Naquele momento, o grupo se reunia sema-



5. O relato dessa experiência de extensão foi apresentado no GT 02 (Arte e Educação) do 2º Congresso Internacional e Multidisciplinar Arte & Cultura: Arte em contextos políticos polarizados, realizado on-line de 11 a 13/11/2024. O texto completo pode ser acessado por meio do link [file:///Users/julianarochetwirthchaibub/Downloads/Juliana%20Rochet\\_2%C2%BA%20Congresso%20Internacional%20e%20Multidisciplinar%20sobre%20Arte-4.pdf](file:///Users/julianarochetwirthchaibub/Downloads/Juliana%20Rochet_2%C2%BA%20Congresso%20Internacional%20e%20Multidisciplinar%20sobre%20Arte-4.pdf)

6. A disciplina *Tópicos Especiais* possui carga total de 15h, o que totaliza três encontros presenciais na etapa de Tempo Universidade (aproximadamente 11h), além da carga horária na Etapa de Tempo Comunidade.

## JULIANA ROCHET CHAIBUB

nalmente, no período da tarde, em uma sala acolhedora no Memorial Darcy Ribeiro, localizado no *campus* central da Universidade de Brasília. Os participantes variavam entre estudantes de graduação e pós-graduação de diferentes cursos, docentes e pessoas da comunidade, abrangendo em média dez a quinze pessoas, em sua maioria mulheres<sup>5</sup>.

Iniciávamos os trabalhos nos ateliês de bordado com um momento de abertura, cuja finalidade era ritualizar a experiência. Em seguida, reunidas em roda, apreciávamos e debatíamos as obras e referências previamente compartilhadas com o grupo. Reflexões surgiam e conexões se estabeleciam, catalisando narrativas sobre diversos temas. A partir desse ponto, o foco se voltava para as artes das agulhas, os materiais e suas características, momento em que o gesto de bordar ganhava centralidade (Rochet, 2024).

A experiência, que durou mais de um ano, gerou repercussões positivas nos participantes, que puderam ser observadas em seus próprios relatos sobre a ação de extensão. A dinâmica coletiva do grupo criou um espaço de acolhimento e partilha que possibilitou a construção de laços de cumplicidade e de memórias afetivas associadas à prática manual. Esse ambiente colaborativo alçou seu objetivo inicial de gerar bem-estar e fruição a partir de momentos coletivos de expressão criativa e narrativas compartilhadas.

Em 2024 o projeto foi ampliado para o ensino

de graduação, ganhando espaço em um componente curricular vinculado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB: *Tópicos Especiais*. Essa disciplina, ofertada em dois momentos no decorrer do ano, é optativa e possui ementa mais aberta, o que favoreceu uma dinâmica de trabalho mais flexível.

A disciplina *Tópicos*, como é cotidianamente chamada, foi desenhada tendo a ludicidade e a experimentação como fios condutores. O conteúdo das aulas partiria, sobretudo, daquilo que fosse manuseado, sentido e compartilhado pelos estudantes, que eram, em sua maioria, assentados da reforma agrária, quilombolas ou moradores de áreas periurbanas do DF. As turmas contavam, em média, com vinte participantes.

Questões mobilizadoras e propostas práticas eram utilizadas nos encontros, cuja dinâmica será detalhada a seguir. Cada aula demandava certo tipo de tarefa, fosse de imaginação, movimento corporal, prática manual e escrita. No decorrer de três encontros da disciplina, com duração de aproximadamente três horas e meia cada um<sup>6</sup>, realizávamos: leituras de trechos de textos e discussão sobre os mesmos; discussões sobre obras de coletivos, artesãos e artistas; muitos momentos criativos, em que ocorriam as prá-



ticas de bordado e narração de histórias.

As práticas têxteis ganhavam materialidade por meio do bordado em pequenos retalhos feitos de algodão cru, disponibilizados para os participantes que, logo após os encontros eram recolhidos e guardados para serem posteriormente aplicados em de dois grandes painéis têxteis. Agulhas, tesouras, passadores de linha, alfinetes, tecidos, livros, cadernos, cestarias e bastidores: havia uma infinidade de materiais à disposição da turma, espalhados sobre um grande pano estampado colocado sobre o chão. Os materiais não eram apenas recursos inertes utilizados por nós, mas agentes que nos afetavam, que participavam ativamente da construção de significados e influenciavam nossos fazeres.

Figura 1 - Registros fotográficos dos encontros e produtos dos Ateliês de Bordado



Fotografias: Eliane de Jesus, Joelma Lima e Juliana Rochet

Direcionar o olhar para os materiais – sem confiná-los à condição de objetos ou reduzi-los à matéria inerte –, é reconhecer que a vida também



7. *Arpillera* é uma técnica têxtil popular criada por bordadeiras do litoral chileno. Feitas com retalhos e sobras de tecidos bordados, eram fonte de sobrevivência e, com o passar do tempo, se tornaram meio de expressão e resistência política durante o regime militar no Chile, que durou de 1973 a 1990.

8. O “Ponto atrás” é um dos pontos mais básicos e versáteis do bordado e da costura à mão. Ele é amplamente utilizado para fazer bordas e contornos. É uma técnica fácil de aprender, intuitiva e pode ser usada em várias aplicações.

## JULIANA ROCHET CHAIBUB

está nas coisas (e não apenas que as coisas estão na vida). Nessa compreensão, os materiais que compõem o mundo não existem como objetos estáticos, mas “acontecem”, já que suas propriedades, em vez de serem intrínsecas e fixas, são processuais e relacionais. Por isso, todos os organismos, das pedras às pessoas, são “colmeias de atividades” pulsantes, cujas propriedades são histórias condensadas que mantêm essas entidades vivas, em constante interação e transformação (Fontgaland, 2017).

Trabalhávamos pontos básicos do bordado artesanal livre, intuitivos e amigáveis para quem nunca manuseou uma agulha. Quem tinha alguma experiência apoiava quem tinha menos. Os riscos no tecido eram feitos livremente com lápis ou caneta. A palavra circulava na mesma velocidade das mãos: com vagar.

A seguir, passo ao detalhamento da proposta pedagógica construída para a disciplina.

### Primeiro encontro – Sensibilização

A abertura do ateliê tinha como foco sensibilizar os corpos para a escuta, a materialidade e criação coletiva, além de iniciar as primeiras experimentações

com fios e tecidos. O encontro foi dividido em alguns momentos:

1. Mística: Acolhimento e roda de conversa com uma breve vivência corporal;
2. Discussão reflexiva: Debate sobre memória, materialidade e narrativa visual na Educação do Campo a partir do exemplo das *Arpilleras*<sup>7</sup> chilenas e da obra de Arthur Bispo do Rosário. Referências trabalhadas: Jean Piaget, L. S. Vigotski e Walter Benjamin;
3. Exploração tátil e sensorial: Exercícios de manipulação e percepção com diferentes tipos de tecidos, linhas e texturas;
4. Primeiros pontos e traços: Introdução ao “Ponto atrás”<sup>8</sup> do bordado e prática livre, incentivando a escuta do material e do próprio gesto;
5. Encerramento: Compartilhamento das primeiras impressões e reflexões em roda.





9. O “Ponto cheio” é um dos pontos básicos do bordado à mão. É uma técnica que consiste em preencher áreas do tecido com pontos densos e pode ser utilizado para preencher formas e figuras.

JULIANA ROCHET CHAIBUB

## **Segundo encontro – O que há em mim? Linhas que contam histórias**

O segundo encontro buscou **explorar** o bordado como forma de narrativa visual e poética a partir da questão mobilizadora “O que há em mim?”; trabalhar a relação entre texto e tecido na criação de histórias pessoais e coletivas e; desenvolver maior autonomia no manuseio das técnicas e materiais. Atividades desenvolvidas:

1. Abertura: Dinâmica de aquecimento corporal e resgate das percepções do primeiro encontro;
2. Discussão reflexiva: “Entre linhas e caminhos: o fazer manual como experiência, identidade e transbordamento”. Referências trabalhadas: Donna Haraway, Gloria Anzaldúa e Tim Ingold;
3. Compartilhamento de histórias: “O que há em mim?”. A partir dessa questão, proposta para a turma, os participantes foram convidados a refletirem e, caso quisessem, compartilharem oralmente histórias de vida, memórias e saberes an-

cestrais relacionados ao campo;

4. Tradução das narrativas para o tecido: Cada participante escolheu um fragmento de sua reflexão e narrativa para transformar em imagem bordada, utilizando as técnicas do “Ponto atrás” e do “Ponto cheio”<sup>9</sup>;
5. Encerramento: Reflexão sobre os desafios e encantamentos do processo.

A indagação, “O que há em mim?”, aparentemente muito ampla, teve uma potência singular, pois mobilizou subjetividades, desejos e memórias. Essa reflexão inicial impulsionou uma busca interna e uma conexão entre histórias de vida. Os estudantes buscavam ali mesmo, no espaço da sala de aula, vestígios e pistas sobre o que os habitava, sobre suas pulsões e vivências comunitárias, à medida que marcavam o tecido – vivo da pele e palpável do tecido – com gestos e figuras que ressonavam suas movências internas e suas relações com o mundo ao redor.

Há um corpo que se inscreve (e escreve) no ato de perfurar com a agulha. Criar com as mãos possibilita conectar saberes antigos e tradicionais a novos



padrões e técnicas, tornando o bordado uma atividade em constante transformação, na qual o corpo absorve gestos e atua como mediador entre o sensorial e o pensamento.

Figura 2 – “O que há em mim?”



UnB, estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, 2024.  
Painel têxtil bordado em algodão cru com bainha vermelha, 1mx1,5m.  
Fotografia: Joelma Lima

### Terceiro encontro – Bordar os nomes, costurá-los em teia

O terceiro e último encontro deu continuidade à experimentação do bordado como forma de narrativa visual a partir da proposta de bordar a inicial do próprio nome. Nesse momento, as turmas da Licenciatura em Educação do Campo e da Licenciatura em Ciências Naturais (*campus* de Planaltina) se integraram na atividade. A prática teve, ainda, como objetivo, compartilhar impressões e aprendizagens vivenciadas nos ateliês. Atividades desenvolvidas:

1. Abertura e aquecimento: Exercício de escuta sensível e respiração preparatória para a costura final;
2. Bordar o nome: Os participantes foram convidados a bordarem as iniciais de seus próprios nomes em pequenos pedaços de algodão cru, com tamanhos regulares, usando o “ponto atrás”, ensinado no primeiro encontro. Referência trabalhada: vida e obra de José Leonilson;



3. Construção de um painel coletivo: Os trabalhos individuais foram livremente fixados pelas pessoas, com alfinetes, no painel têxtil, para formar uma única peça, simbolizando as conexões criadas ao longo do processo;
4. Reflexão final: Conversa sobre as repercussões formativas e afetivas da experiência, com destaque para o bordado como prática educativa na formação de professores;
5. Encerramento: Mística de despedida e escrita de impressões sobre a experiência.

O tecido funciona como o suporte sobre o qual se adicionam linhas e ornamentos, mas, por trás dele, mais ou menos ocultos, encontram-se textos e sentidos cuja mensagem se espalha por desenhos, padronagens, cores e texturas. Há nele uma teia de significados.

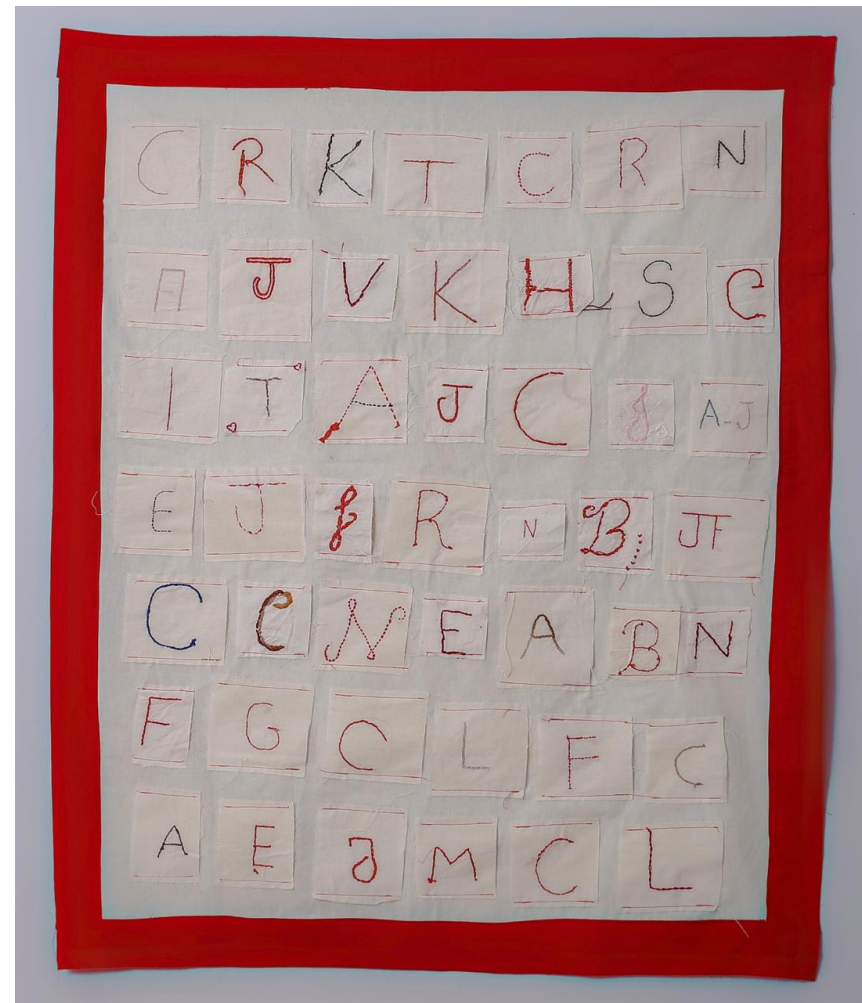
O artista José Leonilson Bezerra Dias (1957-1993), conhecido como Leonilson, movia-se com destreza nessa trama de sentidos. Ele, que foi um

dos artistas brasileiros mais marcantes da Geração 80, destacou-se por uma produção profundamente intimista e confessional. Sua obra, que transita entre pintura, desenho e bordado, reflete temas como identidade, afetividade, memória, fragilidade e espiritualidade.

Em Leonilson, o ato de bordar tornou-se uma extensão de sua subjetividade. Entre tecidos delicados e palavras bordadas, o artista dava um testemunho sensível das suas inquietações e vulnerabilidades. Quando bordava seu nome ou fragmentos dele, ele criava uma cartografia íntima. Cada ponto era uma afirmação do estar e, ao mesmo tempo, um diálogo com a finitude e o efêmero.

Bordar o próprio nome é um gesto de presença, um ato existencial que une identidade e o desejo de permanecer. Ao marcarmos as iniciais dos nossos nomes no tecido, ancoramos uma presença no mundo ao mesmo tempo em que nos permitimos vislumbrar outras existências, costuradas acima, abaixo, ao lado de nós. O tecido transforma-se em um lugar de encontro. Esse gesto poético e político resiste à invisibilidade. Em cada linha está presente o desejo de figurar as marcas de uma existência sensível.

Figura 3 – “Nossos nomes”



UnB, estudantes dos cursos de licenciatura em Educação do Campo e de Ciências Naturais, 2024.

Painel têxtil bordado em algodão cru com bainha vermelha, 1mx1,5m.

Fotografia: Joelma Lima

A avaliação do curso foi processual e participativa, considerando o envolvimento dos participantes nas atividades práticas realizadas ao longo dos encontros, bem como na entrega de texto dissertativo

individual, ao final do último dia, abordando o potencial educativo das práticas manuais na Educação do Campo.

Os estudantes, em geral, avaliaram a proposta dos Ateliês de Bordado como um processo divertido e significativo de aprendizagem, em que pese, no início das atividades, alguns deles – sobretudo os que não tinham experiência prévia com os tecidos e agulhas –, terem relatado a preocupação em não ter habilidade suficiente para o cumprimento dos exercícios práticos. Mencionaram que as atividades permitiram relembrar histórias e experiências individuais, familiares e comunitárias. Ganharam destaque nas partilhas coletivas os seguintes assuntos: aspectos positivos e negativos da vida no campo, considerações sobre o trabalho e os estudos, transformações sociais vivenciadas nos territórios, relações pessoais e “causos” de família.

A experiência dos ateliês possibilitou conexões entre teoria e prática, fortalecendo o vínculo entre educação e linguagem artística a partir do vivido. Além disso, os participantes ressaltaram a repercussão afetiva do processo, apontando o bordado como uma prática que favoreceu o acolhimento, a escuta e a partilha coletiva. Era comum que, em meio à





uma discussão em sala de aula, houvesse relatos sobre a Tecelagem Tradicional Kalunga, a costura do Embornal<sup>10</sup> a partir de calças puídas, as preparações culinárias de família, a feitura de sabão, entre outros exemplos.

É interessante notar como os gestos cotidianos ligados ao universo têxtil evidenciam conexões entre os saberes-fazeres comunitários, as sensibilidades emergentes e as materialidades. Costurar, bordar e fiar representam formas de conhecimento situadas, profundamente enraizadas em tradições culturais. Essas práticas dialogam com questões sociais e políticas atuais como o cuidado, a sustentabilidade e as desigualdades (Pérez-Bustos, 2021).

No entanto, elas vêm sendo afetadas por processos de desterritorialização, impulsionados pelo avanço do agronegócio, pela implantação de empreendimentos nos territórios camponeses/tradicionais como monoculturas em larga escala, hidrelétricas, mineração e obras de infraestrutura. Todos esses aspectos têm levado ao deslocamento forçado de populações, modificando suas formas de ser, viver, conhecer e se expressar.

Nesse contexto, os ateliês de bordado podem funcionar como lugares de memória, educação e for-

talecimento comunitário por meio de linhas e tramas, tornando-se, assim, mais do que fontes de expressão utilitária ou estética: eles podem ser um espaço vivo de encontro entre discursos e práticas diversas.

A proposta de uma *Pedagogia das linhas* reconhece e afirma trajetórias, fluxos e confluências. Como espaço “entre”, as linhas são caminhos de passagem e transição de tempos, espaços e existências. Elas se estendem, se entrelaçam e se refazem, criando conexões imprevistas entre o visível e o invisível, o individual e o coletivo. Nesse “entre”, mora a possibilidade de encontro, de continuidade e transformação. Habitar esse entrelaçar é reconhecer que as margens não são fronteiras fixas, mas espaços porosos de troca, aprendizado e criação.

### Considerações finais

Nos saberes-fazeres ligados ao universo têxtil, o corpo é o ponto central do saber, onde pensamento, emoções, memória e vivências convergem para a criação de uma linguagem única, sustentada pela criatividade e pela técnica. Esse é um campo da vida social cujas formas de expressão visual, frequentemente transmitidas entre gerações, são continua-



10. Bornal ou embornal é um tipo de bolsa prática para transportar provimentos e mantimentos no campo.

## JULIANA ROCHET CHAIBUB

mente recriadas, fomentando um senso de pertencimento e continuidade.

Este texto explorou o bordado como um ato que transcende a materialidade, um encontro entre texto e tecido, cujas origens linguísticas se entrelaçam, mas cujas trajetórias sociais são marcadas por dinâmicas de poder e distinção.

No cruzamento de perspectivas interdisciplinares, o bordado se revela como um saber que desestabiliza as barreiras impostas entre a concretude do fazer manual e a abstração do pensar. Essa prática sensível e artesanal se abre como um campo de diálogo, onde conhecimentos próprios e acadêmicos podem se encontrar, tensionar e se enriquecer mutuamente.

Os têxteis, em sua essência, são multissensoriais. Eles falam através de sua textura, peso e presença, provocando o olhar, convidando o tato, estimulando narrativas que dialogam com tempos, espaços e culturas. Nos fios que entrelaçam o tecido, encontra-se um jogo entre o visível e o oculto. O bordado, com suas formas e cores, incorpora uma poética que não se limita ao ornamento, mas fala de identidades, de tempos passados e futuros, de permanências e transformações.

A ideia de uma *Pedagogia das linhas* propõe uma leitura do mundo como algo em constante formação e transformação. Linhas podem ser limitantes, mas também podem abrir possibilidades, redesenhar limites e convidar à reflexão sobre a multiplicidade de caminhos. A linha reta, símbolo de direção e eficiência, coexiste com curvas e espirais, que expressam as incertezas, desvios e descobertas que tornam o aprendizado uma experiência viva.

Aprender por meio das linhas é explorar territórios conhecidos e desconhecidos, onde o ato de descobrir se funde ao de compreender. Mais do que ferramentas, elas são metáfora de conexão e transformação, criam um tecido de significados que ultrapassa o tangível.





## Referências bibliográficas

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/ La Frontera: the new mestiza**. São Francisco (EUA): Aunt Lute, 1987.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 8, p. 229-236, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas, v.1. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: L&PM, 2018.

BERINO, Aristóteles de Paula; NEVES, Luciana Dilascio; SANTOS, Vanessa de Andrade Lira dos. A tarefa artística do ato de conhecer: estética, criação e reexistência em Paulo Freire. **Sér. Estud.**, v. 26, n. 58, p. 89-109, set., 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-19822021000300089&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822021000300089&lng=pt&nrm=iso).

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **Tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2022.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola itinerante e educação de assentamento**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CASTRO, R. C. R. DE. “O pensamento criativo de Paul Klee”. **Per Musi**. Belo Horizonte, n. 21, 2010.

DIAS, Marina de Aguiar Casali. Bordado e subjetividade: o bordado como gesto cartográfico. **Palíndromo**, v. 11, n. 23, p. 50–61, 2019. DOI: 10.5965/2175234611232019050. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/13278>.

DIETZ, Gunther.. Antropología, Educación, Alteridades y Desigualdades: un ensayo introductorio. **Revista AntHropológicas**, [S.l.], v. 27, n. 1, mar., 2017. ISSN 2525-5223. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/24034>.

DERDYK, Edith. **Linha de costura**. SP: Editora Iluminuras / BH: Editora C/Arte, 1997/2010.

DOLPHIJN, Rick; SPITZNER, Caroline; CORRELL HEAD, Scott.. Ficando com o problema – entrevista com Donna Haraway. **Ilha Revista de Antropologia**, v. 25, n. 3, 2023. DOI: 10.5007/2175-8034.2023.e96024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/96024>.

FONTGALAND, Arthur. Estar vivo. In: **Enciclopédia de antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2017. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/obra/estar-vivo>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charler (Org.). **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2019.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin: os cacos da história**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema: fazer parentes no chthluceno**. SP: N-1 Edições, 2023a.

HARAWAY, Donna. **A reinvenção da natureza: símios, ciborgues e mulheres**. SP: WMF Martins Fontes, 2023b.

HARAWAY, Donna. Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. **Feminist Studies**, vol. 14, n. 3, p. 575-599, 1988. Disponível em: <https://philpapers.org/archive/HARSKT.p>.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. SP: Objetiva, 2009.

INGOLD, Tim. **Linhas: uma breve história**. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

KLEE, Paul. **Pedagogical sketchbook**. Londres: Faber & Faber, 1986.

LAMBERT, Leandra. O tempo do qual a terra nos olha: de refúgios, artes, narrativas e tecnologias no mundo sublunar. **Dossier Arte, cuidado e tecnologias do bem viver**, v. 4 n. 4, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/metamorfose/article/view/34439>.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LOTIERZO, Tatiana & HIRANO, Luís. Jogos de barbante, linhas, amarrações e outras figuras na composição de etnografias escritas e sensoriais. **Iluminuras**, 24, 2023, p. 10.22456/1984-1191.132416.

MENDONÇA, M. Verbete “Texto”. In: **Glossário CEALE - termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE); Faculdade de Educação; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/apresentacao>.

MITTMANN, Solange. O gesto político de bordar e a intervenção de uma memória híbrida. In: MITTMANN, Solange; CAMPOS, Luciene Jung de (Orgs.). **Análise do Discurso: da inquietude ao incômodo lugar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Plexus, 1994.

PEIXOTO, F. A. Os riscos da agulha. **Revista Trilhos**, Santo Amaro, Bahia, v. 1, n. 1, p. 75–91, 2020. Disponível em: <https://revistatrilhos.com/home/index.php/trilhos/article/view/19>.

PÉREZ-BUSTOS, Tania. **Gestos textiles: un acercamiento material a las etnografías, los cuerpos y los tiempos**. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia, 2021.



## JULIANA ROCHET CHAIBUB

PROVIN, Priscila. Inclusão na universidade: estratégias para o ingresso de “todos” no ensino superior. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SCHMINDLIN, Elaine. Bordar uma nova terra [entre] continentes. **Linha Mestra**, n. 35, p. 226-232, maio/ago, 2018. Disponível em: <https://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/50>.

SCHRITZMEYER, Ana Lúcia Pastore. Desafios à implementação de políticas de direitos humanos no Brasil In: SILVA, Vini Rabassa da et al. (org.). **Política social: fundamentos, práticas e desafios no contexto sul-americano**. Pelotas: EDUCAT, 2014.

