

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
Escola de Artes, Ciências e Humanidades  
Programa de Pós-Graduação em Têxtil e Moda

# O Estampar na Arte-Educação

Aymê Okasaki



São Paulo  
2016

AYMÊ OKASAKI

*O Estampar na  
Arte-Educação  
um estudo de caso no Ensino Médio*

Versão original

Dissertação apresentada à Escola de Artes,  
Ciências e Humanidades da Universidade de  
São Paulo para obtenção do título de Mestre  
em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação  
em Têxtil e Moda.

Área de Concentração | Projeto em Têxtil e  
Moda

Orientador | Prof. Dr. Antonio Takao  
Kanamaru

São Paulo

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

### CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)

Okasaki, Aymê

O estampar na arte-educação : um estudo de caso no ensino médio / Aymê Okasaki ; orientador, Antonio Takao Kanamaru. – São Paulo, 2016

194 f. : il

Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Têxtil e Moda, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo

Versão original

1. Arte- educação. 2. Ensino médio. 3. Design de superfície. 4. Estamparia. I. Kanamaru, Antonio Takao, orient. II. Título.

CDD 22.ed. – 372.5

Nome: OKASAKI, Aymê

Título: O Estampar na Arte-Educação: um estudo de caso no Ensino Médio

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências do Programa de Pós-Graduação em Têxtil e Moda.

Área de Concentração:

Projeto em Têxtil e Moda

Aprovado em: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

### Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_



Dedico essa dissertação a todos aqueles que acreditam na  
Educação como força social e transformadora.

## AGRADECIMENTOS

À arte-educadora Ana Mae Barbosa, pela inspiração na pesquisa em arte-educação.

Ao professor Antônio Takao Kanamaru, por todas as orientações.

À CAPES, pelo apoio financeiro ao projeto.

À Etec Presidente Vargas, aos seus alunos e professores, pela dedicação, participação e parceria de ensino-aprendizagem.

À Universidade de São Paulo, por dar oportunidade a pesquisas que visam a retornos sociais, culturais e artísticos à população que não tem acesso à academia.

À minha família, por toda a aprendizagem durante esses 25 anos.

*“Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe  
pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos acrescentando a ele algo que  
fazemos”*

**(FREIRE, 1997, p. 31).**

**O** KASAKI, Aymê. **O estampar na arte-educação:** um estudo de caso no Ensino Médio. 2016. 194 f. Dissertação (Mestrado em Têxtil e Moda) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Versão original. Apresente pesquisa destinada à Defesa de Dissertação, executada sob fomento da CAPES, tem como linha de pesquisa o Projeto de Têxtil e Moda. A proposta versa sobre a criação de um projeto educativo complementar à disciplina de Artes no Ensino Médio, que utilizem das técnicas artesanais de estamparia têxtil no ensino de artes. O objetivo geral desta pesquisa é o de apresentar de que maneira a estamparia poderia ser utilizada no ensino da arte nas escolas. A utilização do *design* têxtil como elemento artístico em sala de aula se justifica pela inserção de diferentes suportes do cotidiano na arte contemporânea, que é um ponto importante a ser abordado no Ensino Básico de educação. Para a confecção do projeto educativo, foram levantadas as principais técnicas artesanais, as quais direcionaram as atividades e propostas do projeto. Para avaliação e correção do projeto educativo, foi realizado um estudo de caso, com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, na escola Etec Presidente Vargas, na cidade de Mogi das Cruzes/SP. A ação educativa se baseou na Abordagem Triangular para ensino de artes visuais, da arte-educadora Ana Mae Barbosa, atuando em três eixos: Contextualização, Fazer Artístico e Leitura de Imagem. A análise das atividades dos educandos, foi realizada por meio da observação participante e entrevistas com a professora de Arte e com os alunos da turma, que forneceram a base para avaliação do projeto e dos materiais didáticos produzidos. O ensino de Estamparia, dentro da disciplina de Artes, expandiu a compreensão dos alunos sobre as possibilidades artísticas e permitiu que eles integrassem a cultura popular jovem a suas criações. Deste modo, os alunos puderam expressar seus interesses e realidades cotidianas em camisetas estampadas de experiências, aprendizagens e arte.

## PALAVRAS-CHAVE

Estamparia; Arte-educação; Ensino Médio; Abordagem Triangular; *Design* de superfície



## ABSTRACT

**O** kasaki, Aymê. **The stamp in art education:** a case study in high school. 2016. 194 f. Dissertation (MA in Textile and Fashion) - School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2016. Original version.

The present research destined to dissertation defense, executed under CAPES development, and it has as the line of research the Textile and Fashion Design. The proposal concerns the creation of a supplementary educational project to Arts discipline in High School, using the traditional techniques of textile printing in the Art class. The general objective of this research is to show that the imprinting way could be used in art education in schools. The use of textile design as artistic element in the classroom is justified by the inclusion of different daily media in contemporary art, which is an important point to be addressed in the basic education. Major craft techniques were raised to make the educational project, which directed the activities and the project proposals. The evaluation and correction of the educational project was conducted by a case study with a group from the first year of High School, in Presidente Vargas Etec School, in the city of Mogi das Cruzes / SP. The educational act was based on the Triangular approach to teaching visual arts, art educator Ana Mae Barbosa, acting in three center lines: Context, Making Art and Image Reading. The analysis of the students' activities, was carried out through participant observation and interviews with the Art teacher and the students in the class, which provided the basis for evaluation of the project and teaching materials produced. The Teaching Stampings within the discipline of Arts expanded the students' understanding of the artistic possibilities and allowed them to integrate the young popular culture to the creations. Thus, students were able to express their interests and daily realities on stamped t-shirts of experiences, learning and art.

## KEYWORDS

Stamping; Art education; High school; triangular approach; Surface design

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estampa Lúdico Sertão, criada por Aymê Okasaki para o 4º Salão Internacional de Design de Superfícies .....	16
Figura 2 - Ginásio Industrial Estadual Presidente Vargas .....	34
Figura 4 - Azulejos de Athos Bulcão em Brasília .....	45
Figura 5 - Design de superfície de Heloisa Crocco .....	46
Figura 6 - Módulos sem encaixe nos azulejos de Athos Bulcão .....	48
Figura 7 - Técnica de <i>rapport</i> .....	49
Figura 8 - Técnica <i>drop, salto, de rapport</i> .....	50
Figura 9 - Estampa para mobiliário, de Willian Morris.....	54
Figura 10 - Estampa <i>The Harvester</i> , de Raoul Dufy .....	55
Figura 11 - Carimbo de EVA .....	58
Figura 12 - Motivo Ipirajuak, “pintura de peixe”, padrão Tayngava....	60
Figura 13 - Técnica de estêncil.....	62
Figura 14 - Estampa feita pela técnica de <i>tie dye</i> .....	63
Figura 15 - Artistas <i>hippies</i> vestindo estampas <i>tie dye</i> .....	64
Figura 16 - Quadro “Red Blue Yellow” de Mondrian à esquerda e vestido “Mondrian” de Yves-Saint Laurent à direita .....	66
Figura 17 - Trajes de praia desenhados por Sonia Delaunay, em 1928, à esquerda; e tecido simultâneo 193, desenhado por Sonia Delaunay, em 1927, de algodão estampado à direita; ambos do Museu da Moda, Museu Galliera, Paris.....	68
Figura 18 - Níveis de conteúdo do capítulo Educação .....	71
Figura 19 - Ideb 2013.....	82
Figura 20 - Alunos utilizando o celular na pesquisa de imagens para estampar.....	92
Figura 21 - Perfil do projeto <i>Estampar na Arte-Educação</i> , na rede social Instagram® .....	95
Figura 22 - Arte-Educadora Ana Mae Barbosa .....	101
Figura 23 - Professor Elliot Eisner, no Getty Center for Education in the Arts, em Washington, D.C.....	109
Figura 24 - Professora Ana Mae Barbosa (à direita) e professor Paulo Freire (centro) em palestra do MAC, realizada no EMPG Teodomiro Toledo Pizza.....	112
Figura 25 - Círculo de leitura no Distrito Federal.....	115
Figura 26 - Filósofo americano John Dewey .....	120
Figura 27 - Artista desconhecido. Japão, 1940-1949. Jiban ou juban, roupa interior usada por baixo do quimono feminino, em tafetá e crepe de seda, estampado em shibori com índigo, Victoria and Albert Museum.....	123
Figura 28 - Psicóloga americana Abigail Housen .....	128
Figura 29 - Educador americano Edmund Burke Feldman .....	132

Figura 30	- Esquerda: Epstein, sir Jacob. Nova Iorque, EUA, 1880 - Londres, Inglaterra, 1959. <i>Madonna and child</i> (Madona e criança), s.d. col. <i>The riversaid</i> . centro: Cassat, Mary. Pittsburg, EUA, 1845 - <i>Le mesnil thérubus</i> (OISE), França, 1926. <i>La toilette</i> (O banho), s.d. col. <i>The art institute of chicago</i> . direita: Ghirlandaio, Domenico di Tommaso Bigordi. Florença, Itália, 1449 - 1494. <i>An old man and his grandson</i> (Um velho e seu neto), s.d. col. <i>Musée du Louvre</i> .....	134
Figura 31	- Professor Robert William Ott .....	136
Figura 32	- Professor Michael J. Parsons .....	141
Figura 33	- Alunas na estação de trabalho da técnica de carimbo de EVA. ....	150
Figura 34	- Camiseta estampada com frase.....	152
Figura 35	- Estudo de cores para estampa <i>tie dye</i> .....	155
Figura 36	- Estampa autoral feita com estêncil.....	156
Figura 37	- Preparo dos estêncis .....	157
Figura 38	- Passagem do desenho do papel para o EVA.....	158
Figura 39	- Preparo do carimbo de EVA.....	159
Figura 40	- Estampagem com carimbo de EVA e retoque com pincel.....	160
Figura 41	- Estampagem com carimbo de EVA .....	161
Figura 42	- Confraternização e troca das camisetas.....	162
Figura 43	- Análise das estampas recebidas na confraternização .....	163
Figura 44	- Camiseta estampada com o personagem Mário, fotografada em Mogi das Cruzes/SP .....	166
Figura 45	- Camiseta estampada com a frase Hey Ho, Let's Go!, fotografada nos muros da Estação Estudantes, da CPTM, em Mogi das Cruzes/SP .....	167
Figura 46	- Camisetas estampadas com Charlie Chaplin (esquerda) e bigodes (direita), fotografada na Praça Cel. Benedito de Almeida, em Mogi das Cruzes/SP.....	168
Figura 47	- Camiseta com estampa de âncora, fotografada no Casarão do Carmo, em Mogi das Cruzes/SP .....	170
Figura 48	- Camisetas <i>tie dye</i> , fotografadas em frente à Universidade de Mogi das Cruzes .....	171
Figura 49	- Camisetas estampadas com personagens de videogame, fotografadas em frente do grafite do artista mogiano Paulo Secomandi.....	172
Figura 50	- Camiseta estampada com bigodes, fotografada na Igreja Matriz - Catedral de Sant'Ana, em Mogi das Cruzes/SP .....	174
Figura 51	- Camiseta estampada com Charlie Chaplin, fotografada nos muros da Estação Estudantes, da CPTM, em Mogi das Cruzes/SP.....	176

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Competências, habilidades e valores do PTD EtecPV - Artes.....	84
Tabela 2 - Plano didático da disciplina artes .....	86
Tabela 3 - Critério e evidências de desempenho para a avaliação.....	89
Tabela 4 - Quadro de desenvolvimento do desenho infantil.....	119
Tabela 5 - Níveis de compreensão estética, segundo Abigail Housen .....	131
Tabela 6 - Método de leitura de imagem, segundo Edmund Feldman.....	135
Tabela 7 - Image watching, de Robert Ott.....	140
Tabela 8 - Estágios de compreensão estética, segundo de Michael Parsons.....	142
Tabela 9 - Desenvolvimento da compreensão estética, correspondência entre os momentos de leitura .....	143

# SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	13
1.1. Montagens e apresentações em exposições culturais e acadêmicas.....	15
1.2. Fundamentação Teórica.....	17
1.3. Problema de Estudo .....	22
1.4. Justificativa.....	22
1.5. Objetivos.....	26
2. METODOLOGIA.....	28
2.1. Etapas da pesquisa.....	29
3. ESTAMPARIA.....	42
3.1. Conceitos gerais.....	42
3.2. Histórico.....	52
3.3. Relação entre estamparia e arte visual .....	65
4. EDUCAÇÃO .....	71
4.1. Histórico da Educação Formal Brasileira.....	74
4.2. Especificações do Ensino Básico.....	80
4.3. Ensino Médio .....	81
5. ENSINO DA ARTE .....	98
5.1. Histórico.....	98
5.2. Abordagem Triangular .....	101
5.2.1. <i>Contextualização</i> .....	105
5.2.2. <i>Fazer artístico</i> .....	118
5.2.3. <i>Leitura de Imagem</i> .....	125
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	146
6.1. Contextualização da estamparia.....	146
6.2. Criação de estampas .....	149
6.3. Leitura de estampas.....	163
7. CONCLUSÃO.....	181
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	188
WEBGRAFIA .....	190
REFERÊNCIAS IMAGÉTICAS.....	192



# Introdução

## 1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa propõe um material didático (Manual de Técnicas Artesanais de Estamparia e Pranchas de Estampas Têxteis) e projeto educativo complementar à disciplina de Artes para o Ensino Médio, que utilizem técnicas artesanais de estamparia no ensino prático e teórico das artes visuais. Utilizando como metodologia didática a Abordagem Triangular, da arte-educadora Ana Mae Barbosa, a pesquisa buscou desenvolver a estamparia em três dimensões: Contextualização (história da estamparia e seu contexto social com os alunos); Fazer Artístico (criação de estampas com técnicas artesanais) e Leitura de Imagens (análise crítica de estampas têxteis).

Essa temática de investigação não surgiu ao acaso e nem puramente devido a sua importância social para o ensino da arte. Minha história pessoal e acadêmica culminou em uma linha de pesquisa que aliasse educação, arte e estamparia.

Filha de professora da educação infantil, afilhada e sobrinha de educadores de diferentes áreas da educação; cresci tendo o ambiente de ensino formal familiar para mim. Com este incentivo, construí toda minha carreira aliada à **Educação** e Pesquisa. No entanto, a utilização da ilustração de moda, como meio de expressão e invenção criativa, guiou-me a optar pelo curso de Bacharelado em Têxtil e Moda, na Universidade de São Paulo, 2009. Iniciei os estudos acreditando que atuaria no campo do estilismo, como tantos outros estudantes de Moda devaneiam. Contudo, ao deparar-me com as diversas oportunidades de atuação dentro da moda, encontrei uma opção que se desenhava um tanto mais artística aos meus olhos. Recordando-me das antigas aulas de pintura e ilustração do ensino básico, a **Estamparia Têxtil** permitia que continuasse meus desenhos em um suporte mais desafiador que o papel; o tecido. Aprofundando-me mais no *design* de superfícies têxteis, participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, com a pesquisa *Trabalho fotográfico de Pierre Verger no*

*Brasil: análise da cultura afro-brasileira e releitura da estamparia*, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, em 2010/2011. Por meio desta investigação, pude utilizar a técnica de estamparia artesanal serigrafia, como instrumento de descoberta, e estudo estético e social. Além das primeiras produções de estampas, também foi o primeiro contato com um estudo social e antropológico aplicado; neste caso, acerca da cultura afro-brasileira. Depois da iniciação científica a respeito da estamparia têxtil, participei do Programa Ensinar com Pesquisa da Universidade de São Paulo, em 2012/2013; catalogando técnicas artesanais de estamparia têxtil, a fim de construir um *Manual de Estamparia Artesanal* que pudesse auxiliar estudantes e profissionais do segmento têxtil. Esse manual de técnicas foi trabalhado ao longo dos anos, até aparecer reformulado, no projeto educativo desta pesquisa de mestrado.

As possibilidades **artísticas** dentro da Moda (além da estamparia, especificamente), também detiveram minha atenção a ponto de se tornar o tema central do meu Trabalho de Conclusão de Curso na graduação, *Costurada ao Belo: tramas entre arte e moda*, em 2012. Após concluir a graduação, trabalhei como desenhista têxtil em uma tecelagem em Guarulhos/SP, lidando com a produção industrial de estampas para artigos da moda. No entanto, a academia e a área do ensino voltaram à minha vida quando decidi retomar os estudos no curso de mestrado em Têxtil e Moda. Com o fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tenho a oportunidade de apresentar, nesta dissertação de mestrado, uma investigação que une três grandes áreas pelas quais eu atuei ao longo de minha vida acadêmica e pessoal: Educação, Estamparia e Arte.



## 1.1. Montagens e apresentações em exposições culturais e acadêmicas

Jointamente à criação do projeto de pesquisa do mestrado, foi possível trabalhar pontos específicos dessas temáticas em trabalhos para congressos, eventos científicos e culturais.

Foram realizadas apresentações de trabalhos em eventos científicos: no 4º Encontro Nacional de Pesquisa em Moda (ENPModa), que ocorreu em abril de 2014 na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em Florianópolis, em que foi apresentado o trabalho *O Estampar da arte-educação*. A pesquisa foi exposta no evento na modalidade *pôster*, após o envio e aprovação do artigo completo, que se encontra nos anais do evento. O segundo artigo foi apresentado na modalidade “Comunicação Oral” no 2º Congresso Científico de Têxtil e Moda (CONTEXMOD), que ocorreu em maio de 2014, no SENAI Francisco Matarazzo, em São Paulo. O artigo *As Rendas das Baianas: do artesanato à produção industrial* foi apresentado no dia 20 de maio, na sala de comunicações sobre Moda. Também foi apresentado um trabalho científico no Congresso Internacional *DESIGNA: Internacional Conference on Design Research*, que ocorreu entre os dias 20 e 21 de novembro de 2014, na Universidade da Beira Interior, em Covilhã (Portugal). O artigo *Ensino-aprendizagem da arte, por meio da estamparia têxtil* foi comunicado oralmente, no painel temático de Educação. Entre os dias 5 e 7 do mesmo mês, em Milão (Espanha), houve o 2º Congresso *Internazionale di Moda e Design - CIMODE*, no qual o artigo *Arte e Estamparia Têxtil: proposta pedagógica para o Ensino Médio*, foi publicado nos anais do evento.

Em 2015, outra pesquisa foi apresentada no Congresso de Portugal *DESIGNA: Internacional Conference on Design Research*, nos dias 26 e 27 de novembro. O artigo *O tecido de renda como signo no traje tradicional das baianas* foi apresentado oralmente, no painel de Moda, na Universidade da Beira Interior, em Covilhã (Portugal) novamente. Ainda em 2015, entre os dias 13 e 15 de outubro, realizou-

se a apresentação oral do resumo *O Estampar na Arte-Educação: um estudo de caso no Ensino Médio*, na Semana da Ciência, na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP, em São Paulo.

No último ano do curso de mestrado, ainda foram publicados mais dois artigos em anais de congressos. O primeiro foi exposto no 6º Encontro Nacional de Pesquisa em Moda - ENPModa, entre os dias 12 e 14 de abril de 2016. O artigo *Fruição Estética de Estampas Têxteis* foi apresentado oralmente na Faculdade Santa Marcelina - FASM, em São Paulo; no grupo de trabalho História, Cultura e Artes, coordenado pela professora Cláudia Garcia (USP), pelo autor e pesquisador Luís André do Prado (USP), e pelo professor e historiador em Moda João Braga (FASM). Por fim, o artigo *A trama cultural do pano da costa* está presente nos anais do congresso 3º Congresso Internazionale di Moda e Design - CIMODE, que ocorreu entre os dias 9 e 12 de maio de 2016, na Faculdade de Arquitetura, Design e Urbanismo, da Universidade de Buenos Aires (Argentina). Os artigos completos encontram-se nos Anexos.

No segundo semestre de 2014, houve a exposição de um *design* de superfície têxtil, no 4º Salão Internacional de *Design* de Superfícies.

**Figura 1** – Estampa Lúdico Sertão, criada por Aymê Okasaki para o 4º Salão Internacional de Design de Superfícies



Fonte: MASM, 2014.

A arte exposta no Museu de Arte de Santa Maria (MASM), no Rio Grande do Sul, durante todo o mês de outubro de 2014, foi a estampa *Lúdico Sertão*, conforme a Figura 1.

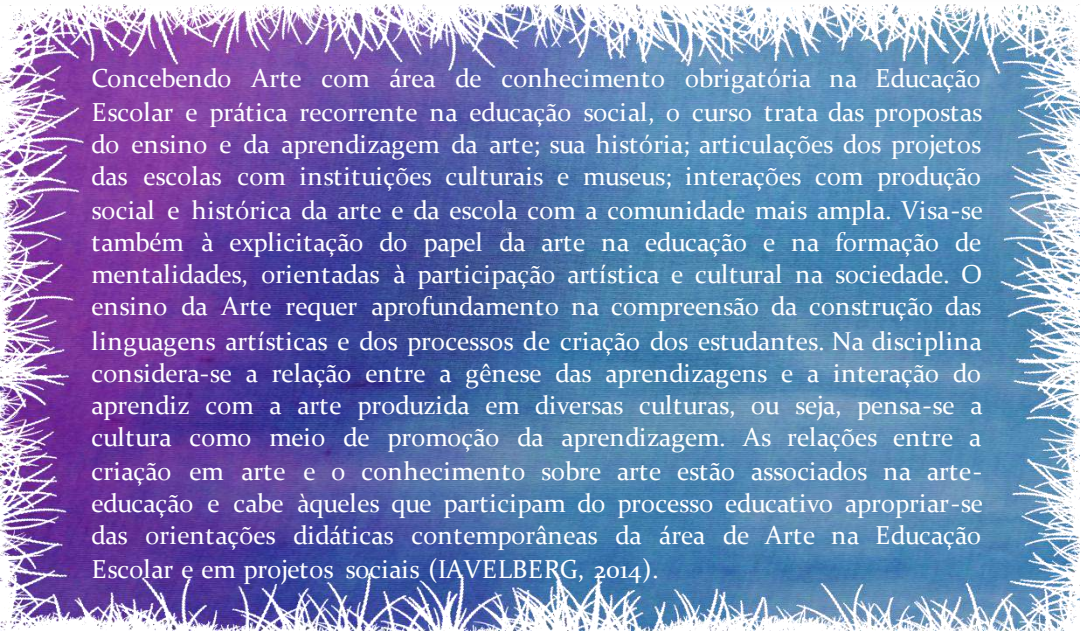
## 1.2. Fundamentação Teórica

Esta pesquisa se fundamentou entre as disciplinas cursadas e a bibliografia pesquisada. A partir destas duas bases, foi possível compreender como estas três áreas: Educação, Estamparia e Arte convergiriam em um projeto educativo de aprendizagem da estamparia têxtil, dentro da disciplina de Artes no Ensino Médio.

### 1.2.1. Disciplinas cursadas

De 2013 a 2015, foram cursadas diferentes disciplinas do curso de mestrado. Foram obtidos cinquenta e seis créditos com a validação de disciplinas cursadas anteriormente como aluna especial: TXM5027 - A questão da Sustentabilidade em Termos Socioambientais em Arte e Design na Cultura Brasileira; TXM5022 - Projetos Experimentais em Arte, Moda e Design; TXM5000 - Metodologia Científica; TXM5001 - Filosofia da Ciência e TXM5023 - Cultura das Novas Tecnologias Aplicada: Moda e Têxtil.

No segundo semestre de 2014, foi cursada uma disciplina: EDM5142 - Arte na Educação. A matéria, de oito créditos, foi ministrada pela professora Rosa Iavelberg, na Faculdade de Educação da USP. O conteúdo trabalhado em aula auxiliou na compreensão acerca do ensino da arte (principalmente na fase modernista e pós-modernista/contemporânea da Escola Básica). Foram estudadas obras de Elliot Eisner, Abigail Housen, Viktor Lowenfeld, Jean Piaget, Ana Mae Barbosa, a própria Rosa Iavelberg, entre outros arte-educadores. Conforme a ementa da disciplina, os objetivos foram:



Concebendo Arte com área de conhecimento obrigatória na Educação Escolar e prática recorrente na educação social, o curso trata das propostas do ensino e da aprendizagem da arte; sua história; articulações dos projetos das escolas com instituições culturais e museus; interações com produção social e histórica da arte e da escola com a comunidade mais ampla. Visa-se também à explicitação do papel da arte na educação e na formação de mentalidades, orientadas à participação artística e cultural na sociedade. O ensino da Arte requer aprofundamento na compreensão da construção das linguagens artísticas e dos processos de criação dos estudantes. Na disciplina considera-se a relação entre a gênese das aprendizagens e a interação do aprendiz com a arte produzida em diversas culturas, ou seja, pensa-se a cultura como meio de promoção da aprendizagem. As relações entre a criação em arte e o conhecimento sobre arte estão associados na arte-educação e cabe àqueles que participam do processo educativo apropriar-se das orientações didáticas contemporâneas da área de Arte na Educação Escolar e em projetos sociais (IAVELBERG, 2014).

O referencial teórico contribui para compreender como as ações de aprendizagem educativas são praticadas na disciplina de artes: o fazer, o refletir e o contextualizar. Por isso, durante as aulas, além das leituras e dos debates sobre os textos-base e das apresentações dos conteúdos conceituais; os alunos puderam realizar diversas criações artísticas em trabalhos semanais. Com estas atividades, foi possível nos colocarmos na posição de criadores, o que permite entender melhor os alunos da disciplina de artes como artistas.

A principal contribuição da matéria EDM5142 - Arte na Educação foi a monografia final acerca de leitura de imagens. Esta foi relacionada com a leitura de estampas e como a reflexão das artes estampadas podem ser realizadas em sala de aula. Para redigir a monografia, também foi feita uma pesquisa com alunos e público de moda sobre leitura de estampas, classificando as análises segundo os estágios de compreensão estética de Abigail Housen.

Além desta matéria, realizou-se um estágio no Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE - USP) na disciplina ACH2573 - Linguagem Visual do curso de Bacharelado em Têxtil e Moda da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, no segundo semestre de 2014, e na disciplina ACH2585 - *Design* de Superfície de Têxtil e Moda, no primeiro semestre de 2015.

No terceiro semestre do mestrado (primeiro semestre de 2015), foi cursada a disciplina CAP 5409 - Curadoria Educativa: Elementos para uma prática crítico-reflexiva da arte-educação em instituições museológicas e espaços culturais. A matéria, de oito créditos, foi ministrada pela professora Christina Rizzi, na Escola de Comunicações e Artes, USP. Ao longo da disciplina, foi possível verificar o papel do arte-educador em diferentes espaços culturais e educativos. A disciplina foi organizada no formato de seminários acerca de uma bibliografia base sobre curadoria educativa, ensino e aprendizagem da arte, departamento educativo de museus e instituições culturais, e mediação em exposições. Dentre os autores trabalhados em sala de aula, destacam-se o curador brasileiro Gabriel Menotti (que realizou um levantamento histórico dos processos curatoriais, das origens institucionais, do papel do curador no período do modernismo e da curadoria independente na contemporaneidade), a educadora Ana Mae Barbosa (que trata da Abordagem Triangular na mediação em exposições) e a educadora da Galeria de Arte Contemporânea de Bêrgamo, Giovanna Brambilla Ranise (ressaltando a necessidade da mediação e da educação nos espaços expositivos).

Em um primeiro momento, todos os colegas de turma se apresentaram, compartilhando experiências profissionais e acadêmicas no campo museológico, de projetos educativos e artísticos. Após uma avaliação destes seminários iniciais, foram selecionados quais textos seriam relevantes para a turma, abordando, principalmente, a curadoria educativa. Cada aluno trabalhou com um texto. Minha apresentação foi acerca do texto *El arte no necesita explicación: historia de los peligrosos mal entendidos solucionados por la educación*, de Giovanna Brambilla Ranise. A avaliação final do curso foi realizada por meio da escrita de uma tese que relacionasse o texto de Gabriel Menotti, *Obras à mostra: articulações do trabalho de arte pelo desenho de exposição*, com uma exposição de arte em cartaz. A investigação produzida, em relação com a exposição *África Africans*, do Museu Afro Brasil.

Com a disciplina CAP 5409, foi possível compreender melhor a Abordagem Triangular em seu espaço de origem, os museus, e verificar como esta pode ser adotada em outros espaços em que o foco seja o ensino da arte.

Além destas matérias, também foi realizado um estágio PAE - Programa de Aperfeiçoamento do Ensino, em ACH 2585 - *Design* de Superfície de Têxtil e Moda, ministrada pela professora Maria Silvia de Barros Held, aos quarenta e seis alunos do terceiro ano do curso de Bacharelado em Têxtil e Moda da Universidade de São Paulo. Durante as aulas das 8hs às 12hs, de quarta-feira, os educandos trabalharam com diversas técnicas artesanais de estamparia têxtil (carimbo de EVA, grafismo com canetas para tecido, estampa localizada com tintas para tecido), além da produção de artes em *softwares* de desenho vetorial, para aplicações diversas. Este estágio foi essencial para a prática da didática e exercício do ensino/a aprendizagem do *design* de superfície.

### 1.2.2. Base bibliográfica

Para fundamentar o projeto educativo que esta pesquisa se propõe a estruturar, foi necessária uma base bibliográfica fundamental que abrangesse arte-educação e estamparia. Por isso, uma autora foi de grande valia para a compreensão do ensino da arte no Brasil.

A educadora Ana Mae Barbosa foi responsável pela introdução do termo arte-educação no Brasil e, devido a seu trabalho de sessenta anos na área, ela tornou-se referência nesta pesquisa. Barbosa propõe uma didática que equilibre a leitura, a prática e a contextualização no ensino de artes, explorando a aprendizagem, não apenas nas salas de aula, todavia também em museus e em outros polos de cultura. Essa didática foi denominada Abordagem Triangular, conceito esclarecido no livro *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais* (BARBOSA; CUNHA, 2010). A publicação *A imagem no ensino da arte*, que analisa o ensino da arte do Brasil na década de oitenta e apresenta, pela primeira vez, a Abordagem Triangular; completa o quadro teórico referente ao levantamento histórico da autora com relação ao ensino da arte (BARBOSA, 2005a).

Destrinchando cada eixo da Abordagem Triangular, outros autores foram consultados para fundamentar a pesquisa. No eixo Contextualização, foram utilizados os conceitos de leitura de mundo e conscientização crítica a partir da conjuntura da realidade para um ensino contextualizado, do professor brasileiro Paulo Freire, retirados, principalmente dos livros *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (FREIRE, 1979) e *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1967), além dos conceitos de contextualização do ensino da arte, próprios do DBAE - *Discipline Based Art Education*, que serviu de base para a criação da Abordagem Triangular (EISNER, 2013). No eixo do Fazer Artístico, a principal contribuição foi do educador John Dewey, apresentando a teoria da experiência estética na arte (DEWEY, 2010). Por fim, o eixo com maior número de autores foi o da Leitura de Imagens, com contribuições da psicóloga americana Abigail Housen (2000) e sua classificação de observadores de obras de arte; as operações para a leitura de imagens de Edmund Burke Feldman (KEHRWALD, 2000); o sistema de crítica artística *Image Watching* de Robert William Ott (2013) e os estágios de desenvolvimento estético segundo Michael Parsons (1992).

Essas publicações sobre o ensino da arte no Brasil são importantes para a análise crítica das publicações oficiais do Governo Federal do Brasil que regulamentam a educação. Os documentos oficiais *Orientações curriculares para o Ensino Médio*, *Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares e Parâmetros curriculares nacionais - Ensino Médio* são guias utilizados pelas unidades educacionais para ministrar, não apenas as aulas de Artes, porém todas as disciplinas do Ensino Médio. Nestas publicações, encontram-se os conteúdos básicos desenvolvidos em classe. Elas determinam linhas estruturais que devem ser discutidas e adaptadas para cada turma. Por isso, apesar de serem importantes para verificar os conteúdos em comum que são ensinados nas escolas brasileiras, são propostas genéricas que serão discutidas e utilizadas de modo mais

específico nesta pesquisa (BRASIL, 2006; BRASIL, 2002; BRASIL, 2000). Estes documentos foram a base para a construção do Plano de Trabalho Docente, da professora de Arte, da Etec Presidente Vargas; escola em que ocorreu o projeto. Por fim, houve a contribuição do filósofo francês Michel Serres (2013) para compreensão de como o público adolescente atua no ambiente escolar.

As publicações oficiais do Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC) e sobre Educação serão analisadas juntamente com a bibliografia fundamental sobre estamparia, para que se possa montar atividades e explanações que utilizem a estamparia para ensinar os conteúdos básicos orientados pelo MEC.

Para compreender, primeiramente, o que é a estamparia, se utilizará a obra *Design de Superfícies*, no qual a autora Evelise Rüttschilling fornece o conceito de estamparia e seus diferentes tipos (RÜTHSCHILLING, 2008). Complementando essa obra, o livro *Desenhando a superfície*, de Renata Rubim, apresenta uma abordagem didática para explicar a estamparia, além de fornecer exemplos de *designs* têxteis, inclusive de crianças (RUBIM, 2010).

### 1.3. Problema de Estudo

Essa bibliografia será a base para a busca de outras obras sobre arte, educação e estamparia que sejam necessárias para esta pesquisa. A utilização desta bibliografia será orientada segundo a **questão problemática** se o *design* de superfície têxtil é eficiente no ensino da arte aos educandos do Ensino Médio.

### 1.4. Justificativa

Em decorrência da pesquisa se encontrar na tangência entre o ensino da arte e a estamparia têxtil, essa possui justificativas para cada uma das áreas de conhecimento.



Para a Estamparia Têxtil e todo o campo da Moda, este projeto demonstra a importância da reflexão sobre o ensino/a aprendizagem. A transposição das aulas de estamparia dos cursos profissionalizantes para o Ensino Médio das escolas, além de permitir compreender quais as bases pedagógicas/artísticas necessárias para melhorar esse ensino nos anos de estudo seguintes ao Ensino Básico.

A importância da pesquisa também se dá pela afirmação da estamparia têxtil como arte. Apesar de ser uma técnica antiga, a estamparia tem sido considerada arte por alguns detentores do discurso artístico há pouco tempo (visto que a primeira exposição de moda com destaque para estampas só ocorreu em 1989<sup>1</sup>, por exemplo).

Já para a arte-educação, essa investigação se faz necessária devido à importância de apresentar novos suportes artísticos da arte contemporânea<sup>2</sup> para os educandos do Ensino Básico. Para entender e participar dos novos processos artísticos de criação, apreciação e crítica, o indivíduo precisa estar preparado com um conhecimento prévio. Por isso, a formação das crianças e jovens nas escolas, com suportes artísticos atuais é fundamental.

Tal método de pintura em tecido, assim como outros meios da arte contemporânea, ainda possui pouco espaço nos currículos de Artes nas escolas. É necessário apresentar este suporte não apenas como um meio para introduzir conceitos fundamentais das artes visuais, como também para ampliar as possibilidades de atuação dos educandos no campo das artes, que podem ter o *design* têxtil como campo de trabalho no futuro.

O suporte têxtil para o desenho se diferencia em muitos aspectos do suporte mais comum utilizado nas salas de aula brasileiras: o papel. A estamparia têxtil, por ser uma arte mais decorativa, não possui como foco o desenho figurativo. O desenho sobre o têxtil nos apresenta desde elementos florais, grafismos, texturas visuais, arabescos, tudo isso além das figuras (sendo muito raro o retrato da

---

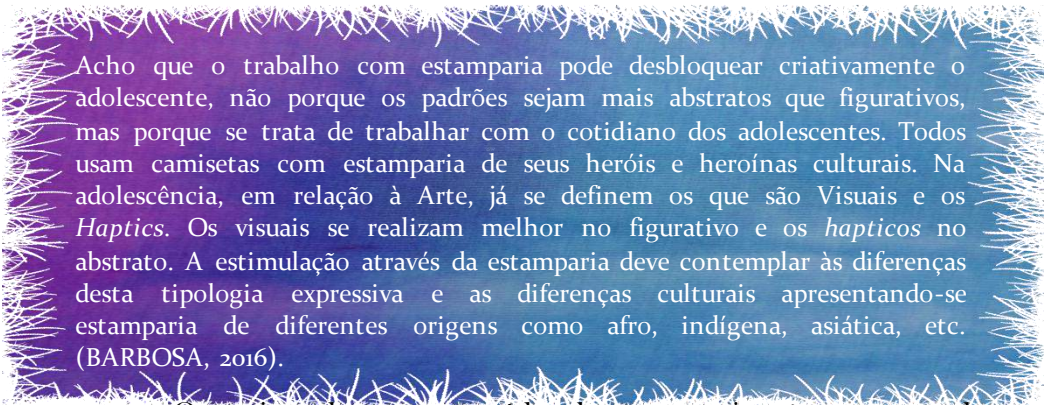
<sup>1</sup> Exposição *Color, Light, Surface/Contemporary Fabrics* no *Cooper-Hewitt Museum*, hoje *Design Museum*, em Nova York (RUBIM, 2010, p.25).

<sup>2</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional regulamenta que o currículo escolar do Ensino Médio deve contemplar o conhecimento de linguagens contemporâneas (BRASIL, 1996).

forma humana). Isto faz com que desenhos considerados como estágios primários, feito por crianças sob o papel, como a garatuja, possam ser elaborados como sofisticadas estampas têxteis.

Contudo, as atividades de desenho no papel tendem a exigir, do educando adolescente, técnicas para desenhos mais realistas e tecnicistas. Quando o jovem se depara com propostas como mimese da realidade, com a qual ele não possui o conhecimento procedimental, o que pode ocorrer é o bloqueio criativo.

Deste modo, apresentar a mesma técnica de desenho em outro suporte, como o tecido, serve para quebrar os comuns bloqueios criativos dos adolescentes. Isto ocorre devido à ruptura dos condicionamentos escolásticos tradicionais. Além disso, o desenho de estampas coloca as imagens do cotidiano dentro da sala de aula, fazendo com que o educando reflita sobre o que ele vê normalmente em seu vestuário, na decoração de sua casa, nas vitrines das lojas e nas ruas; como comenta a arte-educadora Ana Mae Barbosa, em entrevista concedida a esta pesquisa (no anexo):



Acho que o trabalho com estampa pode desbloquear criativamente o adolescente, não porque os padrões sejam mais abstratos que figurativos, mas porque se trata de trabalhar com o cotidiano dos adolescentes. Todos usam camisetas com estampa de seus heróis e heroínas culturais. Na adolescência, em relação à Arte, já se definem os que são Visuais e os *Hápticos*. Os visuais se realizam melhor no figurativo e os *hápticos* no abstrato. A estimulação através da estampa deve contemplar às diferenças desta tipologia expressiva e as diferenças culturais apresentando-se estampa de diferentes origens como afro, indígena, asiática, etc. (BARBOSA, 2016).

O ensino de um conteúdo de estampa não se trata de retornar à fase das “escolas fábricas” do primeiro quarto do século XX. Neste período, o Taylorismo foi um ideal metodológico para um ensino efetivo e eficiente, no qual as escolas se baseavam nas plantas industriais para a produção de mão de obra com conhecimentos técnicos. A escola moderna buscou refutar todos estes conceitos da escola tradicional. Oposta à cópia mecânica, a escola moderna procurou imunizar seus alunos das influências da arte adulta (EISNER, 2008).

A estamparia têxtil não busca substituir o desenho sobre o papel. Trata-se de uma técnica alternativa para fornecer conhecimentos específicos demandados no período de bloqueio. As soluções gráficas que o conhecimento acerca do *design* de superfície permite são o preenchimento de espaços; variação, harmonia e pesos de cores; repetições de formas; não definição da direção do desenho; equilíbrio por toda a obra; etc. Tais características gráficas costumam ser pouco exploradas no desenho sobre papel.

Considerando que a escola deve aproximar seu conteúdo didático do cotidiano dos educandos, a convergência entre as temáticas do ensino e a realidade laboral é imprescindível. No Brasil, o setor têxtil é o segundo setor privado que mais emprega, com destaque para a geração de emprego (1.640 milhão de empregados diretos em 2012) e renda para o país (faturamento de US\$ 58,4 bilhões no ano de 2012), segundo a Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confecção (TEX BRASIL, 2012). Uma indústria têxtil costuma lançar cerca de 300 a 400 estampas a cada três meses (RUTHSCHILLING, 2008). Devido à amplitude dessa seção do mercado, a empregabilidade varia entre os milhares de trabalhadores das pequenas e microempresas, como nas confecções, até aos cargos que exigem um elevado nível de instrução dentro das indústrias têxteis.

Ademais, é necessário democratizar a técnica de estamparia, trazendo a arte têxtil do dia a dia para a sala de aula, com possibilidade de expansão para centros culturais e museus. Visto que, devido à falta de prática de leitura de imagens estampadas (por não ser uma prática comum nas escolas), o educando sai da escola com uma carência nessa linguagem visual, o que prejudica seu relacionamento com esses artigos no cotidiano. Essa lacuna de aprendizagem também ocorre pela falta de setores educativos nos escassos museus de Moda no Brasil.

Com um enfoque na criação, leitura e reflexão sobre a aprendizagem têxtil estampada, os educandos não seriam apenas consumidores passivos desses produtos; eles utilizariam o *design* de superfície têxtil como uma forma ativa de linguagem artística para se expressarem.

## 1.5. Objetivos

### 1.5.1. Objetivo geral

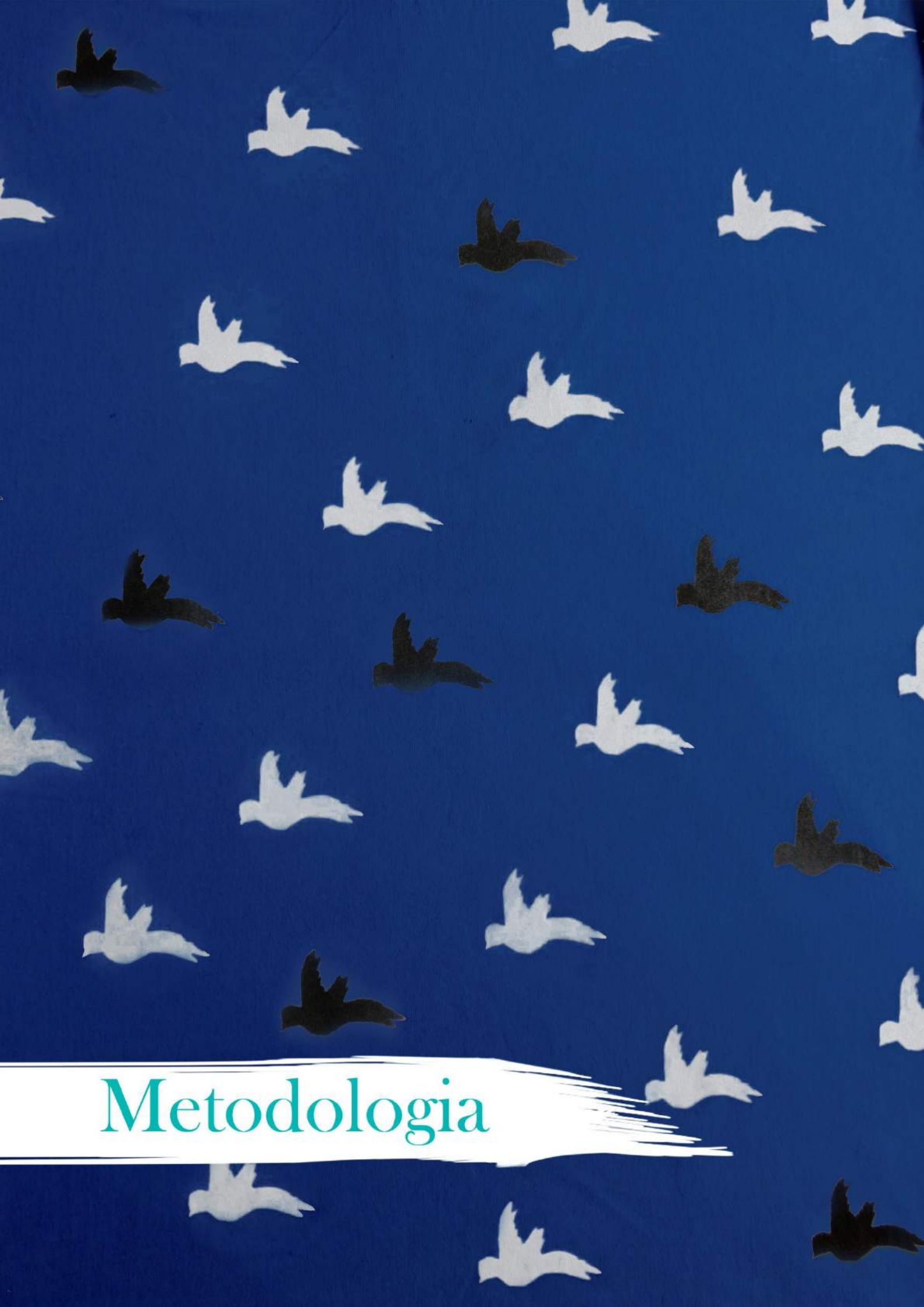
O objetivo geral desta pesquisa é apresentar de que maneira a estamparia pode ser utilizada no ensino da arte nas escolas.

### 1.5.2. Objetivos específicos

Os objetivos específicos desta pesquisa: construir um material didático e um projeto educativo complementar para a disciplina de Artes, voltado para o Ensino Médio, que utilize os processos artesanais da estamparia no ensino do conteúdo básico de artes visuais.

Objetiva-se, também, criar um projeto educativo que forneça e aprimore a alfabetização visual e técnica, no que concerne o *design* de superfície têxtil, voltado aos educandos do Ensino Médio da disciplina de Artes.

Por fim, objetiva-se apresentar o uso da linguagem artística da estamparia para um fim construtivo individualmente e socialmente aos estudantes do Ensino Médio.



# Metodologia

## 2. METODOLOGIA

O presente capítulo expõe a metodologia escolhida para a produção do projeto educativo e do material didático, sua avaliação, bem como, a redação da dissertação. Para tal, foi preciso reunir uma série de métodos para o alcance do objetivo principal desta pesquisa, a criação de um projeto educativo complementar a disciplina de Artes no Ensino Médio, que utilizasse as técnicas de estamperia artesanal no ensino de conceito relativo às artes visuais.

Esta dissertação propõe-se a descobrir uma metodologia de ensino que alie arte à estamperia têxtil. Trata-se de uma pesquisa aplicada, com objetivo de gerar conhecimento para a aplicação prática direcionada à solução de um problema educacional no Ensino Básico brasileiro.

No que tange o tipo de pesquisa, com relação ao problema do estudo (se as técnicas de estamperia artesanal conseguem compor um projeto educativo para a disciplina de Artes do Ensino Médio), essa investigação é, primeiramente, exploratória. Isto porque esse estudo se inicia almejando compreender como se dá o ensino das artes na contemporaneidade brasileira, em especial, entender quais são as dificuldades que a arte-educação enfrenta nas escolas.

Para isso, esse estudo necessita explorar as diversas dimensões desse problema: por que o sistema atual de ensino de artes não é suficiente; qual a resistência das escolas em aceitar os novos suportes artísticos (diferente das sete belas-artes estabelecida por Ricciotto Canudo, no *Manifesto das Sete Artes* de 1923: música, dança, pintura, escultura/arquitetura, teatro, literatura e cinema); se a estamperia têxtil pode ser considerada um suporte artístico na educação; quais as aproximações entre o *design* de superfície têxtil e as artes visuais, que técnicas de estamperia têxtil possuem cunho mais artístico quanto a *práxis*, etc.

Cabe, aqui, salientar qual foi a teoria de ensino preferida para a formulação do projeto educativo: a Abordagem Triangular, da educadora brasileira Ana Mae Barbosa. Essa teoria parte do princípio de que o ensino da arte deve ser baseado na leitura de imagens, no fazer artístico e na contextualização. Por isso, as atividades e os conceitos propostos no projeto educativo devem levar o estudante a refletir o seu contexto social e cultural, por meio de seu fazer artístico e de sua leitura de arte, do conteúdo e da metodologia das atividades, da relação educador/educando e educando/educando, e do desenvolvimento da aprendizagem.

Já o método fenomenológico escolhido na pesquisa se justifica, de acordo com Silva e Menezes (2001), pois ele se preocupa com a exposição direta da real experiência construída socialmente.

Como maneira de aproximação do problema, a conduta adotada no processo de investigação foi a abordagem qualitativa. Isto porque a criação do projeto educativo e o processo de ensino/aprendizagem da arte por meio da estampanaria não pode ser quantificável. O presente trabalho buscará analisar o contexto em que se dá o ensino de arte no Ensino Médio brasileiro, com a inserção da estampanaria como método didático; verificando este fenômeno por meio de um estudo de caso detalhado.

## 2.1. Etapas da pesquisa

A pesquisa se dividiu em três etapas: pesquisa documental e bibliográfica; estudo de caso; análise do material produzido e correção do projeto educativo.

### 2.1.1. Pesquisa documental

A pesquisa documental visou investigar os documentos que regulamentam o sistema de ensino brasileiro, em especial, as *Orientações curriculares para a o Ensino Médio*, *Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares e Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio* (BRASIL, 2006;

BRASIL, 2002; BRASIL, 2000). Essa documentação serviu de base para compreender as características da arte-educação brasileira. Só depois da análise desses documentos, foi possível construir um projeto educativo que utilize a estamperia têxtil, sem que este não acompanhe as orientações do Ministério da Educação e Cultura do Brasil.

Para identificar quais os conceitos básicos transmitidos aos alunos do Ensino Médio na disciplina de Artes, foi utilizada, principalmente, a publicação do Ministério da Educação (MEC) de *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Nesta publicação, o MEC aponta quais são as expectativas de aprendizagem em diferentes disciplinas escolares, inclusive na disciplina de Artes.

Identificados os conceitos principais das artes visuais que devem ser transmitidos aos educandos, foram adaptadas atividades e explicações que utilizem os diferentes tipos de estamperia para ensinar a teoria e prática das artes visuais. As técnicas de estamperia que foram utilizadas pelo projeto educativo são métodos artesanais para que o *design* têxtil seja acessível aos estudantes. Foram aproveitadas, pela didática, as técnicas de carimbo em madeira e borracha, o *batique*, a serigrafia, o grafismo com canetas para tecido, o estêncil e o *tie dye*.

São essas as técnicas artesanais mais comuns e populares, por isso foram utilizadas para montar o projeto educativo. As atividades e explicações ficaram formatadas em um material pedagógico com uma linguagem voltada aos educandos do Ensino Médio (pranchas de leituras de estampa e manual de estamperia artesanal, no anexo). As atividades buscaram suscitar indagações, discussões e reflexões do educando e do educador para que as técnicas apresentadas permitam a autonomia radical segundo a liberdade pedagógica moderna.

### 2.1.2. Estudo de caso

O estudo de caso foi a forma de pesquisa adotada, pois, para averiguar a efetividade do projeto educativo construído, foi necessário ver a prática do projeto em uma turma do Ensino Médio, na disciplina de Artes. Esta pesquisa de campo foi realizada na Escola Técnica Estadual Presidente Vargas - EtecPV, no município de Mogi das



Cruzes, localizada na Região Metropolitana da Grande São Paulo. Esta instituição pública é mantida pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, autarquia pública vinculada à Secretaria de Desenvolvimento do Governo do Estado de São Paulo. A EtecPV é a escola técnica estadual mais antiga da Região do Alto Tietê, e a escola pública com a maior nota no ENEM 2014 - prova objetiva - da Região do Alto Tietê, média de 614,97; atrás de apenas quatro colégios da rede particular de ensino.

### *2.1.2.1. Mogi das Cruzes*

Para construir o projeto educativo na Etec Presidente Vargas, foi necessário considerar as características da escola e dos alunos. A maioria dos alunos envolvidos na pesquisa mora no mesmo município em que estuda, a cidade de Mogi das Cruzes. Com 419.839 habitantes, segundo o Censo do IBGE de 2014, a maior cidade e mais desenvolvida da Região do Alto Tietê, de acordo com a Fundação Getúlio Vargas, é um dos municípios que mais geram empregos no Brasil e um dos melhores para se viver, fazer carreira e investir (EETPCPV, 2015).

A localização do município; a 50 km da capital paulista, a 40 minutos do Aeroporto Internacional de Guarulhos, próximo do Porto de Santos e das rodovias como Presidente Dutra, Airton Senna, Carvalho Pinto, Tamoios, Índio Tibiriçá; atraiu diversas empresas que formaram um grande polo industrial na cidade. General Motors, Valtra do Brasil, Gerdau, NGK e Kimberly-Clark são as empresas de maior destaque em Mogi, além das diversas industriais novas, representadas pela AGESTAB, que o novo polo industrial do bairro do Taboão recebe atualmente (EETPCPV, 2015).

Contudo, Mogi das Cruzes também é um grande produtor agrícola, herança dos imigrantes japoneses que trouxeram a tradição do cultivo da terra. A maior produção do agronegócio da cidade são as hortaliças, caqui, nêspera, cogumelo e orquídeas (EETPCPV, 2015).

O setor de serviços também é um dos maiores geradores de renda e empregos na região, com cerca de doze mil trabalhadores, sendo cinco mil apenas em empresas de *Call Center*. Devido à geração de renda, o centro comercial da cidade se desenvolveu bastante, contando com cinco mil estabelecimentos que promovem cerca de dezessete mil empregos. De acordo com o Índice de Potencial de Consumo - IPC, da Secretaria Municipal de Desenvolvimento, Mogi é o 16º município de maior poder de compra do estado de São Paulo, e o 56º entre os municípios brasileiros (ETECPV, 2015).

Todo o desenvolvimento econômico de Mogi das Cruzes está associado aos sistemas de ensino profissionalizantes da cidade, a primeira a ter cursos do ensino superior na região do Alto Tietê. As duas maiores universidades (Universidade de Mogi das Cruzes e Universidade Braz Cubas) contribuíram para uma movimentação econômica e políticas públicas de melhorias para a cidade (como a estação ferroviária Estudantes, linha 11 da CPTM, construída em 1976 devido à demanda de alunos que moram em outras cidades e se deslocam para Mogi das Cruzes diariamente). Estes estudantes fazem parte, em sua maioria, da população flutuante, e permanecem na cidade sazonalmente durante o período letivo. Além destas universidades, a cidade abriga três faculdades, dentre elas, uma FATEC, e, aproximadamente, 345 escolas de educação básica, entre unidades municipais, estaduais e particulares (ETECPV, 2015).

Outro setor que teve um recente desenvolvimento foi o de turismo. Impulsionado pelo Expresso Turístico, serviço ferroviário da CPTM; os pontos turísticos começaram a ser mais explorados, como o Largo do Carmo, a Igreja Bom Jesus do Matosinho, o Parque Natural Municipal Francisco Afonso de Mello, o teatro CEMFORPE, o Parque Centenário da Imigração Japonesa, o Parque da Neblina, a estação ferroviária e Museu de Sabaúna, o Casarão do Chá, a Mesquita Islâmica de Mogi das Cruzes, a Serra do Itapety, o Pico do Urubu, além de outros monumentos históricos, parques e centros culturais. Ademais, existem atrações típicas da cultura japonesa que se destacam no calendário festivo de Mogi, como a festa de outono *Akimatsuri*, o

festival agrícola *Furusato Matsuri* (“volta para casa”, em Japonês, em comemoração aos descendentes dos fundadores japoneses do bairro Cocuera, que retornam para casa nos dias do festival) e a Festa do Caqui e das Flores, com comidas e apresentações japonesas. Outro festejo, de grande tradição a Festa do Divino Espírito Santo, que une missas, promissões e quermesses (ETECPV, 2015).

O corpo escolar da Etec Presidente Vargas tem grande envolvimento com as atividades esportivas, culturais e tradicionais da cidade; como foi nos Jogos Abertos do Interior, em 2011; na Mostra Cultural, em 2012, na própria escola e Museu Itinerante, com exposições de artistas mogianos em 2013, também na Etec (ETECPV, 2015).

Este contexto da cidade demonstra que, apesar da cidade não possuir uma tradição nos afazeres artísticos e manuais; diversas características colaboram para o desenvolvimento de um projeto educativo como este. Primeiro, a influência japonesa em Mogi, que carrega consigo a história cultural de diferentes expressões artísticas (o *shibori*, por exemplo; que deu origem à estamperia *Tie dye*, além dos motivos de estamperia nipônica). A estamperia pode ser considerada um meio de resgate de tradições orientais, e das demais culturas e etnias que compõem a população de Mogi das Cruzes. Além disso, apesar da diversidade de setores econômicos da cidade, o setor de cultura municipal de Mogi, impulsionado pelo turismo, ganhou importância como gerador de empregos. Por meio dos festivais culturais, os alunos do Ensino Médio têm contato com as atividades culturais da cidade de maneira muito intensa. A estamperia pode colaborar como mais uma linguagem a ser trabalhada com os alunos, para que estes a integrem no campo cultural mogiano.

#### 2.1.2.2. *Escola Técnica Presidente Vargas*

A Etec Presidente Vargas foi inaugurada em 1942, conhecida como “Industrial”. Isto porque sua história está relacionada com a industrialização da cidade de Mogi das Cruzes, devido à instalação da Mineração Geral do Brasil Ltda., que, em 1971, passou a ser

denominada COSIM, Siderúrgica de Mogi das Cruzes. Neste período, se iniciou uma fase industrial na cidade, o que fez o Governo de Estado e Governo Municipal optarem por sanar a falta de mão de obra qualificada da indústria que ali se instalava (ETECPV, 2015).

Deste modo, em 1948, o Governador de São Paulo Adhemar de Barros e o Prefeito Epaminondas Freire assinaram a Lei Estadual Nº 77, criando o Curso Prático de Ensino Profissional em Mogi das Cruzes. Este curso deu origem à transformação da Escola Industrial de Mogi das Cruzes na Escola Industrial Presidente Vargas em outubro de 1953, no prédio da Rua Olegário Paiva nº 543. A instalação neste endereço e a troca do nome da escola só ocorreram em 1957. Em 1962, a escola passou a funcionar em dois prédios, um apenas para o refeitório e aulas de oficina, e o novo prédio, na Rua Coronel Souza Franco nº 993, para a administração e aulas teóricas. No ano de 1964, a escola foi vinculada ao Sistema Estadual de Ensino, sendo denominada como Ginásio Industrial Estadual Presidente Vargas (GIEPV), como mostra a Figura 2, com cerca de 580 alunos distribuídos nos cursos de Desenho Técnico, Mecânica de Automóveis, Vestuário e o Curso Ginásial (ETECPV, 2015).

**Figura 2** – Ginásio Industrial Estadual Presidente Vargas



Fonte: LOPES, 2015.

Importante notar que os cursos de Desenho Técnico e Vestuário não estão presentes mais na escola. Isto reflete às demandas atuais de ensino técnico da região de Mogi das Cruzes. Apesar de ainda existirem produtoras de artigos têxteis (fábricas de fiação, estamparia, diversas confecções), o perfil da cidade não é voltado ao vestuário. Isto pode ter sido o motivo para a baixa demanda do curso de vestuário, e, conseqüentemente, sua exclusão de cursos oferecidos na escola. Quanto aos trabalhadores que atuam com arte e cultura, estes representam menos de dois mil moradores de Mogi das Cruzes, segundo o Censo do IBGE de 2010.

Em 1978, com a nova denominação de Centro Estadual Interescolar Presidente Vargas, a escola recebe da prefeitura o novo prédio na Rua Adriano Francisco Salgado s/nº, Bairro Vila Sud Menucci. Apenas em 1982, a escola é integrada ao Centro Paula Souza, tornando-se Escola Técnica Estadual Presidente Vargas. Em 1987, a ETEPV contava com, aproximadamente, 1.945 alunos, nos cursos técnicos em Mecânica, Eletrotécnica, Edificações, Secretariado, Nutrição e Dietética, e os cursos pré-profissionalizantes de Ajustador Mecânico, torneiro Mecânico, Datilografia, Eletricista de Manutenção, Eletricista de Instalação, Alimentação, Vestuário e Desenhista. Apenas em 1993, haveria alteração nestes cursos com a inclusão do técnico em Eletrônica (ETECPV, 2015).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1998, todos os cursos técnicos foram desvinculados do Ensino Médio, passando a oferecer 240 vagas para o ensino de 2º grau separadamente. Com esta separação, cursos técnicos com duração reduzida, de três semestres, passaram a serem oferecidos em Edificações, Mecânica, Nutrição e Dietética, Eletrotécnica, Eletrônica, Mecatrônica, Secretariado, Administração e Decoração. Em 2001, a escola disponibilizou novos cursos na modalidade Qualificação Básica em Desenhista Copista CAD, Eletricista de Instalações Prediais, Eletricista de Manutenção, Encanador de Obras Cíveis e Padeiro; além dos novos cursos técnicos em Desenho de Projetos de Mecânica e Informática Industrial (ETECPV, 2015).

Em 2002, a Etec Presidente Vargas recebeu um prédio da prefeitura, no bairro Vila Natal de Mogi das Cruzes, para abrigar os novos cursos de Vendas e Turismo; unidade que abrigou os cursos de Segurança do Trabalho e Meio Ambiente, em 2004. Enquanto na Unidade Sede, em 2004, foram abertas vagas para os novos cursos técnicos de Desenho de Construção Civil e Telecomunicações. No entanto, no ano seguinte, os cursos de Meio Ambiente e Desenho de Construção Civil foram fechados. Em 2007, os cursos da unidade na Vila Natal foram transferidos para a Unidade Sede. A EtecPV só voltou a ter classes descentralizadas em 2010 com os cursos de Administração, e de Nutrição e Dietética (substituído, no ano seguinte, pelo curso técnico em Cozinha) na cidade vizinha de Guararema, e, em 2011, na cidade de Bertioga, com os cursos de Técnico em Logística e Técnico em Comércio; que foi substituído, no ano seguinte, pelo curso de Administração (ETECPV, 2015).

Atualmente, a Etec Presidente Vargas (Figura 3) oferece os cursos técnicos em Administração, Automação Industrial, Comércio - EAD, Edificações, Eletrotécnica, Eventos, Guia de Turismo - EAD, Mecânica, Nutrição e Dietética, Secretariado, Segurança do Trabalho; além do Ensino Médio (ETECPV, 2015).

**Figura 3 – Etec Presidente Vargas**



Fonte: Aymê Okasaki, 2016.

### 2.1.2.3. Grupo pesquisado

Optou-se por realizar o estudo de caso em uma Etec, pois, nessas escolas, a disciplina é oferecida apenas ao primeiro ano do Ensino Médio, além de ser uma escola pública. Sendo assim, se o projeto obtivesse resultados satisfatórios no período condensado de um ano de disciplina, as chances dos resultados serem positivos nas escolas em que o conteúdo é ministrado nos três anos do Ensino Médio aumentam. A turma era composta de 38 (trinta e oito) estudantes com idades entre 14 (quatorze) anos e 16 (dezesseis) anos, de ambos os sexos.

O projeto educativo complementar para a disciplina de Artes foi adaptado para a turma de alunos da pesquisa. Para isso, foi considerada a realidade social, cultural, econômica, educacional e ambiental dos estudantes, a fim de criar um material pedagógico com atividades e explanações coerentes para os educandos. O material pedagógico foi organizado de maneira que os próprios membros da escola pudessem adaptá-lo e aplicá-lo, tendo como base o projeto a que esta pesquisa se propõe, tornando o material pedagógico o mais independente possível da pesquisadora deste projeto. Foram realizadas as atividades propostas do material pedagógico criado por esta pesquisa (Manual de Estamparia Artesanal, no anexo), a fim de obter o retorno de opiniões e resultados dos estudantes envolvidos e da professora da disciplina<sup>3</sup>.

Para verificar como os estudantes e professores do Ensino Médio lidam com a estamparia na arte-educação, foi necessário analisar o processo de aprendizagem, verificando o fenômeno educacional, tal como ele ocorre e atentando-se para as possíveis falhas.

---

<sup>3</sup> Graduada em Artes Plásticas, pela Universidade Braz Cubas, em 2004 com o trabalho *Fotografia: a cidade e o olhar*, orientada pelo professor George Rembrandt Gutlich. Artista Plástica, atriz e educadora, é produtora, assistente de direção, cenógrafa e figurinista do grupo de teatro *Clara Trupi de Ovos e Assovios*, desde 2007, com sede em Mogi das Cruzes, com os espetáculos *Quartinho das Bagunças* (2008); *Coisas de Menino-Boneco* (2010), *Varre Dor de Vadiagem* (2012) e *O Quartinho* (2013). Organizadora e produtora do *I Festival Internacional de Itinerâncias Teatrais - FIIT 2013*. Atua como arte-educadora no Ensino Médio e no curso técnico de Design de Interiores, desde 2006 na Etec Presidente Vargas. Ganhou dois prêmios de melhor espetáculo estudantil pela ETEC Presidente Vargas, em 2007 e 2008. Fora jurada no *Festival Tablado* e *Festival Nacional de Teatro*, na cidade de Mogi das Cruzes, em 2008.

Quanto ao envolvimento da pesquisadora na presente pesquisa qualitativa, ela foi do tipo de participação total. Isto porque houve uma ênfase na observação participante em uma turma do Ensino Médio, acompanhada de entrevistas e análise de toda a produção artística dos educandos. Além disso, a interpretação dos dados colhidos em sala de aula teve uma alta dependência do pesquisador, por isso as fontes de dados, na fase do estudo de caso, foram diversas (entrevistas semiestruturadas, questionários, grupos de foco, observação participante e caderno de campo).

O projeto pedagógico foi construído em comunhão com a educadora envolvida com a pesquisa. Alguns parâmetros gerais e específicos já foram determinados para o projeto pedagógico.

#### 2.1.2.3.1. Parâmetros gerais

Para dar maior liberdade de atuação para a educadora no projeto, os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais foram escolhidos segundo a didática já utilizada pela educadora. Contudo, algumas informações relacionadas aos métodos de produção e conceitos-chave de linguagem visual estampada deveriam ser transmitidas para a melhor compreensão dos educandos acerca da estamparia têxtil.

Também se estabeleceram três ações educacionais básicas que serão trabalhadas em conjunto com os educandos: o fazer artístico, a leitura de estampas, e a contextualização da estamparia lida e criada. Utilizando esta Abordagem Triangular, pretendeu-se abarcar mais amplamente o conteúdo.

#### 2.1.2.3.2. Parâmetros específicos

Primeiramente, foi fornecido à escola um guia básico de técnicas de estamparia artesanal têxtil (Manual de Estamparia Artesanal, no anexo) a pedido da educadora T.B.F. Este manual serviria para uma preparação prévia da escola e da professora para estruturar o plano de aulas, verificando quais os materiais necessários, espaço físico propício e organização prévia de atividades. Além disso, este manual indicou materiais alternativos para o feitiço das estampas em sala de aula em que



possibilitassem as atividades com escolas e alunos com menos recursos.

Este manual foi utilizado como uma base para que a educadora entendesse como funcionam as técnicas, e, assim, pudesse sanar as dúvidas dos alunos no processo de aprendizagem; não sendo ele utilizado de forma rigorosamente tecnicista.

As quatro técnicas artesanais: *tie dye*, carimbo (com madeira e/ou EVA), canetas para tecidos e o estêncil foram divididas em estações de trabalho, em que os alunos criaram suas artes.

Neste caso, também houve um interesse da educadora em produzir peças socialmente funcionais com este projeto. Por isso, ficou acordado que os artigos estampados criados pelos educandos (camisetas) seriam trocados, na forma de sorteio entre os colegas de turma.

A coleta de dados do estudo descritivo da rotina deste projeto se deu por observação participante, na qual as figuras centrais foram a professora da disciplina de Artes, os alunos e suas produções a partir do *design* têxtil. Foi essencial realizar a observação participante, pois era preciso analisar todo o processo de ensino/aprendizagem e de criação dos educandos, e não apenas as produções finais dos alunos. O processo criativo desenvolvido pelos estudantes era capaz de transmitir tantas significações quanto as obras em si.

Boa parte da comunidade artística (artistas, críticos e público) ainda transforma as obras de arte em um monumento ao seu fetichismo. Ou seja, valoriza e adora apenas a obra realizada, e não a produção como um todo. Para estes, a arte continua glorificada como uma atividade distante da vida, em separado da realidade, que funciona como uma ponte divinal. No entanto, todo o procedimento da criação faz parte da arte. No período da Renascença, houve um movimento da psicologia que passou a se atentar, não à obra-prima fetichizada, mas, sim, ao processo durante a criação. O inconsciente envolvido na ação do engenho, por meio dos gestos, erros, rascunhos, expressa mensagens informais e indiretas (PEDROSA, 1996). Por isso que a análise ativa do cotidiano criativo dos educandos foi essencial no balizamento do projeto educativo em questão.

### 2.1.3. Análise final do projeto

Para saber se os educandos conseguiram assimilar os conteúdos de artes visuais por meio da estamperia e para compreender o processo de aprendizagem pelo ponto de vista do aluno, também foi realizada uma pesquisa de opinião. Nesse caso, a pesquisa de opinião buscou obter um retorno dos educandos e educadores sobre o projeto educativo em questão para que se pudesse o corrigir.

Este *feedback* dos estudantes envolvidos na pesquisa foi obtido por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários, grupos de foco e observação participante em busca das correções e adaptações no projeto educativo e no material pedagógico, além de verificar se os educandos conseguiram apreender o conteúdo das artes visuais esperados, por meio da estamperia. No anexo, seguem os formulários de entrevistas que os alunos responderam.



Estamparia

## 3. ESTAMPARIA

Esta pesquisa parte do princípio de que existe uma forte relação entre a estamparia e as artes visuais. As estampas podem sofrer influências artísticas, podem ter inspiração em obras de arte e os têxteis podem ser considerados suportes para criações artísticas. Entretanto, é de suma importância, para o desenvolvimento deste trabalho, que se esclareça o que é estamparia.

### 3.1. Conceitos gerais

Segundo a autora Yamane (2008), a palavra estamparia deriva da palavra inglesa *printwork*, ou seja, trabalho pintado. Assim, quando é citado “estamparia têxtil”, engloba-se todo o trabalho pintado ou impresso em tecidos, aviamentos e demais substratos têxteis. A estamparia é um dos segmentos do “*Design de Superfícies*” que se diferencia dos demais por ser sempre aplicado em artigos têxteis. Esta técnica consiste em um método para aplicar cor e formas sobre um têxtil. A professora Evelise Rüttschilling<sup>4</sup>, que coordena uma das principais linhas de pesquisa sobre *design* de superfície no Brasil, o Núcleo de *Design* de Superfície da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; conceitua esta vertente do Design como:

*Design de Superfície é uma atividade técnica e criativa cujo objetivo é a criação de imagens bidimensionais (texturas visuais e tácteis), projetadas especificamente para a constituição e/ou tratamento de superfícies, apresentando soluções estéticas e funcionais adequadas aos diferentes materiais e processos de fabricação artesanal e industrial (RÜTHSCHILLING, 2008, p. 23).*

---

<sup>4</sup> Membro da *Surface Design Association* dos Estados Unidos, do Conselho Deliberativo do SENAI-Moda do Rio Grande do Sul e do Colegiado Setorial de Moda no Conselho Nacional de Políticas Culturais do Ministério da Cultura.

Entende-se por “*Design de Superfície*” a criação de imagens quase sempre bidimensionais (isto porque podem haver relevos com as tintas e os pigmentos do desenho, como as tintas *puff*, por exemplo), projetadas para criação de padrões, que são apresentadas de maneira contínua sobre superfícies de revestimentos. O processo criativo pode ser voltado para aplicação na indústria ou não, nas áreas têxtil, de papelaria, cerâmica, materiais sintéticos e sobre utilitários (*DESIGN DE SUPERFÍCIE*, 2011).

O termo “*Design de Superfície*” foi introduzido no Brasil pela autora Renata Rubim, na década de 1980, vindo dos Estados Unidos, relacionando essa área do *Design* com os princípios estéticos e embutindo nas artes decorativas e aplicadas. Renata Rubim cursou o IADÊ, curso de *design*, em São Paulo, em que foi aluna de Rui e Ricardo Ohtake, Wesley Duke Lee, Sérgio Ferro e Laonte Klawa. Logo aos 12 anos de idade, começou a trabalhar em uma tecelagem para móveis e tapetes, tendo seu primeiro contato com a criação de superfícies têxteis. Em 1985, conseguiu uma bolsa para estudar na *Rhode Island School of Design*, em Providence, EUA. Foi nos Estados Unidos que Renata aprofundou seus estudos de estamparia e teve contato com o conceito de *design* de superfície; retornando ao Brasil na década de 1990. Renata trouxe o conceito de *design* de superfície, como a utilização de um tratamento e cores em uma superfície industrial ou não, do *Surface Design Association* (RUBIM, 2010).

Segundo Rüttschilling (2008, p. 23), o *design* de superfície projeta qualidades estéticas, funcionais e estruturais sobre uma superfície segundo um contexto sociocultural e demandas produtivas. A superfície é um dos delimitadores das formas. Esta pode ser das mais diversas e são receptáculos da arte humana há milhares de anos. No passado, as superfícies criadas pelo homem que recebiam um tratamento eram fotografias, pinturas, tapetes, vitrais, inscrições rupestres; atualmente, o número de objetos que recebem um projeto em suas superfícies é inúmero. Evelise Rüttschilling (2008) classifica quais as principais superfícies que são atendidas pelo *Design* de Superfície:

1. **Papelaria:** papéis de embrulho, embalagens, produtos descartáveis e materiais para escritório.
2. **Têxtil:** produtos constituídos por fibras, tecidos, não tecidos e aviamentos.
  - a. **Estamparia:** impressão de estampas sobre tecidos.
  - b. **Tecelagem:** entrelaçamento de fios verticais (urdume) e horizontais (trama), criando tecidos com diferentes padrões conforme se varia o tipo de fio utilizado, o ligamento (entrelaçamento) e a estrutura têxtil.
  - c. **Jacquard:** técnica de tecelagem complexa, que permite texturas e desenhos detalhados, por meio do controle de cada ponto do ligamento.
  - d. **Malharia:** técnica de tecimento que tem por base a utilização de um único fio, com a estrutura dos pontos do tricô, feito por maquinário.
  - e. **Tapeçaria:** tapetes e carpetes artesanais ou industriais.
3. **Cerâmica:** revestimentos para paredes e pisos (azulejos, lajotas, etc.), como os reconhecidos revestimentos de Brasília, de Athos Bulcão (Figura 4).
4. **Materiais sintéticos:** “Fórmica” entre outros materiais sintéticos para revestimentos variados.
5. **Outros materiais:** suportes e interfaces digitais, etc.

Figura 4 – Azulejos de Athos Bulcão em Brasília



Fonte: BONIFÁCIO, 2012; CAU/BR, 2014.

Renata Rubim (2010) possui uma classificação, do *design* de superfície, muito semelhante à de Rüttschilling:

### 1. Têxtil:

- a. **Estampados:** requer conhecimentos técnicos específicos do criador. As possibilidades técnicas de criação são grandes, variando de acordo com o criador e os objetivos que se busca com a imagem. Engloba desde um simples xadrez até florais ornamentados;
- b. **Tecidos:** requer conhecimento específico de estrutura têxtil, de tecelagem, *jacquard*, não tecidos. Construção de mantas, cobertores, tecidos de vestuário e decoração, com fibras naturais ou sintéticas;
- c. **Malharia:** Vestuário, na grande maioria;

- d. **Tricô;**
  - e. **Bordados:** ainda pouco explorados.
2. **Papéis:** em todas as especialidades;
  3. **Cerâmico:** azulejos, pisos entre outros. Pode utilizar relevos. Mercado competitivo, no entanto, pouco explorado no Brasil;
  4. **Porcelanas;**
  5. **Vidros:** inclui projetos bidimensionais e tridimensionais;
  6. **Plásticos:** produtos a metro para cortinas, para pequenas aplicações residenciais e laminados. Exploram texturas biomiméticas e também é um mercado pouco explorado;
  7. **Emborrachados:** Pode explorar baixo e alto relevo;
  8. **Utilitários:** desenhos e/ou cores sobre a superfície dos utilitários, objetos diversos (como as pranchas de surf, que a *designer* Heloisa Crocco projetou, na Figura 5);
  9. **Complemento para outras áreas:** *design* gráfico, arquitetura, etc.

Figura 5 – *Design de superfície de Heloisa Crocco*



Fonte: ZAFFARI, 2011.

O autor João Gomes classifica a estamparia como um tingimento localizado, que forma desenhos monocromáticos ou multicoloridos (GOMES, 2007). Todavia, não devemos confundir este tingimento localizado com estampas localizadas. As estampas podem ser feitas em apenas em um espaço restrito do tecido, sem repetição do desenho, as chamadas estampas localizadas; como também, em todo o seu comprimento, a estamparia corrida.



As estampas corridas são as mais comuns. Elas se projetam em superfícies contínuas, como tecidos a metro, papéis de presente e de parede, carpetes, etc. (RUBIM, 2010).

Na concepção visual da estampa, ou seja, na criação da arte (desenho), os elementos visuais e o modo como eles são arranjados sobre o fundo garantem ritmo, unidade e variedade nas estampas corridas. Basicamente, a estamperia corrida é identificada pela propagação de um ou mais elementos por toda a extensão da superfície. Esses elementos que formam o *rapport* podem ser variados; por isso, Rüttschilling (2008) apresenta os principais elementos utilizados:

- **Figuras ou motivos:** formas que aparecem em primeiro plano, repetidamente, conferindo uma temática e sentido à estampa;
- **Elementos de preenchimento:** texturas e grafismos que preenchem espaços vazios, fornecendo ligação visual e/ou tátil entre os elementos. Podem compor uma estampa inteira (sem motivos e elementos);
- **Elementos de ritmo:** elementos de maior peso visual devido à força de suas configurações, posições e cores. Estes elementos promovem um entrelaçamento visual com continuidade (propagação do módulo) e contiguidade (harmonia visual com os módulos próximos) em toda a superfície.

A estamperia têxtil, tradicionalmente, segue como princípio a utilização de um **módulo** que repete por toda a superfície, podendo utilizar diferentes encaixes e sistemas de repetição. Com a utilização de novas tecnologias digitais e com a presente fusão com a arte, estas características das estampas estão em constante mudança. Contudo, é importante conhecer estes fundamentos do design de superfície, até para que se possa os refutar em determinado momento futuro (RÜTHSCHILLING, 2008).

### 3.1.1. Módulo

Módulo é a unidade do padrão que contém todos os elementos da arte a ser estampada. Os elementos são organizados dentro do módulo. Conforme os módulos são repetidos pela superfície, os pontos de encontro entre eles devem ser articulados para que o encaixe seja imperceptível (RÜTHSCHILLING, 2008).

Para isso, duas características são importantes: continuidade e contiguidade. A continuidade é a sequência dos elementos colocada em ordem ininterrupta. Já a contiguidade é a harmonia visual da união entre os módulos. Conforme o módulo é repetido em cima e embaixo, este deve se tornar cada vez mais imperceptível em relação ao todo da imagem contínua da estampa. Para verificar se há contiguidade, é necessário repetir o módulo, preferencialmente nove vezes; repetindo por todo o entorno do primeiro módulo (RÜTHSCHILLING, 2008).

Em determinados desenhos de estamparia, o criador opta por não compor um módulo que encaixe em suas extremidades, mas que ainda possua ritmo visual e fluência; como artes de Athos Bulcão (Figura 6), Renata Rubim e Heloísa Crocco (RÜTHSCHILLING, 2008).

**Figura 6** – Módulos sem encaixe nos azulejos de Athos Bulcão



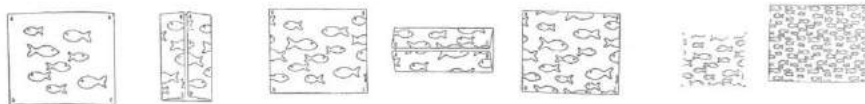
Fonte: COLARES, 2011.

### 3.1.2. Rapport

Esta repetição do módulo é chamada de *rapport* (Francês) ou *repeat* (Inglês). Ela se dá nos dois sentidos: comprimento e largura, formando a padronagem. Existem diversos sistemas de repetição (tipos de *rapport*, encaixes de módulos) que se dividem em **sistemas alinhados**, **sistemas não alinhados** e **sistemas progressivos** (RÜTHSCHILLING, 2008).

Os módulos podem ser repetidos com *rapport* simples ou complexo. No *rapport* mais simples, o módulo se desloca na vertical e na horizontal, sem alterações; tendo como exemplo mais comum a repetição que ocorre nos azulejos. Para a criação do módulo com este deslocamento simples, costuma-se utilizar um exercício feito no papel, para compreensão do conceito de *rapport*. Como mostra a Figura 7, para que ocorra um encaixe perfeito, apenas o centro do módulo é desenhado, com os motivos, elementos de preenchimento e/ou elementos de ritmo. Dobrando o papel na horizontal e na vertical, preenchem-se os encaixes do módulo. Assim, é possível garantir que o *rapport* tenha continuidade e contiguidade (RUBIM, 2010).

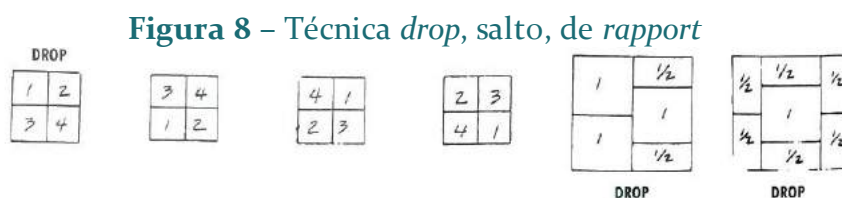
Figura 7 – Técnica de *rapport*



Fonte: RUBIM, 2008, p. 36.

Nos sistemas alinhados, o módulo mantém o alinhamento tanto na vertical quanto da horizontal, podendo deslocar-se por um eixo, **translação**; deslocar-se radialmente ao redor de um ponto, **rotação**; ou espelhar-se em relação a um eixo ou a ambos, **reflexão**. Nos sistemas não alinhados, a repetição do módulo se desloca do alinhamento de origem em um dos eixos. Os sistemas não alinhados mais comuns são os **meio saltos**, em que o módulo repetido se desloca 50% em um dos eixos. Podem-se combinar os deslocamentos dos sistemas alinhados com os deslocamentos dos sistemas não alinhados. Por fim, existem os sistemas progressivos, em que os módulos que se repetem vão aumentando ou diminuindo gradativamente de tamanho (RÜTHSCHILLING, 2008).

Os sistemas não alinhados de meio saltos são deslocamentos mais complexos, no entanto, muito utilizados. Na Figura 8, Renata Rubim mostra os saltos mais básicos utilizados.



Fonte: RUBIM, 2008, p. 37.

### 3.1.3. Formação do designer de superfície têxtil

Segundo Ruthschilling, o *designer* de superfície deve projetar e criar texturas visuais e táteis que darão qualidades às superfícies têxteis. Para isso, ele deve levar em consideração os materiais e processos de fabricação. Por isso, a formação desse profissional deve abranger diferentes áreas; sempre se atendo ao **planejamento do projeto**, ao **conhecimento das técnicas produtivas** e à **construção de um processo criativo** (RÜTHSCHILLING, 2008).

Renata Rubim afirma que o uso inicial de meios manuais para a produção dos desenhos, com lápis e papel, é necessário para desenvolver a criatividade dos estudantes e profissionais. Isto porque, desde a década de 1990, o uso de *softwares* específicos de estamaria ou demais ferramentas informatizadas que trabalham com vetores ou imagens em *bitmap*, tolheram certas habilidades criativas ao fornecer “muletas” na produção dos desenhos (RUBIM, 2010).

O Núcleo de *Design* de Superfície da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – NDS-UFRGS – estabeleceu alguns objetivos para o ensino do *design* de superfície. Estes objetivos se refletem em seus materiais didáticos e nos cursos. O alinhamento do NDS-UFRGS é construtivista, buscando que o educando construa seu próprio conhecimento pelo fazer artístico e pelas experiências educacionais. De acordo com a pesquisadora Rütshilling (2008), os objetivos são:

- Estimular a criação de trabalhos originais;
- Apoiar o desenvolvimento de procedimentos próprios dos alunos;

- Auxiliar na descoberta da lógica criativa do aluno;
- Provocar uma reflexão acerca do fazer artístico pessoal;
- Desenvolver o senso de auto-organização e autoavaliação;
- Fazer com que o aluno tome consciência, e regule seu processo de aprendizagem e seu processo criativo.

O projeto pedagógico do NDS-UFRGS também busca incentivar a pesquisa de referências e construção de conceitos para ampliar o repertório visual e conceitual do aluno. Este projeto pedagógico ainda contempla os seguintes aspectos:

- Formulação, análise e interpretação de imagens;
- Domínio dos elementos da linguagem visual e estratégias de composição visual;
- Reflexão e conceituação do fazer;
- Domínio dos processos produtivos;
- Cultura geral e conhecimento de História da Arte;
- Preparo de protótipos e simulações visuais;
- Seleção, organização e sistematização de informações;
- Domínio das etapas de desenvolvimento;
- Habilidades interpessoais para trabalho em equipe;
- Consciência e comportamento ético profissional, legal e ecológico (RÜTHSCHILLING, 2008).

O processo educacional do NDS-UFRGS não é inovador na instrução de *design* e arte, no entanto, é o primeiro sistema específico para o ensino de estampa e *design* de superfícies no Brasil. Por isso sua importância para o setor educativo de estampa têxtil, independente se o público é composto por educandos do Ensino Básico, superior ou ensino não formal.

A *designer* Renata Rubim também desenvolveu algumas metodologias de criação que, embora voltadas para a prática profissional, são muito utilizadas no ensino da estampa, por meio de diversas oficinas e *workshops* que a *designer* já ministrou. O primeiro método trata-se da criação a partir de um referencial visual. Ele independe se o projeto possui um *briefing* temático ou não.

Inicia-se com a coleta de imagens (desenhos, fotos, pinturas, etc.). Este repertório imagético é construído com um olhar atento a tudo ao redor; fotografando; tomando notas de ideias e ampliando as experiências culturais (cinema, teatro, exposições, shows, viagens, etc.). A imagem escolhida pode ser redesenhada ampliando e reduzindo em preto e branco. Pode-se utilizar papel manteiga para este processo, alterando a posição dos desenhos e captando os elementos mais interessantes da imagem, segundo formas, ritmos, texturas e composição. O mesmo desenho tem continuidade com o redesenho de elementos de outras imagens (RUBIM, 2010).

Um segundo método utiliza a colagem de imagens diversas em três partes de uma folha, formando as pontas de um triângulo. Nos espaços em branco, deve-se completar com desenhos que possam unir as pontas com continuidade e harmonia visual com as colagens (RUBIM, 2010).

Estes métodos de criação surgiram do estudo empírico das produções de têxteis estampados. Todavia, estes procedimentos criativos são tão antigos quanto a própria estamparia em si.

### 3.2. Histórico

A origem da estamparia e da pintura (das artes visuais em geral) está relacionada, pois ambas derivam da pintura corporal, comumente com pigmentos minerais. Estas pinturas, além de serem um adorno pessoal, simbolizavam um *status* social e um amuleto religioso de proteção.

As primeiras expressões gráficas, desenhos em superfícies, feitas pelo homem datam do período Paleolítico da Pré-História (entre 5.000.000 a.C. e 250.000 a.C.). Na gruta africana de Rodésia, foram encontrados grafismos, arte rupestre, com mais de 40.000 anos. Mais tarde, no período Mesolítico (25.000 a.C. à 10.000 a.C.), as figuras passam a ser mais definidas; como os desenhos da caverna Lascaux, na França (17.000 a.C.); caverna de Altamira, na Espanha (14.000 a.C.); Parque Nacional na Serra da Capivara, no Piauí (11.000 a.C.) e Seridó, no Rio Grande do Sul (RÜTHSCHILLING, 2008).

Entretanto, as pinturas corporais se iniciaram no período Paleolítico Inferior, enquanto os primeiros tecidos foram produzidos no período Neolítico (entre 30.000 a.C. e 10.000 a.C.). Já os primeiros tecidos estampados datam apenas do século V a.C. na Índia e Indonésia. Ou seja, as pinturas que eram feitas nos corpos foram transmitidas aos tecidos com o decorrer do tempo (PEZZOLO, 2007).

Os povos pré-históricos começaram a cobrir o corpo, por volta de 10.000 a.C., a princípio, para proteção contra intempéries, o frio depois da era glacial. A exposição das roupas também fez com que fossem utilizados demais ornamentos e símbolos de deuses e animais sobre o corpo que identificassem os heróis das tribos, e trouxesse proteção e poderes mágicos sobre a natureza e a sorte. Estas pinturas estavam presentes tanto nas roupas quanto nas cavernas, representando caçadas de sucesso, por exemplo (RÜTHSCHILLING, 2008).

Tanto as pinturas em cavernas, da arte rupestre, quanto as primeiras estampas em tecidos partilharam não apenas os motivos desenhados, como também as substâncias utilizadas para colorir, como argila e o ocre, além de pigmentos vegetais e animais (PEZZOLO, 2007). Na arte rupestre, já estava presente a repetição de traços e figuras que esboçavam as primeiras padronagens de superfícies, que, mais tarde, dariam origem aos raportes da estamperia (RÜTHSCHILLING, 2008).

O tecido estampado mais antigo, conhecido presentemente, é do século IV. Trata-se de uma túnica infantil egípcia de linho branco. Nela, foi impressa a forma de um diamante azul com uma estrela que forma um padrão por toda a túnica. A estampa foi produzida por uma técnica artesanal que utiliza blocos de madeira como carimbo para estampar o tecido (PORTELLA & MENDES, 2010).

Esta foi a primeira técnica de estamperia. Já no século XVIII, a madeira foi substituída por placas de cobre, rumo a uma futura mecanização do *design* têxtil. Entre os séculos XVII e XVIII, a Europa construiu suas manufaturas para fabricação em larga escala de tecidos,

louças e móveis, devido ao mercantilismo. Tratava-se de uma produção seriada que atendia a crescente demanda por bens de consumo (RÜTHSCHILLING, 2008).

O processo de estamparia começou a ser mecanizado no fim do século XVIII, quando o escocês Thomas Bell patenteou a primeira máquina automática para impressão de tecidos, por meio do sistema de cilindros de cobre. Essa impressão com cilindros fez com que a indústria de estamparia têxtil se tornasse a primeira totalmente mecanizada, ficando à frente na Revolução Industrial. Importante notar que foi a indústria têxtil a grande responsável pela produção de bens em larga escala na Revolução Industrial, principalmente o setor têxtil inglês, com a fabricação dos tecidos de algodão (PORTELLA & MENDES, 2010).

Na segunda metade do século XIX, a estamparia estabelece conexões entre a indústria e a arte pelo movimento *Arts and Crafts*, com uma figura de destaque, um dos fundadores do movimento, o inglês William Morris. O artista Morris trouxe a natureza como fonte de inspiração para papéis de parede, tecidos e decoração, como mostra a Figura 9. Em suas oficinas de criação, os estudantes eram estimulados a criar sem padrões preexistentes. Sua metodologia se expandiu pela Europa, alcançando países como a Alemanha (RÜTHSCHILLING, 2008).

**Figura 9** – Estampa para mobiliário, de Willian Morris



Fonte: MORRIS, 1883b.

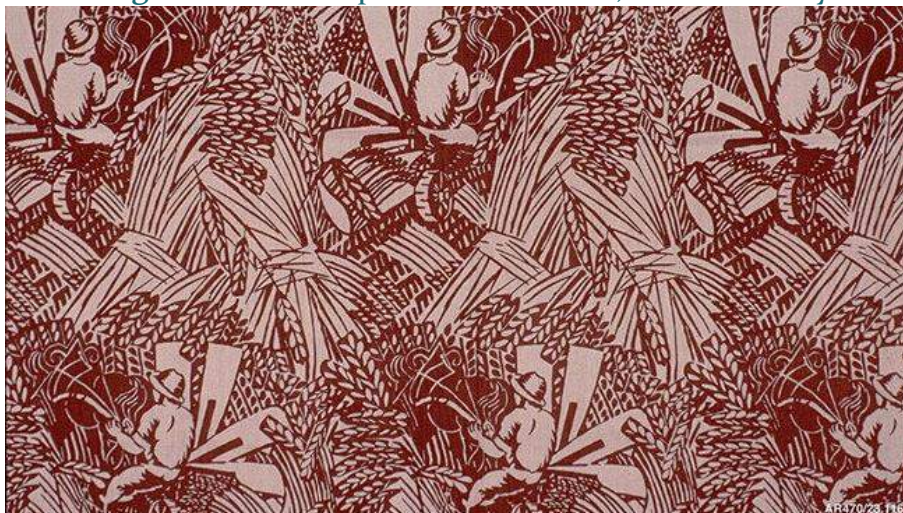


No início do século XX, dois movimentos artísticos influenciaram os motivos e as padronagens dos tecidos: o *Art Nouveau*, com influências islâmicas e asiáticas, e o *Art Deco*, com influências da arte pré-histórica da América do Sul do Egito. Esses movimentos e também a ascensão de motivos inspirados na arte abstrata substituíram os florais e desenhos sobre a natureza de Willian Morris (RÜTHSCHILLING, 2008).

Nesse mesmo período, a escola de *design*, artes plásticas e arquitetura Bauhaus, com seu Ateliê de Tecelagem, criava estampas e *designs* têxteis integrados às pinturas modernistas. Os estudantes, em sua maioria mulheres, aliaram a arte modernista e o *design* com a forte indústria têxtil; com ênfase para a produção de Annie Albers, esposa de Josef Albert (RÜTHSCHILLING, 2008).

A presença dos motivos estampados nos movimentos artísticos do século XX foi intensa e possui desdobramentos nos *design* contemporâneos dos têxteis. Nesta época, as artes plásticas e decorativas trouxeram as temáticas étnicas para suas superfícies. Também se destacaram os têxteis russos, do movimento construtivista das artistas Varvara Stepanova e Alexandra Ekster. Na França, os artistas que criaram motivos para estamparia de maior destaque foram Sophie Tauber-Arp (esposa de Jean Arp), Raoul Dufy (Figura 10) e a russa Sonia Delaunay (RÜTHSCHILLING, 2008, p. 21).

**Figura 10 – Estampa *The Harvester*, de Raoul Dufy**



Fonte: DUFY, 1920.

Quanto à evolução de insumos materiais da estamparia têxtil, na Antiguidade, utilizavam-se corantes e fixadores naturais, como folhas, cinzas, raízes e cascas de plantas e certos minerais, para estampar. Com a evolução dos processos, passou-se a utilizar também agentes químicos. Atualmente, existem diversos processos para estampar um substrato têxtil, porém os mais utilizados são a impressão serigráfica com tela plana e tela cilíndrica, o *transfer* e a impressão digital. O método a ser utilizado depende do efeito desejado pelo *designer*, das características da estrutura do tecido e do objetivo final a ser atingido pelo produto (PORTELLA & MENDES, 2010).

Apesar da evolução das técnicas, os novos processos de estamparia restringiram muito a produção às indústrias, cerceando um pouco a criação de estampas por *designers* e artistas independentes. É certo que as técnicas modernas de estamparia, como a digital, que permite a impressão de qualquer elemento bidimensional no têxtil, não limita a criação, porém tais técnicas são mais presentes nas indústrias devido aos altos custos de produção. Como a indústria têxtil responde a uma demanda de mercado e a pedidos de clientes específicos, nem sempre as criações resultantes são obras da criatividade artística ou atendem a uma estética, psicologia visual ou outros princípios de arte. Assim, mesmo com métodos mais rústicos, as criações dos artesãos têxteis se aproximam mais das técnicas utilizadas nas artes visuais, como a pintura, e, por isso, podem explorar mais os elementos das artes visuais.

### 3.2.1. Estamparia Artesanal: técnicas adotadas em sala de aula

As primeiras técnicas de estamparia produzidas pelo homem foram artesanais. Utilizando apenas as mãos e poucos materiais (não mecanizados nem automatizados), a humanidade desenvolveu as primeiras estampas artesanais há mais de cinco séculos antes de Cristo. As primeiras matrizes para estamparia artesanal foram pedaços de madeira com ponta amassada, varetas com pelos de animais amarrados (rústicos pincéis), e carimbos feitos de conchas, argila, madeira e até metal (PEZZOLO, 2007).

Apesar de estas matrizes terem evoluído, o princípio permaneceu preservado na estamparia artesanal. Toda a estampa que é desenhada manualmente, sem máquinas automáticas que possam repetir a estampa produzida; apresenta a característica fundamental da estamparia artesanal. Dificilmente uma estampa produzida manualmente pode ser repetida de maneira idêntica (como ocorre na estamparia industrial). Ou seja, as estampas artesanais são sempre únicas, com traços e detalhes dados pessoalmente pelo criador.

As técnicas de estamparia artesanal são a base de toda a produção de estamparia. Os princípios de impressão da serigrafia e do estêncil fundamentaram os processos de produção em massa do *silkscreen* e dos cilindros rotativos. Por isso, a importância do conhecimento de tais métodos artesanais de estamparia para compreender os atuais processos industriais. Assim, as principais técnicas de estamparia artesanal, que serão utilizadas no projeto, o carimbo, o estêncil e o *tie dye* serão apresentadas.

#### 3.2.1.1. Carimbo

A técnica de carimbo pode utilizar diversos suportes, porém o mais comum é o bloco de madeira esculpida em relevo. A madeira rígida e resistente é talhada com formões e goivas para retirar o fundo do desenho e deixar em relevo apenas o *rapport* da estampa. Para estampar o tecido, o carimbo é umedecido na tinta da tonalidade desejada (para desenhos multicoloridos pode ser feita a pintura do carimbo utilizando um pincel para cada elemento ou, então, utilizando um carimbo diferente para cada cor desejada). O processo de criação do carimbo é trabalhoso e lento, porém, a estampagem no tecido é prática e fácil de ser realizada (LEVINBOOK, 2008).

Os carimbos de madeiras são os mais duráveis, porém são difíceis de serem construídos e requerem certa habilidade com o método de esculpir a madeira, por isso, artesanalmente, são muito utilizados os carimbos feitos de EVA, como mostra a Figura 11, e de outros materiais mais macios (em que até sabonetes podem ser utilizados).

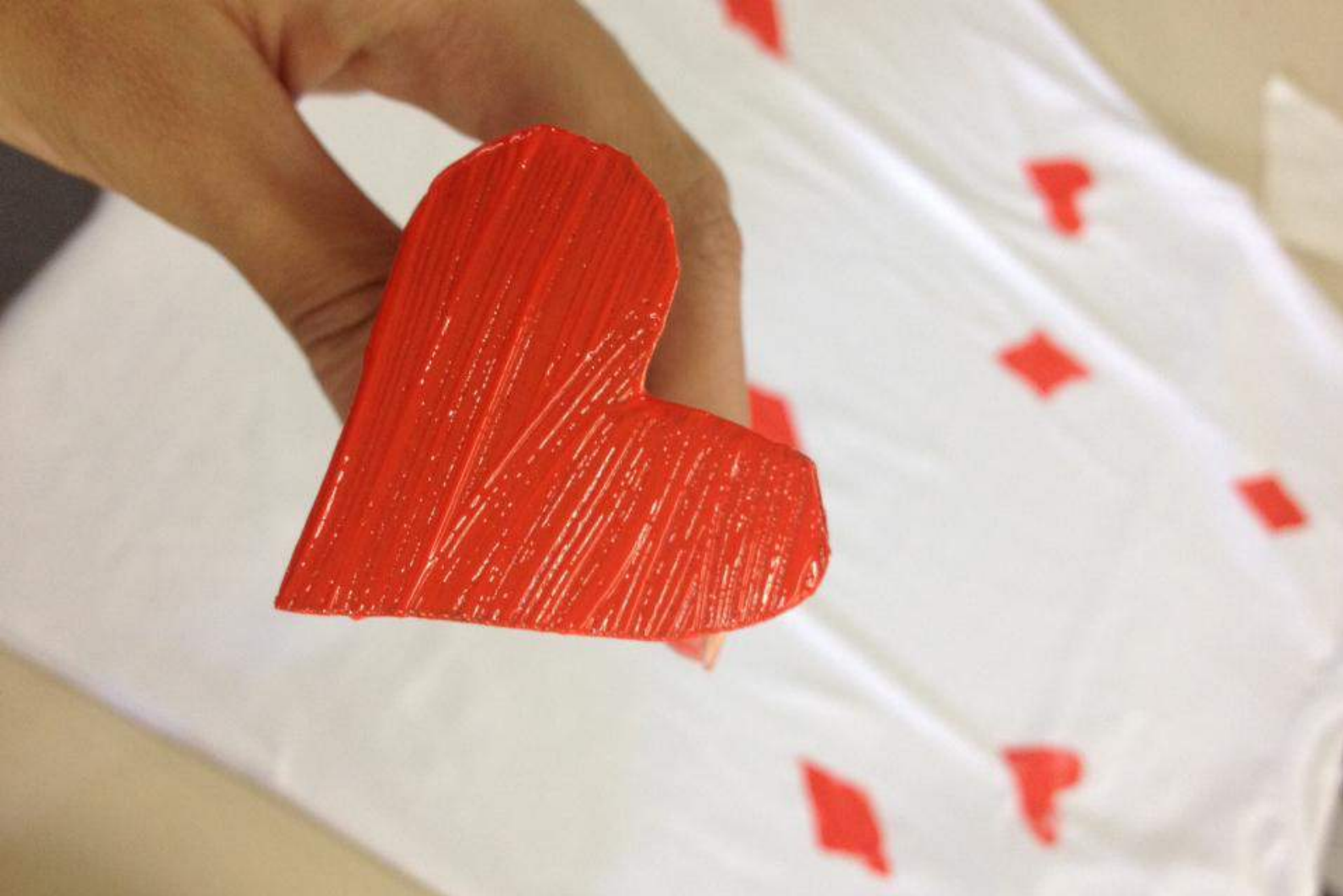


Figura 11 – Carimbo de EVA (Fonte: Aymê Okasaki, 2015).

O carimbo é, possivelmente, a técnica mais importante apresentada, devido a sua diversidade de aplicações. As antigas culturas egípcia, grega e romana já utilizavam o carimbo, porém seu primeiro uso é atribuído aos fenícios. Os primeiros tecidos estampados com carimbos pertenciam à cultura da fenícia datando entre 1200 a.C. e 800 a.C. Mas os carimbos fenícios foram criados, primeiramente, para disseminar, facilitar e estruturar o primeiro sistema consistente de alfabeto da humanidade (YAMANE, 2008).

Como este mesmo sistema de carimbos, tornou-se possível a invenção da imprensa por Gutenberg no século XV, mesma época em que os indianos já produziam o *chintz* (que deu origem à chita brasileira) que era um tecido de algodão estampado com flores, frutas e pássaros em todo o comprimento do tecido engomado e brilhante (BRIGGS-GOODE, 2014).

Antes de Gutenberg, em, aproximadamente, 105 a.C., os chineses já utilizavam carimbos de mármore para a escrita em papel, sendo utilizados os carimbos de madeira apenas quatro séculos depois. Desde as civilizações pré-colombianas dos astecas, maias e incas, até as civilizações orientais da China e Japão (produzindo diversas sedas estampadas), diferentes povos utilizaram o carimbo, mostrando a grande disseminação desta técnica, devido a sua praticidade. Na Idade Média, o carimbo foi muito utilizado para a estamparia têxtil do linho (PEZZOLO, 2007).

Esta foi uma das primeiras técnicas de estamparia a serem mecanizadas na Europa, no século XVIII. As empresas passaram a utilizar matrizes gravadas de metal, ao invés do bloco de madeira, que proporcionavam desenhos mais detalhados, finos, delicados e com menor deposição de tinta sobre o tecido. Aos poucos, as chapas passaram a ser flexíveis e foram associadas a um cilindro impressor que produzia maior quantidade de metros de tecido estampado (BRIGGS-GOODE, 2014). Estes cilindros rotativos ganharam mercado e, ainda hoje, são possíveis de serem encontrados, apesar do maior uso de cilindros vazados (derivados da técnica de serigrafia) que o cilindro em relevo.

### *3.2.1.2. Grafismo com canetas para tecido*

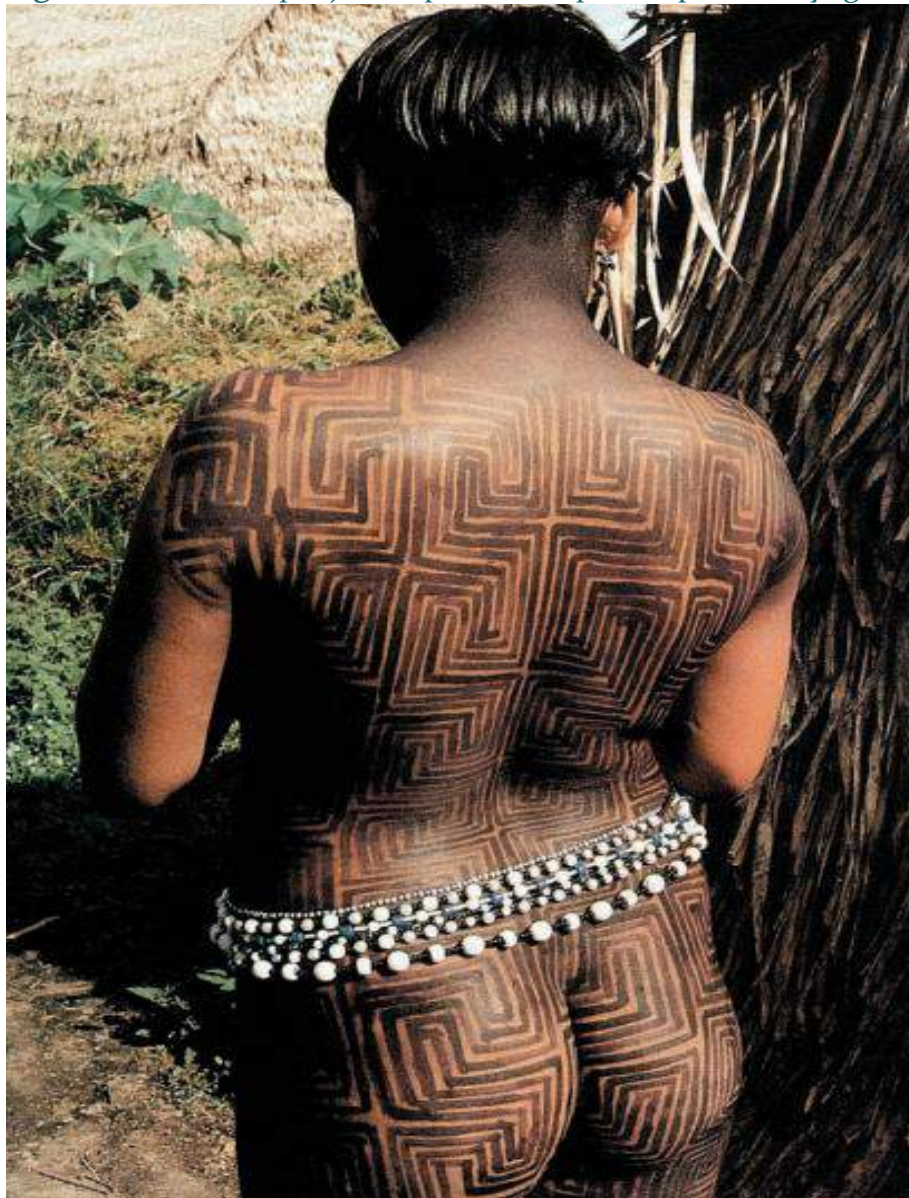
O grafismo não é uma técnica associada com um material artístico definido. Nas artes plásticas, o grafismo é o estilo característico de determinado artista, de acordo com o conjunto de signos gráficos que ele utilize (linhas, curvas, traços, pinceladas, etc.). Cada criador possui seu grafismo próprio. No entanto, o termo grafismo também designa o resultado da feitura de diferentes tipos de traços: retos, curvos, de diferentes espessuras, em direções diversas (HOUAISS, 1958).

Este tipo de arte com traçados é comum na aquisição do desenho por crianças. Também é um estilo gráfico produzido por muitas etnias, que valorizam os traços, conferindo-lhes significados, especialmente etnias indígenas (como as tatuagens maoris, da Nova Zelândia) e

africanas (tecidos Kente, das etnias Ashanti e Ewê do Gana; ou os tecidos Bogolans, das etnias Dogons, Malineses e Bambaras, por exemplo). As artes indígenas brasileiras são ricas em grafismos, com representações figurativas e abstratas de seus ritos de passagem, marcos religiosos e fatos cotidianos, estampados na pele e nas cerâmicas, como mostra a Figura 12 (CARVALHO, 2003).

No grafismo, a sensação gráfica provocada pela imagem advém da repetição das formas e cores, do ritmo em que os elementos são apresentados, do equilíbrio e da escala da composição geométrica, entre outras relações do conjunto visual desenhado.

**Figura 12 -** Motivo *ipirajuak*, “pintura de peixe”, padrão tayngava



Fonte: DELAROLE *apud* CARVALHO, 2003.

Devido ao intenso uso de linhas, na Moda, o grafismo foi associado a estampas geométricas, com efeitos gráficos óticos, e formas simétricas e simples, como triângulos, quadrados, listras e losangos. Contudo, o grafismo se diferencia das estampas geométricas pela maneira como se desenham o conjunto de linhas para realizar a representação gráfica, indo além das formas geométricas puras (YAMANE, 2008).

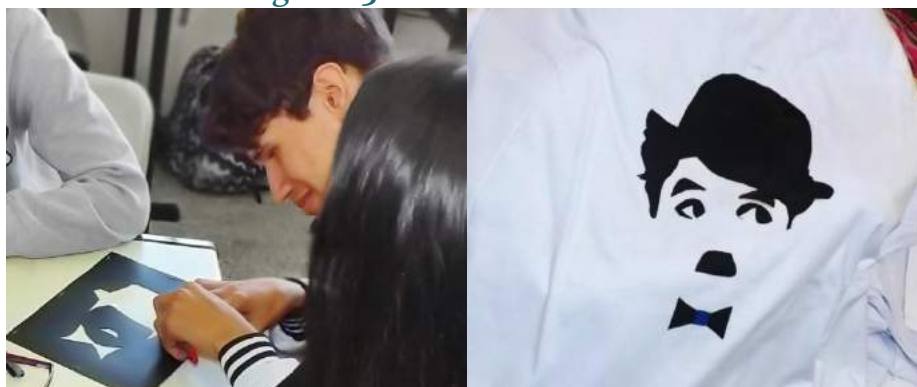
Por isso, uma das possibilidades de representar estas estampas geométricas é utilizando as canetas para tecido. Isto porque as canetas permitem traços finos, de maneira livre. Apesar do número pequeno de marcas do mercado brasileiro, tendo apenas doze cores disponíveis, a vantagem do trabalho com este material é facilidade de aplicação. Com uma boa fixação a frio, as canetas para tecido possuem cores vivas nos tecidos de algodão, sem goma. Isso permite um trabalho sem a necessidade de preparar o tecido, ou de outros materiais de suporte.

No entanto, é necessário lembrar que o grafismo como estampa é um estilo que pode utilizar outros materiais, de acordo com o gosto e desejo do criador.

### 3.2.1.3. Estêncil

O estêncil, também conhecido pelo termo francês *pochoir*, é a técnica que utiliza uma máscara, um molde vazado, para reservar as áreas que não serão tingidas. O estêncil deve ter como suporte uma chapa firme, como um plástico grosso, perfurado com o desenho que deve ser estampado no tecido (Figura 13). Cada chapa do estêncil corresponde a uma cor. Assim, para formar um desenho multicolorido completo, é preciso estampar cada cor com uma chapa diferente sobrepondo as estampas nos devidos vãos (LEVINBOOK, 2008).

**Figura 13 – Técnica de estêncil**



Fonte: Aymê Okasaki, 2015.

A partir da técnica do estêncil, criada pelos japoneses, é que se deu origem à técnica de serigrafia. A técnica do estêncil data de 500 a.C. no Oriente, presente na China e Japão. Este processo foi utilizado para estampar os emblemas japoneses nas armaduras samurais, cobertas de cavalo e estandartes no período Kamamura de 1192 a 1333. Na Fenícia, o estêncil passou a ser empregado para a estamparia têxtil. Com o crescimento das indústrias, a técnica foi utilizada para a decoração de diversos objetos, na produção em massa. Na Segunda Guerra Mundial, as estampas feitas com o estêncil, tornaram-se meios de propaganda de guerra, além de estampar uniformes e materiais bélicos. Atualmente, grupos de grafite adotaram o estêncil como meio de expressão da arte de rua (LEVINBOOK, 2008).

#### 3.2.1.4. *Tie dye*

O *Tie dye* é o termo em inglês da técnica de “atar e tingir”. Esta técnica de estamparia por reserva consiste em amarrar, dobrar, prensar ou costurar o tecido de forma aleatória, ou não, para que algumas áreas não recebam a tinta. O tingimento do tecido amarrado pode ser feito com o tecido úmido para deixar o efeito da tinta mais disperso. O tingimento pode ser repetido várias vezes e com diversas cores criando diferentes formas abstratas manchadas, como o da Figura 14 (LEVINBOOK, 2008).



Figura 14 – Estampa feita pela técnica de *Tie dye*



Fonte: Aymê Okasaki, 2015.

O *Tie dye* engloba diversas técnicas de tingimento. Por isso, sua origem é ramificada em diferentes culturas, desde o Egito antigo e Mesopotâmia, se popularizando até a Índia, Grécia e Roma na Antiguidade. Na China e na Índia, a técnica é usada desde 618-906, na dinastia Tang, enquanto, no Japão, ela surgiu no período Nara, de 552 a 792, chamada de *shibori*. Tecidos de seda e de algodão fino e médio já eram estampados pela técnica pelos japoneses. No Peru, a técnica data de 500, na estamperia de lã que os nativos produziam as estampas,

utilizando flores, frutos, raízes e folhas como corante. No Norte da África, a técnica derivou do *batique* (LEVINBOOK, 2008).

Porém, podemos dizer que esta técnica se tornou mais conhecida como uma arte psicodélica do movimento *hippie* de 1960-1970, popularizado por celebridades, como Janis Joplin e John Sebastian (Figura 15); do que como uma arte cultural africana ou japonesa (LEVINBOOK, 2008).

**Figura 15** – Artistas *hippies* vestindo estampas *tie dye*



Fonte: BLOGCHARLOTTE, 2012.

O *tie dye* é um exemplo de técnica de estamparia têxtil que se relaciona fortemente com a arte; neste caso, principalmente com a música, com a cultura africana e oriental. Por isso, é necessário contextualizar a criação de estampas de acordo com as expressões artísticas que elas tangenciam.

### 3.3. Relação entre estamperia e arte visual

A arte é uma disciplina que se pauta não apenas nas estruturas clássicas e históricas das artes ao longo da história humana, como também acompanha sua evolução e suas mudanças nas expressões e linguagens artísticas. Assim, o currículo dessa disciplina deve estar atento ao que acontece na contemporaneidade. Utilizar suportes artísticos diferentes das sete belas artes clássicas – pintura, escultura, música, dança, teatro e cinema – que são apresentadas nas escolas, expande o campo de conhecimento do aluno. Com o advento da arte moderna e contemporânea, novas formas de manifestação foram abarcadas no campo artístico pelos artistas, pelo público e pela crítica. Isto porque a arte moderna passou a confrontar as teorias artísticas, questionando o que é arte (ARNOLD, 2008). Por isso, a escola deve estar preparada para mostrar estas formas de arte para os educandos, seja ela a estamperia – como se propõe esta pesquisa –, ou a *body art*, *happening*, vídeos, fotografias ou tantas outras formas.

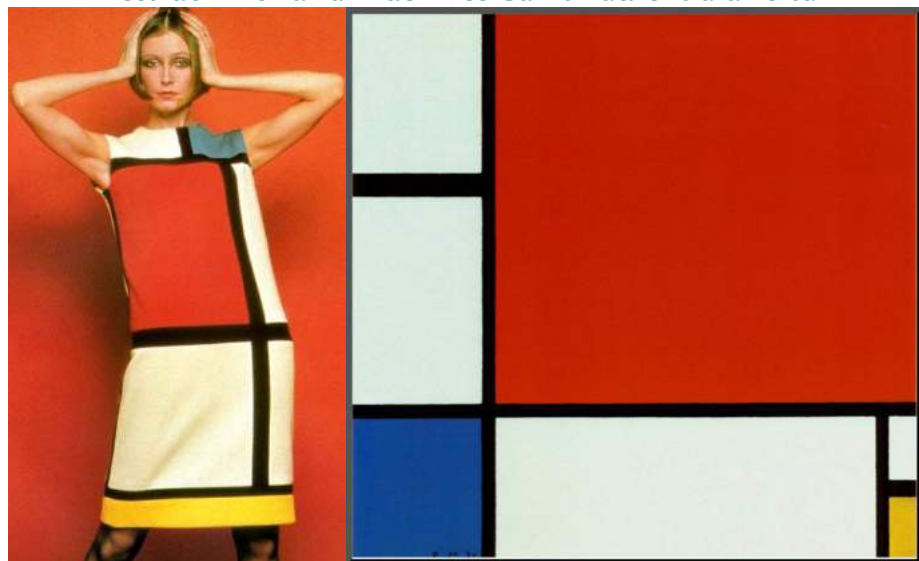
Desde os movimentos modernistas no final do século XIX e início do século XX, até a nossa contemporaneidade, as manifestações artísticas colocaram em xeque as ditas “obras de arte”. A questão “O que é arte?” se tornou o foco de parte da produção moderna, desestabilizando os clássicos suportes da arte, como a pintura e a escultura. Essa discussão abriu espaço para a consideração de outros modos de expressão cultural como arte. Assim, os meios de legitimação da arte, como a crítica, as instituições culturais, o público e o artista cambiaram da reflexão sobre o que seria a arte, para a investigação do que mais poderia ser considerado arte.

Quem determina se uma produção de determinada cultura é ou não arte são os detentores do discurso sobre o objeto artístico. Estes detentores são a crítica – autores renomados, historiadores de arte, peritos, conservadores de museus, entre outros especialistas e acadêmicos – e as instituições específicas – museus, galerias de arte e

departamentos de proteção aos patrimônios histórico e culturais. Porém, a autoridade do discurso nem sempre chega a um consenso ou é fixa ao longo do tempo. Por isso, não existem limites claros e precisos quando se trata de definir e julgar uma obra (COLI, 1981).

Esses detentores de discurso já colocaram roupas e esculturas, tecidos e quadros lado a lado em museus, outorgando o mesmo grau de importância a ambos, muitas vezes. A pintura e a moda se apresentaram juntas pela primeira vez em um museu de arte em 1983, no *Metropolitan Museum of Art*, com uma exposição do estilista Yves Saint-Laurent (SVENDSEN, 2010). Ele criou, por exemplo, peças como o vestido Mondrian (Figura 16), em que a arte está exatamente na estampa, que traz ao tecido as pinturas geométricas do artista holandês Pieter Cornelis Mondrian. Desde então, outras exposições de moda e também de estampas foram realizadas em museus de arte, determinando tais peças expostas como obras artísticas. Em 1989, ocorreu a primeira exposição de estampas (sem o foco no vestuário ou nas peças, mas no *design* têxtil), no *Cooper-Hewitt Museum*, hoje *Design Museum*, em Nova Iorque, intitulada *Color, Light, Surface/Contemporary Fabrics*, fazendo com que o público se questionasse sobre a arte vestível e o têxtil artístico (RUBIM, 2010).

**Figura 16** – Quadro “Red Blue Yellow” de Mondrian à esquerda e vestido “Mondrian” de Yves-Saint Laurent à direita



Fonte: KOTA FASHION'S, 2011.

A conexão entre a estamperia e as artes visuais não se deu apenas nos museus, ela também ocorreu nos ateliês e nas formas de criação das obras. Por exemplo, a aplicação do conceito de contrastes simultâneos<sup>5</sup> na primeira obra abstrata da artista plástica Sonia Delaunay-Terk: uma colcha, em 1911. Segundo a autora Cacilda Costa (2009), a Sonia Delaunay abandonou a pintura naturalista e a perspectiva das telas para dedicar a sua arte à experimentação de cores, formas e texturas no *design* têxtil (estamperia) e na moda.

Sonia Delaunay e seu marido Robert Delaunay fundaram o Orfismo, movimento de pintura abstrata. Nele, aplicaram a lógica do contraste simultâneo em diferentes superfícies do cotidiano: tecidos, paredes, automóveis, etc. Os produtos e as experiências produzidos eram chamados de *Simultanées* (como mostra a Figura 17), frutos de pesquisas sobre arte e *design*, que buscavam transportar a superfície das telas de pintura para a vida real (RUTHSCHILLING, 2008).

---

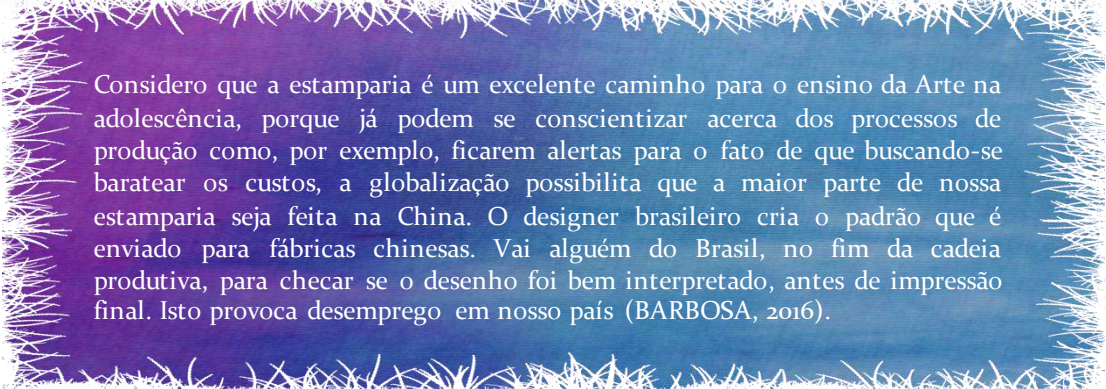
<sup>5</sup> A lei do contraste simultâneo foi um livro escrito pelo cientista francês Michel Eugène Chevreul, editado em 1839. Este conceito advindo das artes plásticas, mas aplicado a todas as áreas que envolvem o uso de cor, é fundamentado pela busca da harmonia cromática pelo cérebro. Segundo este conceito, a partir do momento em que o olho é sensibilizado por uma cor, ele busca sua cor complementar para anular a saturação e voltar ao equilíbrio natural.

**Figura 17** - Trajes de praia desenhados por Sonia Delaunay, em 1928, à esquerda; e tecido simultâneo 193, desenhado por Sonia Delaunay, em 1927, de algodão estampado à direita; ambos do Museu da Moda, Museu Galliera, Paris



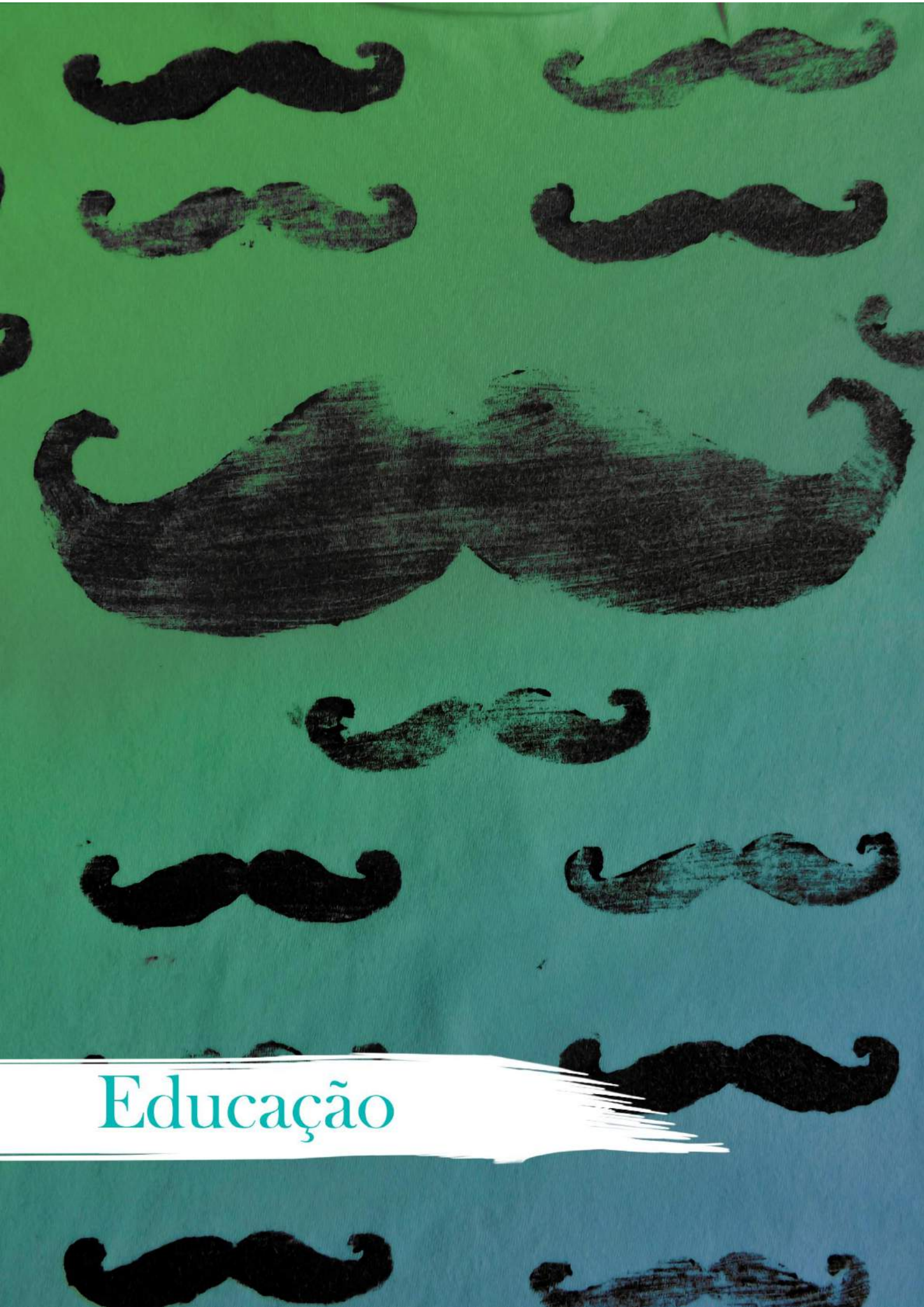
Fonte: MODA SPOT.COM, 2013.

Até hoje, estamparia e artes plásticas dividem espaços em museus e debatem as questões fundamentais da estética, da criatividade, da poética e também da humanidade em geral. Museus e ateliês são espaços nos quais as fusões entre estamparia e arte obtêm maior visibilidade; para que essa parceria possa ser cada vez mais constante, ela deve se iniciar na escola. Além disso, o ensino da estamparia é uma via de conscientização da população sobre a importância cultural, social e econômica de nossa produção, como a arte-educadora Ana Mae Barbosa afirma em entrevista concedida para esta pesquisa:



Considero que a estamparia é um excelente caminho para o ensino da Arte na adolescência, porque já podem se conscientizar acerca dos processos de produção como, por exemplo, ficarem alertas para o fato de que buscando-se baratear os custos, a globalização possibilita que a maior parte de nossa estamparia seja feita na China. O designer brasileiro cria o padrão que é enviado para fábricas chinesas. Vai alguém do Brasil, no fim da cadeia produtiva, para checar se o desenho foi bem interpretado, antes de impressão final. Isto provoca desemprego em nosso país (BARBOSA, 2016).

Este ensino de estamparia pode se dar em diferentes etapas educacionais; não obstante, para que seja contextualizada com a arte, seria interessante seu estudo dentro da disciplina de Artes, no Ensino Básico. Pois apenas a educação pode consolidar a presença da estamparia têxtil nas exposições artísticas. Por isso, o capítulo 4 (Educação) trata, exclusivamente, deste amplo campo que é a Educação.



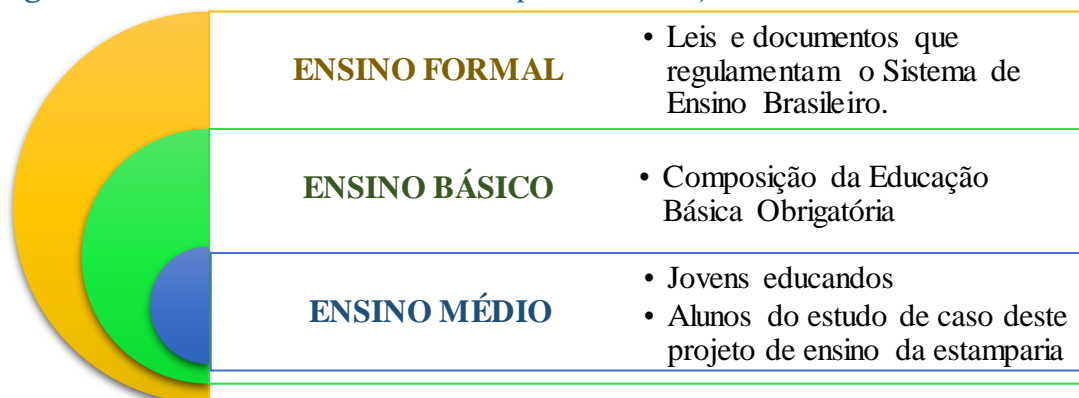
Educação



## 4. EDUCAÇÃO

Este capítulo busca compreender como se dá a Educação em diferentes níveis, do mais amplo e geral, até o mais específico, conforme apresenta a Figura 18.

**Figura 18** – Níveis de conteúdo do capítulo Educação



Fonte: Aymê Okasaki, 2016.

A potencialização da cognição é apenas um dos motivos para que o ensino das artes e toda a educação, de modo geral, sejam tão importantes para a formação de um cidadão e de uma pessoa consciente e pensante. Todavia, qual o conceito exato de educação?

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases do Brasil - LDB - tratar, especificamente, da educação escolar, ela conceitua a educação como o processo de formação do indivíduo no âmbito familiar, da convivência humana, das instituições de ensino e pesquisa, dos movimentos sociais, das organizações civis e das manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Esse processo de formação envolve uma série de experiências que acrescentam conhecimento ao educando. O filósofo americano John Dewey emitiu um conceito de educação ao educador Anísio Teixeira em 1928, que influenciou a Escola Nova no Brasil e que ainda possui reflexos em nosso sistema educacional:

Dewey, assim, define educação: é o processo de reconstrução e reorganização da experiência, de sorte a argumentar-lhe e ampliar-lhe o sentido e, assim, conseguir mais larga habilidade para dirigir o curso de subsequentes novas experiências [...] Para Dewey a educação é o permanente processo por que reconstruímos a nossa experiência e perpetuamente nos ajustamos ao meio essencialmente móvel e dinâmico da vida humana. A estabilidade da educação, como a estabilidade da vida moderna, se mantém pelo constante movimento (TEIXEIRA, 1928).

A experiência educacional possui duas finalidades diferentes e complementares para a educação, de acordo com a LDB: qualificar o trabalhador e formar o cidadão. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), o Estado e a família devem educar segundo os seguintes princípios libertários e solidários:

- Igualdade de condições ao acesso e permanência à escola;
- Liberdade de aprendizagem, ensino, pesquisa e divulgação à cultura, ao pensamento, à arte e ao saber;
- Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- Valorização do profissional de educação;
- Gestão democrática do ensino;
- Garantia de padrão de qualidade;
- Valorização da experiência extraescolar;
- Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- Consideração da diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

Para que estes princípios da LDB possam ser transpostos a um projeto educativo, é preciso se ater a algumas condições:

- Os materiais utilizados nas atividades devem ser baratos ou sem custo aos alunos para garantir que todos tenham acesso;
- O planejamento deve garantir liberdade pedagógica e criativa ao docente e aos alunos, respeitando as opções feitas dentro da sala de aula;
- O educador deve ter acesso prévio às regulamentações e propostas para seu trabalho, para que ele possa organizar o ano letivo;

- As avaliações (provas, trabalhos ou experiências escolares) devem fornecer bases para correções didáticas a fim de aperfeiçoar o ensino;
- A escola deve apresentar as práticas laborais do cotidiano dos alunos, bem como atividades culturais as quais eles tenham ou não conhecimento;
- Atividades e técnicas de diferentes etnias devem ser apresentadas e valorizadas.

Por isso, a educação, de modo geral, é tão importante para a formação da pessoa. Entretanto, para que o conteúdo escolar seja conciso e padronizado em todo o país, o Ministério da Educação criou alguns documentos e leis que homogeneizam o mínimo de qualidade e conteúdo a serem ministrados nas escolas de Ensino Básico (Ensino Infantil, Fundamental e Médio). É certo que o padrão mínimo de qualidade não é o suficiente para a formação dos alunos, por isso muitas escolas enfrentam problemas educacionais. Assim, esses documentos devem ser considerados apenas como base para que se possa discutir e formar um projeto pedagógico a ser debatido e desenvolvido pela escola. Afinal, ensinar apenas o mínimo obrigatório pela lei aos educandos vem se mostrando, pelo histórico da educação no Brasil, insuficiente para formar cidadãos e profissionais conscientes, pensadores e capacitados.

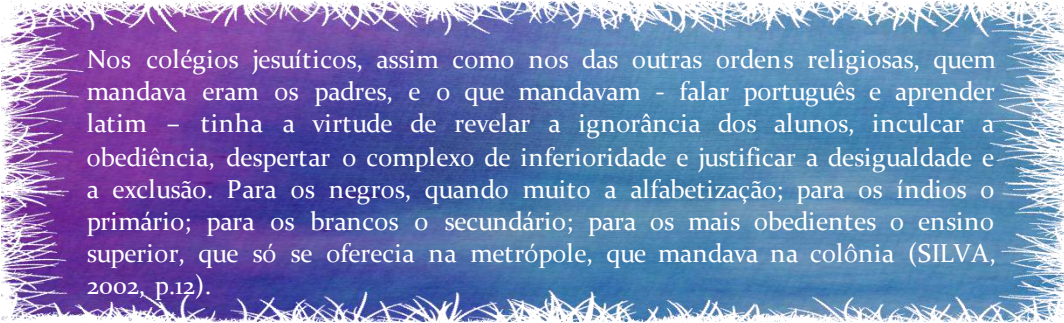
### **E como se chegou ao atual cenário educacional brasileiro?**

#### 4.1. Histórico da Educação Formal Brasileira

Para realizar qualquer projeto educativo-artístico em uma escola, é primordial compreender a história do ensino. Por isso, este subcapítulo apresenta, brevemente, esta história como um recorte no ensino das artes no Brasil.

Primeiramente, se faz necessário remontar as origens da cultura do Brasil colônia. A imposição de uma cultura estrangeira se inicia nos primeiros anos da colonização portuguesa, vetando a produção de bens, manufaturas, jornais e livros. Estes deveriam ser adquiridos na metrópole, transferindo, com eles, valores e sentidos europeus. A mesma política colonizadora dos portugueses foi adotada para a educação: a população deveria ser instruída para gerar um lucro à metrópole, perdendo sua identidade cultural no processo. Como ocorreu na regência de Dom João III, na qual uma das diretrizes de seu regimento decretava a conversão dos indígenas ao Catolicismo, por meio da instrução e catequese (RIBEIRO, 2001).

Esta política instrucional foi mantida pela elite brasileira. Segundo a autora e doutora em Educação Maria Abádia da Silva:



Nos colégios jesuíticos, assim como nos das outras ordens religiosas, quem mandava eram os padres, e o que mandavam - falar português e aprender latim - tinha a virtude de revelar a ignorância dos alunos, inculcar a obediência, despertar o complexo de inferioridade e justificar a desigualdade e a exclusão. Para os negros, quando muito a alfabetização; para os índios o primário; para os brancos o secundário; para os mais obedientes o ensino superior, que só se oferecia na metrópole, que mandava na colônia (SILVA, 2002, p.12).

Isto privou os colonizados, principalmente negros e indígenas, do acesso às suas próprias culturas originais e, também, da cultura determinada como superior, dos europeus; para que estes colonizados fossem submissos à minoria branca.

Em 1816, o ensino de artes se oficializava com a Missão Francesa, na qual D. João VI trouxe um grupo de artistas franceses, que iniciaram o ensino superior acadêmico brasileiro com a Academia Imperial de Belas Artes. O grupo liderado por Joachim Lebreton trouxe da França o Estilo Neoclássico. Contudo, houve uma nova incongruência artística-cultural, pois, no Brasil, estava em voga o Barroco Brasileiro (derivado do Barroco Português, mas com características nacionais particulares). De acordo com Ana Mae Barbosa, os artistas populares brasileiros consideraram essa interferência na formação da consciência crítica nacional como uma barreira para a criação popular artística que gerou preconceitos contra o ensino da arte (BARBOSA, 1994).

O engenheiro e arquiteto Adolfo Morales de Los Rios Filho (1887-1973), professor de Arquitetura, Desenho e Urbanismo, cita, em seu livro *O ensino artístico: subsídios para sua história*, que os alunos de artes vinham das classes urbanas mais pobres e a instrução dos candidatos era primária. A Academia também recebia meninos da escola profissional Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. Os candidatos eram testados por professores franceses para conseguirem entrar na Academia de Belas Artes ou no Liceu de Artes e Ofícios. Com o advento da República, a Academia passou a debater entre seus professores e alunos o sistema de ensino, importado pela missão francesa. Em 1890, a Academia Imperial passou a se chamar Escola Nacional de Belas Artes, sendo absorvida pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1931 (FILHO, 1938).

O início da República traz a corrente liberal para o ensino das artes. De acordo com os ideais liberais de Rui Barbosa, se inicia uma busca pela obrigatoriedade do desenho nas escolas primárias e secundárias. Isso porque o conhecimento de desenho seria uma base para o trabalho na indústria, visando melhorar a economia nacional. Era uma busca pelo desenvolvimento industrial americano (conforme os conceitos de Walter Smith) e de outros países industrializados, por meio da educação técnica (BARBOSA, 1978).

De acordo com o pensamento positivista e liberal, o ministro da Instrução, Correio e Telégrafos, Benjamin Constant, pregou que a arte deveria ser ensinada, subordinando a criatividade à observação; além disso, o desenho técnico deveria ser um modo de racionalizar as emoções. Deste modo, o desenho deveria ser uma ferramenta para a Geometria e demais ciências mais valorizadas (BARBOSA, 1978).

Devido às condenações a este modelo de ensino, a escola primária passou a realizar a cópia de estampas, abandonando um pouco a observação da natureza. Contudo, a escola secundária continuou com enfoque no desenho voltado à Geometria. Uma mudança significativa no ensino só viria com os modernistas. Eles já criticavam a submissão técnica e temática aos europeus da Missão Francesa. Oswald de Andrade comentou sobre a necessidade de apresentar um cenário brasileiro nas artes: “*Em vez da paisagem cultivada, ajardinada, composta pelo esforço do homem europeu, é preciso pintar nossa natureza tropical e virgem, que exprime luta, força desordenada e vitória contra o mirrado inseto que a quer possuir*” (DURANT, 1989).

Além do reconhecimento da arte brasileira, o movimento modernista alterou a percepção da aprendizagem do desenho e da arte. Anita Malfatti e Mario de Andrade debateram conceitos como a criatividade e a livre-expressão da criança, em detrimento do desenvolvimento técnico e instrumental do desenho. O ensino no Brasil passava a pensar na arte da criança, independente da arte adulta, trabalhando a livre expressão durante as aulas. A ideia de que a criança poderia expressar seus sentimentos por meio da arte partiu de pressupostos expressionistas e de estudos freudianos. Por isso, muitos psicólogos utilizaram a proposta da livre expressão como meio de análise clínica. Em 1948, esta proposta consegue fundamentar a criação da primeira Escolinha de Artes, no Brasil - Rio Janeiro (JÚNIOR, 1988).

Até então, o ensino da arte era articulado nas escolas de maneira optativa. Apenas em 1971, a disciplina Educação Artísticas passou a ser obrigatória nas escolas, seguindo a Lei nº 5692, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A intenção governamental era formar mão de obra para a indústria. Importante notar que, neste período, o país enfrentou uma Ditadura Militar, na qual muitos artistas e movimentos culturais foram censurados. Ou seja, a livre expressão, arte política e o pensamento crítico eram combatidos pelo governo militar (BARBOSA, 1998).

A regulamentação do ensino da arte ocorreu de maneira não planejada, sem que houvesse professores graduados que ministrassem as aulas. Apenas em 1973, os cursos de graduação em Educação Artística, modalidade de licenciatura curta, de dois anos, foram criados. Os cursos formavam licenciados polivalentes, que deveriam ensinar dança, teatro, música e artes plásticas nas escolas de 1º grau, atual ensino fundamental. Os cursos apressados não preparavam os docentes para as aulas. Sem base conceitual dos professores, as aulas se tornaram dependentes dos livros didáticos. Deste modo, a falta de interesse e valorização da disciplina por parte dos alunos, escola e sociedade dificultou ainda mais o desenvolvimento educativo (BARBOSA, 1998).

Na década de 1980, Ana Mae Barbosa trouxe uma abordagem educativa americana, que ainda é vigente nas salas de aula brasileiras atualmente. Na Inglaterra, um movimento de criação de um currículo para o ensino de arte era defendido pelo *Basic Design Movement*. Nos anos 60, este movimento chegou aos Estados Unidos, sendo desenvolvido pelo *Getty Center Education in Arts*. Liderado pelo arte-educador Elliot Einsner, a proposta denominada *Discipline Based Art Education* (DBAE) era fundamentada em quatro eixos para o ensino de arte: produção, crítica, estética e História da Arte. De acordo com Einsner (*apud* BARBOSA, 2005a; p. 36-37), estas eram: “[...] as quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas a produzem, elas a veem, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade [...]”.

No Brasil, Ana Mae Barbosa adaptou e sistematizou a proposta do DBAE, para a Abordagem Triangular, unindo os eixos da crítica e estética, na vertente leitura de imagens. Contudo, é importante notar as diferenças das duas abordagens, e a americana possui um estudo dividido em quatro disciplinas, como afirma Ana Mae Barbosa:

A Proposta Triangular não foi trazida, mas sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. Trazer significa transportar algo que já existia. Não existia o sistema metodológico baseado em ações (fazer-ler-contextualizar). O DBAE é baseado em disciplinas (Estética, História e Crítica...) e por isso muito criticado. O pensamento disciplinar é modernista (BARBOSA, 2005a, p. 35).

Além do DBAE, as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética foram referências para a sistematização da Abordagem Triangular. A Abordagem Triangular foi um dos marcos na década de 1980, junto a um grande movimento de arte-educadores em busca de mudanças educacionais, após o período da Ditadura Militar no Brasil. Grupos de estudos, congressos, associações de profissionais da educação, novos cursos superiores (de longa duração e focados em apenas uma linguagem) e de pós-graduação foram criados na década de 1980, promovendo mudanças expressivas (BARBOSA, 1998).

Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, de 1971, outro importante documento de regulamentação da educação formal foi promulgado entre 1994 e 1996: os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Devido às exigências do Plano Decenal de Educação, da Conferência Mundial da Educação e da Declaração de Nova Delhi, o MEC produziu a primeira versão do PCN. A princípio, o órgão responsável por deliberar as propostas curriculares seria o Conselho Nacional de Educação-CNE, contudo, o MEC tomou iniciativa, convocando sessenta especialistas da educação brasileira e representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha para escreverem a versão preliminar do PCN. Esta equipe encomendou à Fundação Carlos Chagas uma pesquisa sobre as propostas curriculares de todos os estados brasileiros e das cidades de São Paulo, Rio de



Janeiro e Belo Horizonte. Estes especialistas tiveram uma assessoria do espanhol César Coll, um dos responsáveis do Currículo Nacional de seu país. Toda a produção destes poucos educadores, oriundos, em sua maioria, do eixo Rio-São Paulo, foi avaliada e revisada por César Coll. Todavia, quão democrática foi a produção desta proposta de currículo, na qual as associações docentes, universidades e professores das redes públicas e particulares não foram consultados, e pela qual o responsável foi um educador que não era do Brasil? César Coll também sofreu críticas dos educadores espanhóis, por ter, supostamente, copiado partes do currículo inglês, sem referenciar a devida fonte, no documento espanhol (BONAMINO; MARTINEZ, 2002).

Os Parâmetros Curriculares, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, são os documentos federais que regulamentam e orientam todo o ensino básico brasileiro. Por isso, eles precisam estar de acordo com a realidade e as necessidades escolares contemporâneas brasileiras.

Entre os anos de 2015 e 2016, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - foi proposta pelo Ministério da Educação, por determinação do Plano Nacional da Educação. Ainda em construção, este currículo mínimo deverá funcionar como a base de conteúdo obrigatório a ser desenvolvidas nas 190 mil escolas de educação básica no país; definindo 60% do conteúdo escolar comum, e deixando o restante de 40% a ser determinado pelo sistema de ensino regional. Quanto ao componente curricular Arte, o BNCC considera que o ensino básico deve trabalhar com quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro; em seis dimensões, ações educativas: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão (BRASIL, 2016).

O BNCC ainda não possui uma versão final, por isso é difícil avaliar seu impacto real para os estudantes de toda a rede de ensino básico, das escolas públicas e particulares. Principalmente, porque existem características e demandas educacionais específicas, não apenas de diferentes regiões brasileiras, mas dos diferentes ciclos escolares do ensino básico.

Por isso, para compreender como cada ciclo do ensino básico funciona, o próximo subcapítulo 4.2 (Especificações do Ensino Básico) abordará as características do ensino formal brasileiro.

## 4.2. Especificações do Ensino Básico

**A** pesar do estudo sobre estamparia ser comum no ensino superior, este projeto é direcionado ao Ensino Médio para garantir uma base de conhecimento mais sólida aos educandos e um preparo para futuros estudos e trabalhos. Ensino Superior e Ensino Médio são classificações que o Estado faz para a educação escolar no Brasil.

Esta classificação inclui a Educação Infantil, o Ensino Básico, o Ensino Superior e demais Cursos Profissionalizantes. O Estado deve garantir o acesso obrigatório de crianças e jovens de quatro aos dezessete anos à escola; é a chamada educação básica obrigatória, que é composta da seguinte forma:

- Pré-escola;
- Ensino Fundamental;
- Ensino Médio (BRASIL, 1996).

O Estado também precisa garantir o acesso gratuito à Educação Infantil (crianças com até cinco anos de idade); ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiências e à Educação de Jovens e Adultos que não terminaram o Ensino Fundamental e/ou Médio na idade adequada. Contudo, os níveis mais elevados, como o Ensino Superior e demais níveis de ensino, pesquisa e criação artística dependem da oportunidade e das condições do educando para matrícula e permanência, mesmo que o Estado possibilite o acesso. O Estado autoriza, reconhece, credencia, supervisiona e avalia o Ensino Superior, no entanto, ele não fornece acesso gratuito obrigatório a ele (BRASIL, 1996). Por isso, experiências educacionais fundamentais à formação dos alunos devem ser apresentadas ainda no Ensino Básico, ao qual todos deveriam ter acesso.

As instituições de ensino se pautam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/94, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para construir seus projetos políticos pedagógicos<sup>6</sup> e seus currículos escolares<sup>7</sup>. Cada estabelecimento de ensino deve elaborar sua proposta pedagógica e garantir condições para que os docentes construam e apliquem seus planos de trabalho (BRASIL, 1996).

Cada esfera governamental é incumbida de determinadas produções e responsabilidades escolares. O Governo Federal elabora o Plano Nacional de Educação, com a ajuda dos estados, Distrito Federal e municípios. Nele, a União estabelece diretrizes e metas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, que orientam a construção dos currículos e conteúdos mínimos obrigatórios, por dez anos (atualmente de 2014 à 2024). Os Estados são incumbidos de assegurar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Enquanto os Municípios são responsáveis pelo Ensino Fundamental e Educação Infantil (BRASIL, 1996). É importante localizar os responsáveis por cada ciclo.

### 4.3. Ensino Médio

**E**ste projeto em questão se direciona a um público escolar com os piores desempenhos do Ensino Básico. O Ensino Médio brasileiro, atualmente, é avaliado segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. A

---

<sup>6</sup> O projeto político pedagógico é um instrumento de organização que, segundo a LDB, deve ser elaborado e executado pelas instituições de ensino. Esta carta de intenções educativas e administrativas explicita a identidade da escola, planeja as ações dos professores e demais membros, fornece as diretrizes pedagógicas e aponta quais são os fundamentos teóricos, metodológicos, os objetivos, o tipo de organização, as formas de implementação e avaliação institucionais. O projeto político pedagógico é particular de cada escola, devendo se adequar à sua realidade social, cultural, econômica e ambiental, sendo elaborado por todos os membros da escola (BAFFI, 2002).

<sup>7</sup> O currículo escolar se trata da grade de disciplinas oferecidas pelas unidades de ensino. Os currículos do Ensino Básico possuem uma base nacional comum, que é complementada por sistema de ensino e estabelecimento escolar, uma parte diversificada, definida segundo suas características sociais, culturais e econômicas. Para as instituições de Ensino Básico, ele é composto por matérias obrigatórias, como o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política; além de disciplinas referentes à parte diversificada do currículo (BRASIL, 1996).

avaliação é pouco abrangente, quanto às áreas de conhecimento, abrangendo apenas Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, a nota que o Ensino Médio alcançou foi 3,7, em uma escala de 0 a 10, nos anos de 2011 e 2013, enquanto o previsto era 3,9. Os alunos do Ensino Fundamental receberam as notas 5,2 (a meta era 4,9), do primeiro ao quinto ano e 4,2, nos anos finais do Ensino Fundamental (meta de 4,4). O Ideb de 2013 ainda aponta que o índice de reprovação e abandono escolar são maiores no Ensino Médio que no Fundamental, bem como o índice de aprovação é menor no Ensino Médio, como mostra a Figura 19.

**Figura 19 – Ideb 2013**

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	6,1%  958.448 reprovações	1,2%  186.674 abandonos	92,7% 14.619.806 aprovações
Anos Finais	11,3%  1.504.238 reprovações	3,6%  473.435 abandonos	85,1% 11.326.684 aprovações
Ensino Médio	11,9%  977.412 reprovações	8,1%  659.493 abandonos	80,0% 6.552.501 aprovações

Fonte: MERITT, 2014.

É certo que esta prova ainda é pouco representativa, por isso o MEC estuda a utilização do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio - como uma forma de avaliação mais completa. Ademais, é possível visualizar que o Ensino Médio é o ciclo escolar com maior carência educativa, o que se dá, também, pelos currículos escolares pouco atrativos aos educandos. Esta é uma das razões para a escolha desse público escolar para o projeto. Por isso, é necessário analisar as publicações que regulamentam o Ensino Médio.

As publicações do Ministério da Educação fornecem uma base nacional comum dos currículos escolares, ou seja, elas comunicam quais são os conhecimentos mínimos obrigatórios que devem ser ensinados aos estudantes das diferentes séries no Brasil. As orientações referentes ao ensino da disciplina de Artes para o Ensino Médio possuem três grandes eixos, segundo o PCN (BRASIL, 2000).

O primeiro eixo trata-se da **Representação e Comunicação**. Isto é, de que modo a arte é considerada uma linguagem, quais signos e símbolos utilizados, o que se pode denotar e/ou conotar dos elementos em diferentes obras, a significação de produções artísticas, a figura de cada indivíduo na transmissão de uma mensagem na arte (criador, interlocutor e público), entre outros conceitos (BRASIL, 2000).

**Investigação e Compreensão** é o segundo eixo de Artes do PCN para o Ensino Médio. Ele pressupõe que o estudante deve ter um papel ativo frente à educação, buscando o conteúdo e pesquisando. Este eixo também sugere que o educando tenha uma opinião crítica para analisar diferentes produções culturais, relacioná-las à sua realidade e, desta forma, conseguir criar sua própria identidade criativa e estilo (BRASIL, 2000).

Por isso, o terceiro eixo está muito relacionado ao segundo, por versar sobre **Contextualização Sociocultural**. Este eixo indica que o aluno deverá explorar as manifestações culturais, o contraste entre a regionalização e a globalização da arte, os (não) significados de símbolos e signos em diferentes contextos artísticos, a criação coletiva, etc. (BRASIL, 2000).

Esses três eixos indicados pelo MEC são amplos, de forma que cada escola brasileira tenha que detalhá-lo e especificá-lo para não oferecer um ensino vago na área de artes. Por isso, as unidades e redes de Ensino Básico possuem certa autonomia no que cabe à parte diversificada do currículo, que também é obrigatória, porém, por ser caracterizada como conteúdo complementar, deve ser adaptada à realidade regional e local da escola (COSTA; SILVA; BARRETO, 2007). É esta autonomia, por exemplo, que permite que algumas escolas, como as Escolas Técnicas do Estado de São Paulo - Etec's - ministrem a disciplina de Artes apenas no primeiro ano do Ensino Médio.

#### 4.3.1. Plano de Trabalho Docente

No entanto, como estes eixos são trabalhados na prática escolar? Antes de iniciar o projeto didático com a turma de alunos deste estudo de caso, as competências, as habilidades e os valores destacados no PCN foram discutidos e articulados em um Plano de Trabalho Docente de 2015, juntamente com a professora de arte da turma. O documento se encontra disponível apenas na biblioteca da Etec Presidente Vargas, em Mogi das Cruzes/SP. Nele, além dos conhecimentos a serem discutidos e os procedimentos didáticos utilizados para tal; também se determinou como se dariam as avaliações das competências demonstradas pelos alunos. As competências foram divididas em duas linhas básicas, com as respectivas habilidades a serem desenvolvidas com os educandos e os valores mais importantes a serem demonstrados, conforme a Tabela 1.

**Tabela 1** – Competências, habilidades e valores do PTD EtecPV – Artes

COMPETÊNCIA	HABILIDADES	VALORES
Compreender as ciências, as artes e a literatura como construções humanas, entendendo como elas se desenvolveram por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas e percebendo seu papel na vida humana em diferentes épocas e em suas relações com as transformações sociais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado;</li> <li>• Saber distinguir variantes linguísticas e perceber como refletem formas de ser, pensar e produzir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criticidade diante das informações obtidas;</li> <li>• Gosto pelo aprender e pela pesquisa;</li> <li>• Respeito aos princípios da ética e aos direitos e deveres de cidadania;</li> <li>• Interesse pela realidade em que vive.</li> </ul>
<p>Apreciar as diferentes produções artísticas nestas diferentes linguagens, procurando estabelecer análise estética, refletindo sobre produções culturais e sua relação com conhecimentos afins, de caráter filosófico, sociológico, antropológico, científico e tecnológico, dentre outros.</p> <p>Realizar produções artísticas, individuais ou coletivas, nas diferentes formas de comunicação em Artes (Música, Teatro, Dança, Artes Visuais, Audiovisuais).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traduzir a linguagem discursiva (verbal) para outras linguagens (simbólicas) e vice-versa;</li> <li>• Utilizar imagens, movimentos, luz, cores e sons adequados para ilustrar e expressar ideias;</li> <li>• Appreciar produtos de arte tanto para a análise e pesquisa, quanto para a sua fruição;</li> <li>• Discernir e interpretar informações específicas da cultura corporal e utilizá-las para comunicação e expressão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupação com a eficiência e qualidade de seus registros, e com as formas e conteúdos de suas comunicações;</li> <li>• Gosto pelo aprender;</li> <li>• Versatilidade e criatividade.</li> </ul>

Fonte: BATISTA, 2015.

As competências gerais do PCN foram destrinchadas neste PTD nas duas competências, e suas habilidades e valores. A questão da **Representação e Comunicação** fica clara na segunda competência do PTD, tratando das diferentes linguagens artísticas, suas interpretações e na alfabetização estética proposta.

O eixo de **Investigação e Comunicação** aparece, principalmente, nos valores de instigar o gosto da pesquisa; fazendo com que o aluno tenha um papel ativo em sua aprendizagem.

Por fim, o eixo de **Contextualização Sociocultural** fica mais evidente na primeira competência e seus desdobramentos; com um desejo de posicionar o educando como cidadão que tem consciência, influencia, e transforma sua realidade e cultura.

No cronograma deste Plano de Trabalho Docente (Tabela 2), também fica claro o tempo escasso; um ano, com três horas semanais de aula; para ensinar diversas linguagens e conteúdos (conceito do que é arte; História da Arte; estamparia têxtil; fotografia; cinema e música). Por isso, o contato que os alunos tiveram com cada conteúdo foi superficial. A Tabela 2, a seguir, mostra o cronograma do plano didático realizado em 2015.

Tabela 2 – Plano Didático da disciplina Artes

CONHECIMENTOS	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	CRONOGRAMA DIA/MÊS
O que é arte? Bases tecnológicas, competências, procedimentos e avaliação.	Atividade de integração entre os alunos. Atividade diagnóstica: Questões sobre o que é arte e discussão coletiva sobre suas características e importância.	10/02 a 24/02
História da Arte: A arte e sua utilidade A arte como reflexo de sua época (questão social, política e humana). Da arte antiga à arte contemporânea	Linha cronológica da História da Arte. Releitura de obras de artes.	03/03 a 17/03
História da Arte	Apresentação dos grupos de trabalho a cada respectivo movimento artístico (das vanguardas europeias à arte conceitual).	24/03 a 07/04
	Jogo ou avaliação escrita sobre a História da Arte. Visita técnica: Museu de Arte	07/04 a 14/04
<b>Desenhando tecidos</b>	<b>Apresentação de diferentes técnicas de estamparia em tecidos. Aplicação de técnicas, estéticas e linguagens de diferentes movimentos artísticos em tecidos.</b>	<b>28/04 a 02/06</b>
Fotografia: a cidade e o olhar; Técnica; Percepção do visível e invisível.	Atividades para desenvolvimento do olhar técnico e artístico da fotografia (criação de mapas pessoais, criação de textos diante de lugares comuns, exercícios sobre técnica fotográfica e olhar). Portfólio com todas as atividades. Apresentação de diversos fotógrafos e temas.	09/06 a 30/06
Fotografia	Confecção de um álbum fotográfico com tema a escolher e de um painel para exposição	28/07 a 11/08
Cinema: História e técnica. Arte e percepção.	Assistir clássicos do cinema e alguns de seus mestres e curtas metragens. Elaborar um estudo sobre roteiro, decupagem, técnicas para produção de um curta, com temas livres.	18/08 a 08/09
	Elaborar um curta metragem. Visita técnica: cinema.	15/09 a 29/09
Cinema: curtas metragens	Concurso de curtas com premiação das modalidades: melhor curta, edição, trilha sonora, etc.	06/10 a 13/10
Música: História, apreciação e produção.	Formação de pequenos grupos. Pesquisa sobre a história da música. Apresentação dos grupos, de linguagens e características da música desde o século XV ao século XXI. Elaborar uma apresentação sobre estilos musicais. Apresentações.	20/10 a 01/12

Fonte: BATISTA, 2015.



No entanto, a diversidade de linguagens trabalhadas é enriquecedora para os educandos e já aponta para uma estrutura de aulas de artes que deverá ocorrer com a alteração do § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394 - LDB; tornando as artes visuais, a dança, a música e o teatro componentes obrigatórios do ensino de arte. As escolas deverão implantar essas mudanças até o ano de 2021 (BRASIL, 1996). A arte-educadora Ana Mae Barbosa concorda que o tempo curricular atual não é o suficiente para ministrar tantos conteúdos, contudo, a obrigatoriedade de ampliação dos componentes do ensino de arte forçará mudanças neste sentido, conforme apontou em entrevista concedida a esta pesquisa:

A carga horária não é suficiente, mas nós lutaremos para ampliar. Não há número suficiente de professores. Mas, se há emprego, haverá universidades interessadas em criar cursos para preparar professores. Já fizemos isto em 1971-73 quando foi criada a obrigatoriedade do ensino da Arte nas Escolas. Desde 1986 que os governos ameaçam retirar a obrigatoriedade do ensino da Arte. Como alguém vai estudar para uma profissão para a qual não há mercado ou o mercado está ameaçado? (BARBOSA, 2016).

O projeto, intitulado no Plano Didático como *Desenhando Tecidos* (em referência ao material didático fornecido para a professora da turma e alunos), foi realizado após as aulas de dois blocos básicos de conhecimentos: conceito de arte e História da Arte. Nestas aulas, em sua maioria expositiva, a professora trabalhou, principalmente, com conteúdos conceituais. Esta base teórica foi importante para as atividades posteriores de estamparia, com aulas práticas. Isto é, a contextualização, estudo de História da Arte, foi tratada em sala de aula antes do projeto didático com as estampas, permitindo que se pudessem relacionar os conteúdos de História da Arte e história da estamparia, durante o período do projeto.

Foram seis aulas de estamparia têxtil, totalizando 18 horas em sala de aula. Por essa razão, parte das atividades foi desenvolvida extraclasse, especialmente a parte de criação das estampas têxteis. Infelizmente, este não é o ideal, pois se perde a experiência de aprendizagem estética compartilhada, porém, esta é a realidade da carga horária curricular de artes no ensino formal.

O PTD também definiu a metodologia de avaliação de aprendizagem. Nas Etec's, o sistema de avaliação é realizado por competências desenvolvidas do componente curricular. Caso o aluno obtenha um excelente desempenho nas competências em avaliação, recebe uma menção MB (Muito Bom), em substituição as menções numéricas e de letras. Caso, o desempenho seja bom, sua menção será B (Bom); e a última menção que não retém o aluno é a R (Regular). Quando o aluno recebe menção I (Insatisfatório), são indicados meios de recuperação; na maioria das vezes, provas ou trabalhos, associado a um reforço de conteúdos em aula. As competências avaliadas são as mesmas do PCN: Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão; Contextualização. Ou seja, caso o aluno domine e desenvolva todas as três competências, ele recebe a menção MB. Ao desenvolvimento pleno de duas competências, o educando recebe a menção B; e de apenas uma competência, R. Apenas se o educando não conseguisse desenvolver nenhuma competência sua menção seria I, indicando que a atividade deveria ser refeita (BATISTA, 2015).

Estas menções se referem tanto à avaliação final da disciplina (presente nos boletins dos alunos e em seus históricos escolares) quanto aos instrumentos de avaliações individuais, que compõem a menção final; sendo eles:

- Pesquisa e apresentação escrita/oral;
- Relatórios de práticas/ensaios/experimentos;
- Relatório de trabalho de campo e estudos do meio;
- Avaliação escrita individual - estudo de caso;
- Observação direta;
- Sinopses de consultas bibliográficas;
- Seminários;
- Autoavaliação;
- Portfólios (BATISTA, 2015).

Nestes instrumentos de avaliação, os indicadores de domínio de cada competência seriam: realizar produções artísticas nas linguagens de artes (Representação e Comunicação); conhecer e compreender os critérios culturalmente construídos (Investigação e Compreensão), e analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações de arte (Contextualização) (BATISTA, 2015).

Também foram determinados os critérios e as evidências de desempenho, conforme a Tabela 3, a seguir.

**Tabela 3** – Critério e evidências de desempenho para a avaliação

CRITÉRIOS DE DESEMPENHO	EVIDÊNCIAS DE DESEMPENHO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O fazer/criar na manipulação dos elementos materiais escolhidos pelo aluno;</li> <li>• Interagir com a eletrônica nas artes, associando a sua influência direta e indireta, historicamente;</li> <li>• Perceber homem e mulher enquanto seres simbólicos e sociais que pensam e se expressam por meio de signos;</li> <li>• Interagir com o patrimônio nacional e internacional em sua dimensão histórica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter análise crítica e estética de suas produções;</li> <li>• Valorização da produção cultural independente do local de origem;</li> <li>• Humanizar-se para ajudar a humanizar o mundo contemporâneo.</li> </ul>

Fonte: BATISTA, 2015.

Como estes critérios e evidências são gerais para todos os conteúdos trabalhados em sala, pontos direcionados a alguns temas (diferentes da estampa) aparecem, como a interação com a eletrônica; referência às atividades relacionadas com fotografia, cinema e com os curtas-metragens que foram produzidos. Contudo, as evidências de desempenho são todas diretamente aplicáveis ao projeto de estampa, tratando da análise do desenvolvimento estético; linguagens artísticas e produções de diferentes culturas, e conscientização social por meio destas produções.

#### 4.3.2. Alunos do Estudo de Caso

Ao iniciar a pesquisa de campo, muito se foi planejado acerca do objeto de estudo: o ensino de estampa nas artes visuais. Entretanto, o contato cotidiano escolar adicionou o próprio público da pesquisa como objeto de investigação. Quem são estes jovens alunos do Ensino Médio?

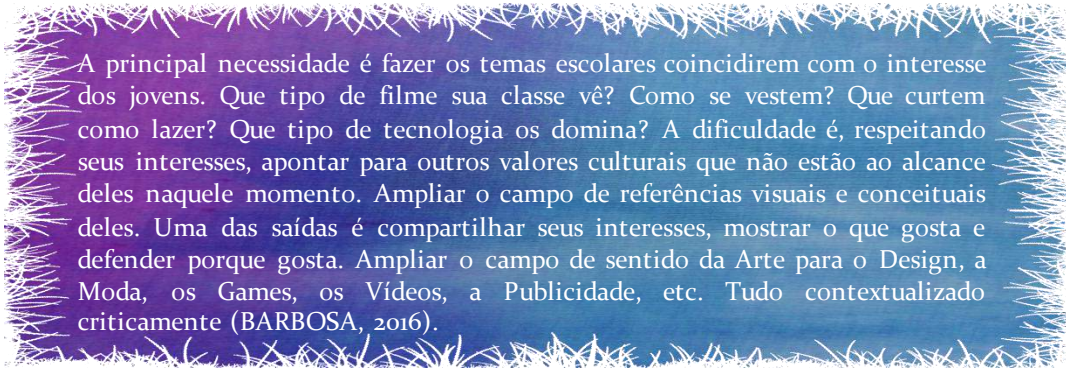
Com idade entre 14 e 16 anos, essa geração de estudantes possui ferramentas próprias de aprendizagem. Isto fez com que este projeto educativo tomasse forma de acordo com os chamados *polegarzinhos*. O termo Polegarzinha foi utilizado pelo filósofo francês Michel Serres, no livro homônimo (originalmente *Petite Poucette*), como uma analogia deste adolescente que tem, na digitação com seus polegares no celular, sua forma de linguagem com o mundo. Este jovem contemporâneo estabelece novas relações com o mundo virtual, que suplanta os formatos tradicionais presentes (SERRES, 2013).

Apesar do espaço tradicional de estudo, salas de aula que possuem a mesma estrutura de 1957, quando se iniciou o funcionamento da Etec Presidente Vargas; os estudantes que dali emergem atualmente são diferentes de seus pais, mesmo que muitos pais também tenham estudado o Ensino Médio e/ou técnico na mesma escola, cerca de 52,3% dos alunos da pesquisa. Serres (2013) percebe a mudança dos jovens contemporâneos, em especial, a partir da década de 1970; a Revolução Tecnológica e da Informática, o êxodo rural e a urbanização estabeleceram uma ruptura entre o mundo vivenciado pelos pais da *Polegarzinha* e esta geração contemporânea.

Para Serres (2013), esses jovens convivem, apreendem e ensinam em um mundo multicultural. E podemos associar este jovem global aos alunos envolvidos neste trabalho. Meninos e meninas de diferentes cidades, interesses, bagagens culturais; e que compartilham um tempo de trocas informacionais muito intenso. Apesar de todos os alunos serem da Região do Alto Tietê, nem todos são do mesmo contexto municipal: trinta e dois alunos são de Mogi das Cruzes, enquanto cinco alunos são de outras cidades (Poá, Suzano, Arujá e Biritiba-Mirim). Estudando juntos, eles compartilham as experiências e bagagens que trazem de cada localidade. Além dos lugares físicos em que moram e os quais frequentam, eles convivem com um mundo globalizado pelo contato que têm com conteúdo internacional. A maior parte dos alunos tem domínio da Língua Inglesa (16 alunos; 94,1%), além de outras línguas, como o Japonês (1 aluno), Francês (1 aluno), entre outras línguas (3 alunos).

Esses jovens globalizados que fazem parte deste estudo de caso também consomem conteúdos de entretenimento de diferentes culturas: 85,7% (18 alunos) frequentam cinemas regularmente, 28,6% (6 alunos) vão a shows e concertos musicais com frequência, 28,6% frequentam teatro (6 alunos), 23,8% (5 alunos) costumam ir a eventos e partidas esportivas, a mesma porcentagem para os que vão a shows musicais e outras opções de entretenimento. Isso mostra como os interesses de lazer são diversificados para estes jovens que possuem acesso a tantas opções de entretenimento.

O desafio da educação atual (e deste projeto) reside em como ensinar esse jovem que já não reconhece nem ouve mais as formas de aprendizagem tradicionais (e antiquadas) que o sistema escolar insiste em manter. Em entrevista concedida a esta pesquisa, a educadora Ana Mae Barbosa confirma que uma das dificuldades da arte-educação no Ensino Médio é, justamente, coincidir os interesses dos jovens com os conteúdos a serem ministrados (entrevista no anexo):



A principal necessidade é fazer os temas escolares coincidirem com o interesse dos jovens. Que tipo de filme sua classe vê? Como se vestem? Que curtem como lazer? Que tipo de tecnologia os domina? A dificuldade é, respeitando seus interesses, apontar para outros valores culturais que não estão ao alcance deles naquele momento. Ampliar o campo de referências visuais e conceituais deles. Uma das saídas é compartilhar seus interesses, mostrar o que gosta e defender porque gosta. Ampliar o campo de sentido da Arte para o Design, a Moda, os Games, os Vídeos, a Publicidade, etc. Tudo contextualizado criticamente (BARBOSA, 2016).

Segundo Serres (2013), esta objetivação e democratização do saber se deu com a propagação da Internet. Isso revolucionou a Pedagogia, um impacto semelhante ao da “aurora da *paidera*” e da Renascença (com o surgimento da imprensa e disseminação dos livros). Com as novas tecnologias no campo da informática, o mundo vivenciado por estes jovens contemporâneos se transforma aceleradamente, demandando que tudo seja repensado e inventado (SERRES, 2013).

São estes jovens que encontramos neste projeto. Os que trocam os livros e as publicações impressas pela Internet. E esta fonte de conhecimento entra na sala de aula como forma de pesquisa, por meio dos celulares e *smartphones* nas mesas dos alunos. O tradicional painel imagético, utilizado nas pesquisas em Moda para referência de figuras de inspiração, para criação de estampas, foi substituído pelo banco de imagens, o qual os alunos acessavam e compartilhavam entre si, como mostra a Figura 20.

**Figura 20** – Alunos utilizando o celular na pesquisa de imagens para estampar (Fonte: Aymê Okasaki, 2015).



No livro *A Polegarzinha*, Serres faz uma associação entre a lenda do bispo parisiense Denis e os estudantes. Segundo a lenda, o bispo parisiense teria sido capturado e decapitado pelo exército romano, antes do local determinado, no topo da colina. Denis teria pegado a própria cabeça e continuado a subir a colina, atual Montmartre. Esta narrativa é relacionada à *Polegarzinha*, por meio da metáfora de que esta não tem mais sua cabeça sobre os ombros, mas à sua frente, nas telas de computador. Isto é, o jovem estudante não necessita mais memorizar e guardar todo o conhecimento em uma cabeça cheia, pois possui uma “cabeça” cognitiva e objetiva de capacidade expansível e compartilhada no meio virtual. O espaço vazio seria, então, tomado pela intuição inovadora e a invenção. A criatividade ocuparia o espaço, antes dedicado, principalmente, à memorização de um saber estático (SERRES, 2013).

Os novidadeiros de todo tipo procuram o novo livro eletrônico e a eletrônica ainda não se via livre do livro, embora implique algo bem diferente desse, bem diferente do formato trans-histórico da página. Falta descobrir esse algo. A *Polegarzinha* vai nos ajudar... As novas tecnologias nos obrigam a sair do formato espacial inspirado pelo livro e pela página (SERRES, 2013, p. 40-41).

O formato espacial do *Manual de Técnicas de Estamparia Artesanal*, utilizado neste projeto, ainda é inspirado pelo livro e pela página, como observa Serres na citação acima, acerca das obras consultadas pela *Polegarzinha* em suas pesquisas escolares. Ainda possui um fim no impresso. Contudo, a visualização prática do *Manual* ocorreu também no virtual. Durante as aulas do projeto, os alunos tiravam dúvidas acerca das técnicas de estamparia, no computador da sala de aula; abrindo a versão virtual do *Manual de Estamparia Têxtil*. Não havia folhas de pesquisa das técnicas nas carteiras; toda a pesquisa realizada pelos alunos do 1º C estavam nos celulares e na tela do computador da sala de aula. Os livros eletrônicos ocuparam o espaço antes reservado às publicações impressas. Esta versão digital do *Manual de Estamparia* não forçou os alunos a decorarem cada técnica, pois eles a tinham disponíveis de maneira facilitada; possibilitando uma dedicação maior à criação em si, ao invés da memorização da técnica.

Além do afastamento do saber acumulado impresso, o estudante contemporâneo não dá ouvidos mais ao professor, que é preso a recitar este conhecimento duro e ultrapassado. Eles se reúnem em grupos a conversar e discutir, retirando o docente do papel de porta-voz neste ritual escolástico; de mesmo formato que a igreja frente ao altar, do serviço militar frente a um comandante; de um tribunal frente ao juiz ou da corte real em relação ao trono (SERRES, 2013).

Porém, esse afastamento do saber acumulado, seja no professor seja nos livros, elogiado por Serres; necessita de orientação para se alcançar esta “inteligência inventiva”. Durante as primeiras aulas do projeto, foi possível verificar os desafios de uma livre expressão dos alunos; sendo necessário realizar um pêndulo didático entre a orientação da educadora e a livre pesquisa dos educandos.

Outra característica desta geração de estudantes reside em sua postura em sala de aula. Como figuras ativas, eles buscam se expressar e falar a todo o momento. Em cada canto da sala, era possível escutar pequenos grupos conversando. Serres acredita que esta tagarelice e os ruídos de fundo são verdadeiros protestos contra a antiga voz do livro, que exigia silêncio e atenção de todos. No entanto, como escutar e compreender a demanda de tantas vozes ao mesmo tempo? Para os antigos professores e pesquisadores (no qual me incluo também), existe um desafio em deslocar o foco da sala de aula, de um saber concentrado, para multifocos *líquidos*<sup>8</sup> em constante desenvolvimento e modificação. Para esta pesquisa, a solução encontrada foi de escutar esses estudantes, adentrando neste modo de comunicação.

No cotidiano escolar, o trânsito entre os grupos permitia ouvir e tomar nota de questionamentos e análises de cada grupo, de cada aluno: “*A técnica de serigrafia é a mais complicada, e ainda nosso grupo é só de meninos*”, comentou um dos alunos do estudo de caso, enquanto liam o material didático, por exemplo, ao falar das dificuldades que tinham ao trabalhar com a estamperia e a falta de

---

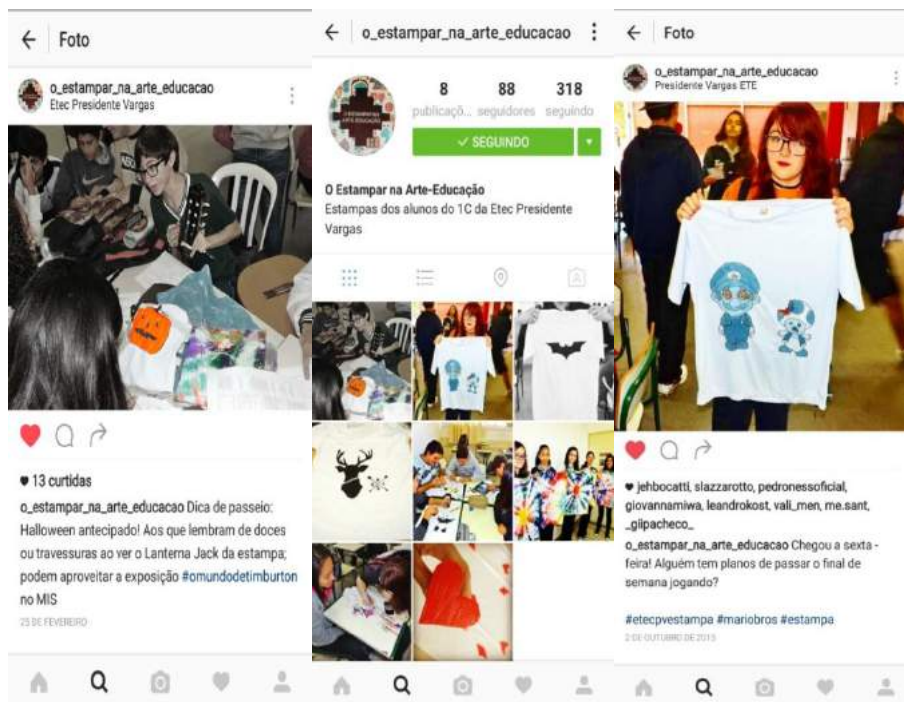
<sup>8</sup> Com relação a toda uma sociedade moderna de conceitos e características volúveis e inconstantes, o que o sociólogo polaco Zygmunt Bauman chama de sociedade líquida.



habilidades manuais que, supostamente, achavam que os garotos possuíam.

Ademais, percebeu-se que a aproximação de uma pessoa estranha àquela microssociedade, por vezes, inibia as conversas. Por isso, optou-se por utilizar os mesmos meios de comunicação da *Polegarzinha*: as redes sociais virtuais. A confiança para troca de ideias se deu, em parte, pela solicitação de amizade; esta feita por meio virtual. A partir desse ponto da pesquisa, cada voz que fora sufocada na tagarelice durante as aulas tinha vez própria: por *e-mail*, grupos de conversas por mensagens instantâneas, por compartilhamento de informação via redes sociais e pelo perfil do projeto no aplicativo Instagram®, como mostra a Figura 21.

**Figura 21** – Perfil do projeto *Estampar na Arte-Educação*, na rede social Instagram®



Fonte: Aymê Okasaki, 2016.

No entanto, a utilização da Internet pelos alunos envolvidos no projeto não tem como foco principal um compartilhamento de conhecimento produzido na escola. Apenas dois alunos comentaram que utilizam as redes sociais para divulgar trabalhos feitos na escola. Os alunos que estariam abertos a esse compartilhamento virtual de suas produções (11 alunos) afirmaram que divulgariam as estampas na Internet, porque gostaram de fazer as estampas e do resultado final, enxergam essa divulgação como uma propaganda da produção, gostariam de popularizar o trabalho e para que servisse de inspiração a outras pessoas. Apesar disso, todos os alunos disseram que utilizam a Internet como principal meio de comunicação e pesquisa educativa.

A retirada do professor como papel principal também alterou todo o cenário da sala de aula. A tagarelice não era apenas na voz dos estudantes, mas em seus corpos, que não se limitavam mais em ficarem imobilizados em suas carteiras enfileiradas, silenciosos ao assistir a um monólogo do Saber Absoluto (SERRES, 2013). Os alunos pediram a saída desta caverna, que é o formato tradicional da sala de aula. A solução encontrada neste projeto para dar liberdade física – e, deste modo, incentivar a descoberta criativa e inventiva – foi distribuir os educandos em diversas estações de trabalho. Deste modo, eles puderam circular pelo espaço, trocando informações, permanecendo em cada estação de acordo com suas diferenças de interesses e potencialidades individuais. As diferentes estações favoreciam as múltiplas inteligências, que é a diversidade característica dos jovens desta pesquisa.

E, assim como cada *Polegarzinha*, cada jovem do Ensino Médio tem suas próprias características; a educação também possui suas peculiaridades; sendo o ensino da arte o foco desta investigação e tema do próximo capítulo.

Ensino da Arte

## 5. ENSINO DA ARTE

Mesmo podendo considerar a estamparia como uma forma – ou suporte – de arte, o contato que as pessoas e o público em geral têm com essas áreas são diferentes. A relação que a maioria dos brasileiros tem com a estamparia é, normalmente, por meio do consumo de produto da moda com o *design* têxtil, enquanto a ligação com as artes já ocorre desde a escola. Nem todos os professores de artes do Ensino Básico trabalham com linguagens contemporâneas (como a própria estamparia, por exemplo), porém todos trabalham com o ensino das artes de uma maneira geral.

A Lei de Diretrizes e Bases define que o ensino da arte é obrigatório no Ensino Básico, para que se promova o desenvolvimento cultural, com atenção especial às expressões regionais. Contudo, poucos conteúdos são exigidos pela LDB, como a inclusão de música na disciplina de Arte, a exibição de filmes nacionais (2 horas mensais) e o ensino da cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 1996). Esses tópicos são limitados e não englobam outras temáticas, igualmente importantes.

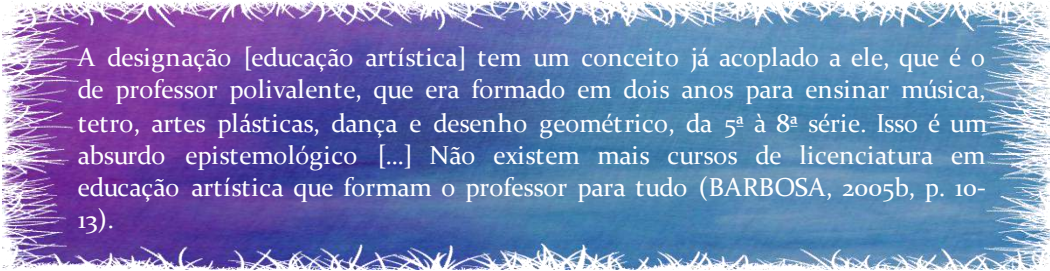
### 5.1. Histórico

A matéria Artes ou Educação Artística entrou no Currículo Nacional para as escolas de primeiro e segundo grau em 1971, por meio da Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação. Naquela época, a disciplina foi introduzida com um foco profissionalizante, voltada para o desenho geométrico, desenho de observação e centrado nas artes visuais (BARBOSA, 1989).

A princípio, houve certa rejeição da disciplina por parte dos professores, pois não havia formação específica para eles. Os cursos de Licenciatura em Artes surgiram em 1973, devido à Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, com problemas quanto à rápida demanda de profissionais, pois os professores recebiam uma formação

superficial sobre pintura, escultura, música, teatro, dança e fotografia em apenas dois anos (BARBOSA, 1989; BARBOSA, 2004). Atualmente, o ensino da arte obteve progressos quanto à capacitação de professores, materiais didáticos e valorização da matéria no currículo escolar. Contudo, é certo que ainda é preciso desenvolver melhor a educação artística como forma de expressão e cognição dos educandos.

Este foi um dos motivos para a educadora Ana Mae Barbosa criar o conceito de arte-educação, em substituição ao termo educação artística, em 1973/1974 (BARBOSA, 2004). Segundo Barbosa (2005b):



A designação [educação artística] tem um conceito já acoplado a ele, que é o de professor polivalente, que era formado em dois anos para ensinar música, teatro, artes plásticas, dança e desenho geométrico, da 5ª à 8ª série. Isso é um absurdo epistemológico [...] Não existem mais cursos de licenciatura em educação artística que formam o professor para tudo (BARBOSA, 2005b, p. 10-13).

Ou seja, o termo educação artística tinha a conotação de superficial, de acordo com Ana Mae Barbosa. Por isso, ela introduziu o conceito de arte-educação, que seria mais amplo, envolvendo o ensino das artes para diferentes públicos e em diferentes instituições culturais, além da escola. Segundo Barbosa (2004), “Arte/educação é todo e qualquer trabalho consciente para desenvolver a relação dos públicos (crianças, comunidades, terceira idade, etc.) com a arte [...]”.

O termo coloca a educação e a arte no mesmo patamar, e dá a ideia de diálogo e pertencimento mútuo entre as duas áreas. Isto porque a arte-educação indica não apenas o ensino das teorias e práticas da arte, como também que o estudo e a relação mais próxima com a arte potencializa a cognição, fazendo com que os alunos – entre os diferentes públicos – aprendam de maneira mais eficiente e se tornem conscientes, a partir do meio em que vivem.

Na LDB, o ensino da arte é destacado como componente obrigatório, pois promove o desenvolvimento cultural dos educandos (BRASIL, 1996). Salvo isso, o desenvolvimento cognitivo promovido pelo estudo das artes já foi comprovado em testes em 1977, nos Estados Unidos.

A pesquisa examinou o histórico de alunos com ótimo desempenho acadêmico no período de dez anos e revelou que a única característica em comum entre eles era que todos fizeram ao menos dois anos de cursos de artes (BARBOSA, 2005b). A arte consegue promover esta capacidade de cognição da seguinte maneira, segundo Ana Mae Barbosa (2005b):

A arte possibilita que os indivíduos estabeleçam um comportamento mental que os leva a comparar coisas, a passar do estado das ideias para o estado da comunicação, a formular conceitos e a descobrir como se comunicam esses conceitos (BARBOSA, 2005b).

De acordo com a historiadora de arte Dana Arnold (2008, p. 34), a arte é uma ilusão que mexe com o nosso senso de percepção, porque ela ativa nossos **processos cognitivos** e **intelectuais** ao transformar a materialidade vista (seja a pincelada de uma pintura ou a textura do tecido da tela) em uma obra com significado. Por isso, o ensino de artes nas escolas é tão importante, em especial no período da infância e adolescência, quando os processos de aprendizagem são mais exigidos pela escola; derrubando o estigma de que as artes servem apenas para sensibilizar o indivíduo quanto a seu ambiente.

Além da importância cognitiva da arte, esta movimenta toda uma indústria, que se vê cada dia mais defasada à cópia artística, devido à falta de profissionais formados na área. Ana Mae Barbosa chegou a alertar sobre essa questão, no livro *A Imagem do Ensino da Arte*, mostrando que a arte-educação não se restringe a quadros e concertos musicais, como também à moda, arquitetura, cinema, etc.

A roupa que vestem é produto de desenho, o tecido de suas roupas é produto das artes na indústria têxtil, a cadeira em que sentam alguém desenhou, em geral algum estrangeiro, mesmo que ela tenha sido produzida no Brasil, porque temos pouca gente que foi educada para ser competente em desenho (BARBOSA, 2005a).

Entretanto, para que a arte possa ser estruturada, considerando sua amplitude, diferentes frentes de atuação devem ser realizadas pelos educadores. Ana Mae Barbosa propôs que o ensino da arte seja realizado de maneira triangular e mais abrangente, equilibrando o fazer artístico, a leitura de imagens e a contextualização.

## 5.2. Abordagem Triangular

Apesar de ser conhecida por Abordagem Triangular, Metodologia Triangular e Proposta Triangular, a própria arte-educadora Ana Mae Barbosa (Figura 22) elege o título Abordagem Triangular, pois a metodologia é feita pelo professor e a nomenclatura inicial de proposta foi um termo que caiu em desuso devido a sua saturação nos currículos escolares impostos hierarquicamente aos educadores.

**Figura 22** – Arte-educadora Ana Mae Barbosa



Fonte: INSTITUTO TEAR, 2015.

A organização da Abordagem Triangular se iniciou em 1983, no Festival de Inverno de Campos do Jordão, em São Paulo. Mas a Metodologia Triangular foi publicada, primeiramente, no livro *A Imagem do Ensino da Arte*, pela Editora Perspectiva, em 1991. Contudo, a atualização para a nomenclatura *Abordagem Triangular* ocorreu apenas na 7ª edição do livro. Essa atualização se deu pelo desestímulo da autora Ana Mae frente às críticas do que era um método elitista e de direita. Essas insinuações vão de encontro com a própria história de Ana Mae.

Ana Mae iniciou sua ligação com arte-educação associando a arte com a alfabetização, orientada pelo professor Paulo Freire e pela

arte-educadora Noêmia Varela. Ana Mae Barbosa iniciou seu trabalho como educadora dando aulas para crianças, em uma escola simples do Recife; local sem pátio e no qual os lanches eram servidos dentro das salas de aula. Essa experiência deu base para que Ana Mae tivesse a oportunidade de trabalhar na Escolinha de Arte do Recife. A estrutura de ensino desta Escolinha serviu de premissa para que ela criasse outras duas unidades em Estados diferentes. A primeira foi na Universidade de Brasília (BARBOSA, 2016).

Neste período, Ana Mae chegou a ser perseguida pela ditadura; teve sua casa invadida pela polícia e pelo exército, e foi demitida da Universidade de Brasília em 1965, devido a seu posicionamento político. A segunda foi criada quando Ana Mae se mudou para São Paulo, criando a Escolinha de Arte de São Paulo. Essa experiência de ensino da arte durou apenas de março de 1968 a junho de 1971. A Escolinha funcionou como um laboratório para experimentar teorias e práticas de vanguarda no ensino de artes; explorando a aprendizagem de diversas linguagens com um só professor e de trabalhar com situações-problemas a serem resolvidas articulando diferentes disciplinas. Na Escolinha, forma e conteúdo não eram separados, e os temas eram substituídos pelas situações-problemas a serem resolvidas (BARBOSA, 2016).

Ana Mae também combinou os códigos artísticos europeus e norte-americanos - antes hegemônicos no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, o MAC USP - com a cultura popular brasileira; expandindo o conceito de arte nos museus. No período de 1987 a 1993, a Abordagem Triangular foi profundamente estudada no MAC e na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, sob a direção de Mário Cortela e Paulo Freire. Porém, o trabalho de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação (1989/1990) pouco repercutiu no estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997; tendo como guia principal, as investigações do espanhol César Coll. A Abordagem Triangular foi modificada na área de arte; trocando o fazer arte, leitura de obra de arte e contextualização por produção, apreciação e reflexão



- primeira a quarta séries; e produção, apreciação e contextualização - na quinta a oitava séries (BARBOSA; CUNHA, 2010).

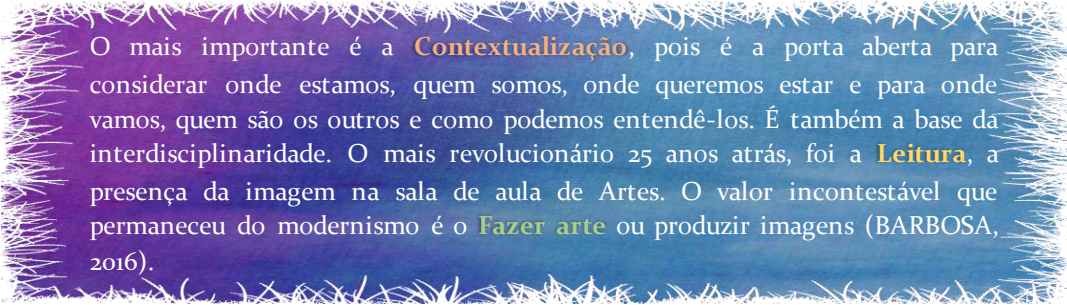
Ana Mae foi convencida de atuar na educação, depois de uma conversa com o mestre Paulo Freire; Ana Mae chegou a estudar Direito e só terminou o curso por insistência de Paulo Freire, que lhe lembrou de que a capacidade hermenêutica adquirida ali poderia lhe auxiliar em outras áreas. Paulo Freire foi uma forte influência para Ana Mae em suas pesquisas e no modo de lidar com o mundo e com a educação (BARBOSA; CUNHA, 2010). Em entrevista concedida para esta pesquisa (Anexo), a educadora declara:

Ele me converteu à Educação. Sua epistemologia pluralista e fenomenológica orienta minhas experiências metodológicas até hoje. Ensino uma disciplina, num mestrado e doutorado em design, chamada Estudos Visuais. Venho buscando uma metodologia mais sensorial que verbal; mais próxima aos fazeres profissionais dos alunos e minha referência continua sendo Paulo Freire. Leio os educadores e filósofos da moda, como Ranciere, Larossa e continuo achando, que Paulo Freire viu mais longe (BARBOSA, 2016).

Cambiando seu campo de estudo para a arte e educação no mestrado e doutorado que fez nos Estados Unidos, onde teve bolsas de pesquisa das Fundações Fulbright, Rockefeller e Ford, ela voltou a encontrar Paulo Freire em sua banca de livre-docência na USP. Nesta ocasião, ele reafirmou a importância da capacidade hermenêutica que Ana Mae levou da arte para o ensino da arte. A tese da livre-docência era exatamente a Abordagem Triangular, que, mais tarde, estamparia as páginas do livro *A Imagem do Ensino da Arte* (BARBOSA; CUNHA, 2010).

Considerando a Abordagem Triangular, este projeto viabiliza a reflexão sobre a aprendizagem da estamparia nos três aspectos: fruição, fazer artístico e contextualização. Em entrevista concedida por Ana Mae para esta pesquisa, a arte-educadora comenta sobre como criou a Abordagem Triangular, convencida de que não se poderia limitar o ensino da arte, por não se produzir a imagem nas aulas. Fazendo uma analogia à alfabetização, seria preciso ver imagens e não apenas a

natureza para aprender a desenhar e pintar, assim como é preciso ler revistas e livros para aprender a ler e escrever. Segundo Ana Mae (Anexo, grifo nosso), os três eixos da Abordagem Triangular são:

A rectangular text box with a decorative, white, grass-like border. The background is a gradient from purple to blue. The text is in white and yellow. The text reads: "O mais importante é a **Contextualização**, pois é a porta aberta para considerar onde estamos, quem somos, onde queremos estar e para onde vamos, quem são os outros e como podemos entendê-los. É também a base da interdisciplinaridade. O mais revolucionário 25 anos atrás, foi a **Leitura**, a presença da imagem na sala de aula de Artes. O valor incontestável que permaneceu do modernismo é o **Fazer arte** ou produzir imagens (BARBOSA, 2016)." data-bbox="325 222 916 333"/>

O mais importante é a **Contextualização**, pois é a porta aberta para considerar onde estamos, quem somos, onde queremos estar e para onde vamos, quem são os outros e como podemos entendê-los. É também a base da interdisciplinaridade. O mais revolucionário 25 anos atrás, foi a **Leitura**, a presença da imagem na sala de aula de Artes. O valor incontestável que permaneceu do modernismo é o **Fazer arte** ou produzir imagens (BARBOSA, 2016).

É importante ressaltar que a Abordagem Triangular trata de toda a cultura visual, e não apenas da arte. Ela abarca o *design* e, conseqüentemente, o *design* de superfícies e a estamparia têxtil. Na Escolinha de Arte de São Paulo, já se trabalhava o *design* com os alunos. Eles eram levados na Rua Augusta, expoente de alta moda na época, para analisar os materiais, o corte, a praticidade e o preço, e redesenhavam as peças segundo seus gostos e suas necessidades. Os alunos analisavam a Cultura Visual das ruas e faziam suas próprias interpretações gráficas a partir dessa visualidade (BARBOSA; CUNHA, 2010).

O ensino da arte conta, atualmente, com diversas metodologias educacionais amplamente disseminadas. Mas isso ainda não ocorre no ensino de *design* de superfície e estamparia têxtil. Neste campo, os métodos variam conforme os educadores, sem que haja uma linha educacional predominante ou que cambie entre grandes grupos de educadores.

Tal fato não desmerece o ensino da estamparia, contudo coloca uma grande responsabilidade na formação e nos conhecimentos de educador. Pensando em sistematizar um pouco mais este processo, a fim de alcançar aprendizagens mais consistentes e uniformes, esta pesquisa propõe o intercâmbio de metodologias entre esses dois campos: artes visuais e estamparia têxtil.

A utilização de uma metodologia não significa impor um método de aprendizagem inflexível. Contrariamente, a arte-educação contemporânea está orientada no modo de aprender dos educandos. A visão pós-moderna e contemporânea do ensino da arte utiliza uma Metodologia Triangular para trabalhar com os conteúdos dos currículos escolares e do setor educacional dos museus. Os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais da arte são apreendidos sob a ação educativa baseada no fazer, ler e contextualizar.

O arte-educador atua com as três ações, utilizando um currículo variado, pois nem sempre a narrativa é suficiente para ensinar um conceito, um procedimento ou uma atitude. No Brasil, a arte-educadora Ana Mae Barbosa difundiu essa metodologia de ensino da arte, derivada do equilíbrio curricular defendido na Inglaterra pelo *Basic Design Movement*, nos anos cinquenta e pelo *DBAE (Disciplined-Bases-Art Education)* do *Getty Center of Education in the Arts*, nos anos sessenta nos Estados Unidos. No Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, Ana Mae Barbosa desenvolveu a Metodologia Triangular (atual Abordagem Triangular no ensino da arte), apoiada também no fazer, ler e contextualizar (BARBOSA; CUNHA, 2010).

No ensino de estampa há uma grande ênfase no fazer, em detrimento do ler e contextualizar. A contextualização e apreciação de estampas se dão, normalmente, por meio de aulas expositivas sobre a história da moda e da arte. Devido às metodologias de ensino/aprendizagem da arte refletir sobre a imagem (não especificamente quadros ou pinturas), é possível transpô-las para o ensino/aprendizagem da estampa têxtil; pois as artes visuais e as estampas possuem uma base comum: o desenho.

### 5.2.1. Contextualização

Este eixo da Abordagem Triangular trata da reflexão sobre os diferentes contextos da arte: história, cultura, estilos e movimentos artísticos. A pesquisa teórica, a leitura de imagens e a reflexão durante (e sobre) o fazer artístico são as principais fontes do discurso deste eixo.

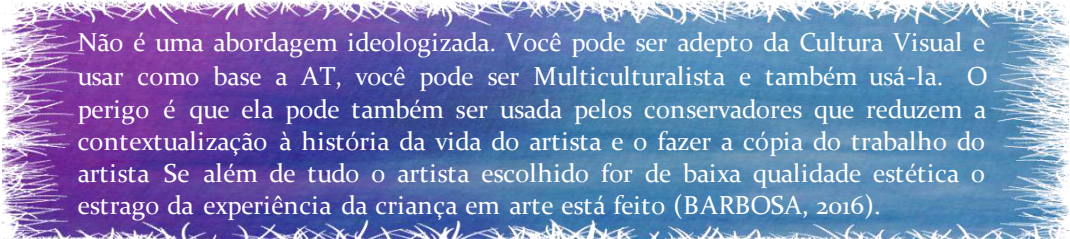
É possível contextualizar a aprendizagem artística concebendo desenhos históricos e culturais, estilos e tendências, imaginando os diferentes contextos da arte. Também é necessário perceber as relações entre os diversos contextos e suas características, bem como criar ideias próprias e únicas em formas de textos, pesquisas e avaliações do próprio trabalho e do outro. Deste modo, se produz uma reflexão pessoal sobre a arte (BARBOSA; CUNHA, 2010).

Contextualizar é estabelecer relações históricas, porém, não se limita a isso. O processo de significação e construção do conhecimento, tanto para que o leitor amplie sua apreensão do objeto quanto para que o criador articule seus temas e conteúdos naturalmente, exige a contextualização. Para a contextualização, é preciso discutir os elementos que rodeiam a concepção e criação de uma obra, sua estrutura e a relação desses elementos com a contemporaneidade (BARBOSA; CUNHA, 2010). Essa reflexão sobre o contexto não se dá apenas no momento da leitura e do estudo de obras de arte (e seus artistas, movimentos de arte históricos, estilos, etc.), mas ela também ocorre durante o fazer artístico, no momento da prática, relacionando, deste modo, o contexto do educando criador. De acordo com Ana Mae Barbosa:

Curiosamente foi buscando correspondências de estratégias pedagógicas e harmonia de experiências que entendi que já havíamos transformado a Abordagem Triangular em ziguezague, pois a contextualização sendo a condição epistemológica básica de nosso momento histórico, [...], não poderia ser vista apenas como um dos lados ou um vértice do processo de aprendizagem. O fazer Arte exige contextualização do que foi feito, assim como também a leitura (BARBOSA *apud* OLIVEIRA & HERNANDES, 2005, p. 15).

No período em que Ana Mae Barbosa foi diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP (1987-1993), a Abordagem Triangular sofreu algumas modificações. A designação inicial modernista de **História da Arte** fora substituída como componente de aprendizagem da arte, por **contextualização**, buscando “desdisciplinarizar” o ensino da arte. A dimensão passaria de puramente histórica, para social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica, etc. (BARBOSA, 1998).

Como aponta Ana Mae Barbosa, em uma entrevista para essa pesquisa, a contextualização da Abordagem Triangular não limita apenas à História da Arte; sendo perigoso esse reducionismo desta abordagem epistemológica:



Não é uma abordagem ideologizada. Você pode ser adepto da Cultura Visual e usar como base a AT, você pode ser Multiculturalista e também usá-la. O perigo é que ela pode também ser usada pelos conservadores que reduzem a contextualização à história da vida do artista e o fazer a cópia do trabalho do artista. Se além de tudo o artista escolhido for de baixa qualidade estética o estrago da experiência da criança em arte está feito (BARBOSA, 2016).

Porém, em sua origem, a dimensão histórica da Abordagem Triangular teve influência direta, e uma das disciplinas do DBAE: a História da Arte.

A origem do DBAE se deu muito antes de sua proposição oficial pela *Getty Center of Education in the Arts*. Desde a corrida espacial, o sistema de ensino norte-americano passou a priorizar a avaliação sistemática das abordagens educativas nas escolas; visando potencializar a produção tecnológica dos futuros formados. Essas avaliações apontaram que os currículos escolares eram demasiadamente flexíveis, e, para modificar esta característica, foram criados diferentes programas de estudos que fossem mais sólidos, rígidos. Os currículos das escolas secundárias foram os que sofreram maiores mudanças, especialmente nos currículos de ciências, que contaram com a contribuição de acadêmicos especializados em diferentes ciências, para dar coerência teórica e rigor aos conteúdos que deveriam ser ministrados (EISNER, 2013).

Contudo, os programas de arte também foram reanalisados. Durante a década de 1960, diversos estudos americanos (de acadêmicos como Manuel Barkan, Vicente Laner, e de instituições como a Universidade de Stanford, com o projeto Kettering) mostraram deficiências nas funções da arte na educação de crianças e nos métodos de ensino. A metodologia única de ensino, no qual os professores priorizavam a manipulação de materiais artísticos em detrimento do fornecimento de conteúdos; mostrava que o programa de arte norte-americano possuía apenas um viés tecnicista (EISNER, 2013).

Na mesma década, Richard Hamilton, Richard Smith, Joe Tilson, Eduardo Paolozzi, da Universidade de Newcastle, apresentaram as bases teóricas e práticas do DBAE, a Arte-Educação Baseada em Disciplinas; um trabalho desenvolvido pelo *Getty Center of Education in the Arts*, que foi influenciado pelo *Basic Design Movement*, um movimento de conteúdo curricular no ensino da arte, da Inglaterra; e pelas *Escuelas al Aire Libre*, de 1916, no México (BARBOSA, 2005a).

O professor da Faculdade de Educação da Universidade de Stanford, Elliot Eisner (1933-2014), Figura 23, um dos principais arte-educadores americanos juntamente com um grupo de acadêmicos levantaram algumas ideias sobre o ensino de arte e seus currículos. Eles afirmavam que a arte possuía um currículo específico, que compreendia mais do que a habilidade de utilizar os materiais artísticos; e que o professor deveria ter um papel mais ativo e exigente em sala de aula, deixando de ser o fornecedor de materiais ou um apoio emocional aos alunos (EISNER, 2013). Tratava-se de uma valorização da arte como conteúdo, por meio de uma rigidez didática e pedagógica, que foi muito questionada.

**Figura 23** – Professor Elliot Eisner, no Getty Center for Education in the Arts, em Washington, D.C.



Fonte: ASU, 2016.

Esse grupo de acadêmicos atuava em universidades, debatia suas ideias em conferências e convenções, mas teve pouco impacto nas escolas. Uma das razões foi o pouco apoio financeiro governamental e das fundações privadas. Mas, com o apoio do *Getty Center of Education in the Arts*, foi possível reunir profissionais das artes e da educação formal e informal, que uniram esforços para dar fundamentos aos currículos de arte (EISNER, 2013).

O DBAE proposto pelo Getty Center sofreu acusações de reducionismo, de retirar a criança e suas necessidades e desejos do enfoque da disciplina. Eisner combateu algumas dessas denúncias apontando que a ênfase da disciplina deveria ser seu próprio conteúdo e que o DBAE não apoiaria uma excessiva rigidez ou um *laissez-faire*. As disciplinas do DBAE deveriam proporcionar experiências que auxiliassem as crianças a refletir a arte. Essas disciplinas seriam: produção, crítica, Estética e História da Arte (EISNER, 2013).

O DBAE afirma que as disciplinas podem ser abordadas ou não com as demais, sendo mais comum o estudo paralelo das disciplinas. No entanto, o aluno poderia realizar uma criação artística fazendo ligações com fatos, artistas, estilos ou obras estudados na História da Arte (EISNER, 2013). O arte-educador Elliot Eisner aponta sua preferência de estudo integrado dessas disciplinas:

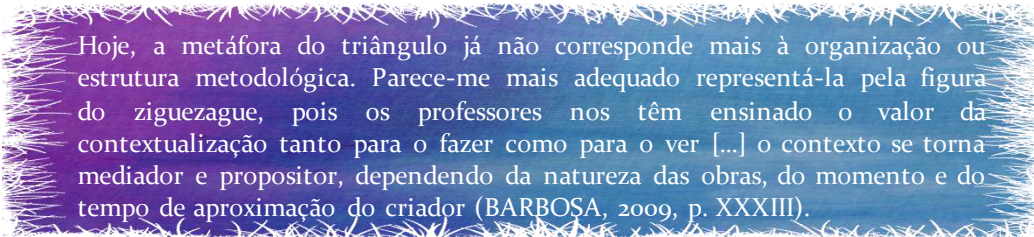
No caso das relações internas, prefiro o currículo cujas disciplinas constituintes sejam ao todo integradas. Acredito que a História da Arte, a crítica da arte, e até mesmo a Estética ganham valor para os alunos se estiverem relacionadas com a sua própria produção de arte (EISNER, 2013).

A disciplina de História da Arte tem uma função de contextualizar a obra de arte estudada para compreender o âmbito das criações. Para Eisner (2013), “A História da Arte ajuda a criança a entender alguma coisa de tempo e lugar, pelos quais todos os trabalhos artísticos se situam: nenhuma forma de arte existe em um vácuo descontextualizado”.

No entanto, a contextualização proposta pelo DBAE ainda se limitava à História da Arte. Diferente da proposta da Abordagem Triangular. Na abordagem americana, o estudo de História da Arte seguia como uma disciplina paralela às demais. Enquanto Ana Mae apontou no livro *Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais*, o primeiro que utilizava o termo *Abordagem Triangular* em troca da alcunha *Proposta Triangular*, uma conexão intrínseca da contextualização com o fazer e o ler. A contextualização deveria permear todo o ensino de arte, para que a aprendizagem fosse



concreta; como afirmou a professora Ana Mae Barbosa, em entrevista concedida a esta pesquisa: “Ensino da Arte descontextualizado gera conhecimento para ser esquecido” (BARBOSA, 2016). Os arte-educadores que adotaram sua proposta, ressignificaram sua práxis educativa, contextualizando tanto o ler quanto o fazer.



Hoje, a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-me mais adequado representá-la pela figura do ziguezague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver [...] o contexto se torna mediador e propositor, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do criador (BARBOSA, 2009, p. XXXIII).

Além do mais, a contextualização da arte, proposta por Ana Mae Barbosa, recebeu influência direta de seu professor, Paulo Freire, que propunha um ensino contextualizado no mundo, a conscientização no processo educativo. Em 1995, Ana Mae concedeu uma entrevista dizendo que “a ideia da contextualização, de leitura, é influenciada por Paulo Freire. É a ideia de que nunca se deve descontextualizar o ensino. O ensino deve estar sempre referido ao seu contexto” (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 110).

O professor Paulo Freire (Figura 24) não propôs abordagens de ensino para a arte, mas delimitou alguns pilares pedagógicos, partindo da alfabetização de adultos, que foram expandidos à Educação como um todo. O processo de alfabetização, aliado ao desenvolvimento da consciência crítica, foi um referencial para Ana Mae, associando a linguagem da arte à linguagem escrita: “Comecei associando Arte com a alfabetização orientada por Paulo Freire e Noêmia Varela [...]” (BARBOSA, 2016).

**Figura 24** – Professora Ana Mae Barbosa (à direita) e professor Paulo Freire (centro) em palestra do MAC, realizada no EMPG Teodomiro Toledo Pizza



Fonte: ACERVO PAULO FREIRE, 1989.

Dentre as concepções de Freire, três delas podem ser associadas à Abordagem Triangular: a leitura de mundo (leitura de imagem), conscientização crítica a partir da contextualização da realidade dos educandos (contextualização) e agir para transformar (fazer artístico), segundo Maçan (2013).

Paulo Reglus Neves Freire (Recife, 19 Set. 1921 - São Paulo, 2 Mai. 1997) nasceu no bairro da Casa Amarela, em Pernambuco. Antes dos dez anos de idade, morando em Jaboatão, perdera seu pai e começara a enfrentar grandes dificuldades financeiras. Ali, Paulo Freire conheceu outras pessoas com iguais problemas, e começou a se questionar o que poderia fazer para ajudar. Aos vinte anos de idade, já trabalhava como professor de Língua Portuguesa do Colégio Oswaldo Cruz, amparando seus irmãos mais velhos a sustentar a família; ao mesmo tempo em que fazia seu curso pré-jurídico. Aos vinte e três anos de idade, casou-se com Elza Maia Costa, professora primária e diretora, em 1944. Foi durante o início de seu casamento que Paulo Freire se aprofundou nos estudos em Educação, Filosofia e Sociologia da Educação, apesar de cursar Direito na Universidade Federal de Pernambuco. Depois de licenciado, pouco advogou, até retornar

o trabalho com Educação. Foi diretor e superintendente do Departamento de Educação e de Cultura do SESI - Serviço Social da Indústria, em Pernambuco, até 1957, em que realizou as primeiras experiências de aprendizagem que lhe conduziram ao método, que iniciaria em 1961 (FREIRE, 1979).

Em 1962, Freire foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular no Recife, uma expressão da emergência política das classes mais pobres. Este deu origem aos Círculos Populares, nos quais participaram iniciativas populares, intelectuais, militantes, estudantes e artistas. Os Círculos de Cultura eram unidades de ensino que substituíam a escola e sua estrutura tradicional. Neles, um coordenador reunia algumas poucas dezenas de homens do povo para auxiliar na conquista da linguagem. Esse coordenador, normalmente, era um jovem, que não se impunha como professor, mas que mediava um diálogo. O objetivo final dos Círculos era que, após trinta dias, aproximadamente, os alunos fossem alfabetizados, e expandissem a liberdade e criticidade praticada no grupo para um contexto social maior (FREIRE, 1967).

Sua proposta de alfabetização de adultos (um entre tantos outros procedimentos de natureza social, cultural e política, nos quais os educandos tinham contato, por meio do Movimento de Cultura Popular) tomou uma proporção tão grande, que, no período da Ditadura Militar brasileira, Freire foi preso e interrogado por propagar ideias consideradas subversivas e perigosas. Após 70 dias de cárcere, Freire foi um dos primeiros brasileiros a serem exilados do país. Durante seu exílio, passou por Bolívia, Chile, Estados Unidos, Suíça, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Austrália, difundindo seu método em todo o mundo (FREIRE, 1979). Mas, o que chamava tanto a atenção de militares, populares e acadêmicos na metodologia de Paulo Freire?

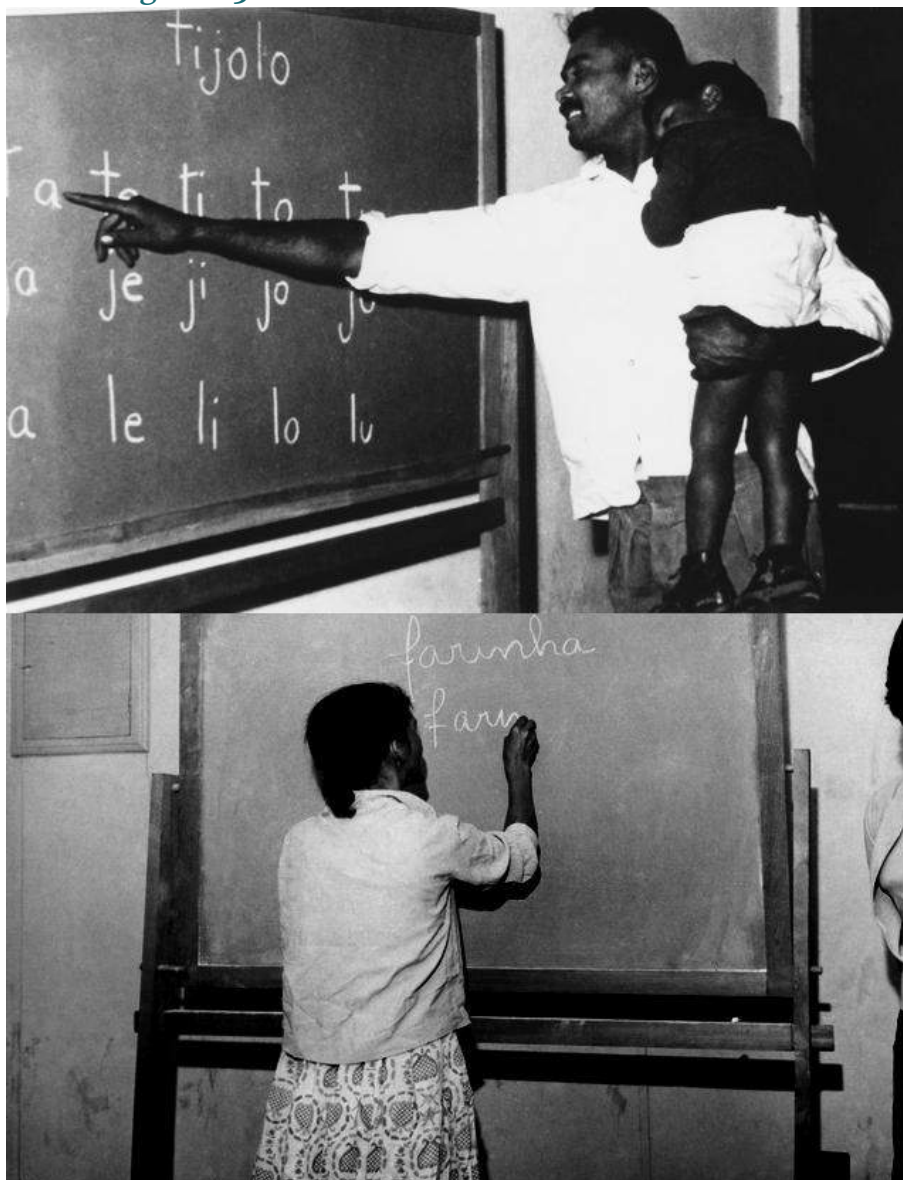
Freire atuou em uma das regiões com maior número de analfabetos do Brasil: o Nordeste. Em 1963, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, a metodologia de Freire chamou a atenção do Governo Federal. Na experiência pioneira, 300 trabalhadores foram

alfabetizados em quarenta horas de aulas. A última aula, dia 02 de abril de 1963, foi dada na presença do Presidente da República João Goulart, Governadores da região Nordeste e representantes da Aliança para o Progresso, um programa de desenvolvimento econômico para a América Latina, liderado pelos Estados Unidos da América. De Angicos/RN, o método seria levado a todo o país com o Programa Nacional de Alfabetização, porém a iniciativa foi extinta com a chegada do Regime Militar (FREIRE, 1979).

Mas o receio dos militares ao método freiniano não estava apenas na rapidez com que um adulto poderia ser alfabetizado, mas na conscientização que era trabalhada durante esse processo. A aquisição da leitura e da escrita fazia com que o indivíduo oprimido adquirisse instrumentos para sua libertação. Essa liberdade fazia-se presente na prática educativa, por meio da participação livre e crítica dos educandos. Ao tratar da Pedagogia da Liberdade, se reconhecia, a princípio, que esses homens partiam de uma realidade de opressão, da qual buscavam se libertar. As palavras que lhes faziam sentido, até o momento, eram as que expressavam seu trabalho, a fome e a dor. O processo de aprendizagem não era independente dessa realidade do educando. A pedagogia de Paulo Freire buscava uma conscientização da massa, do povo, especialmente dos mais pobres, que representavam uma maioria da população (FREIRE, 1967).

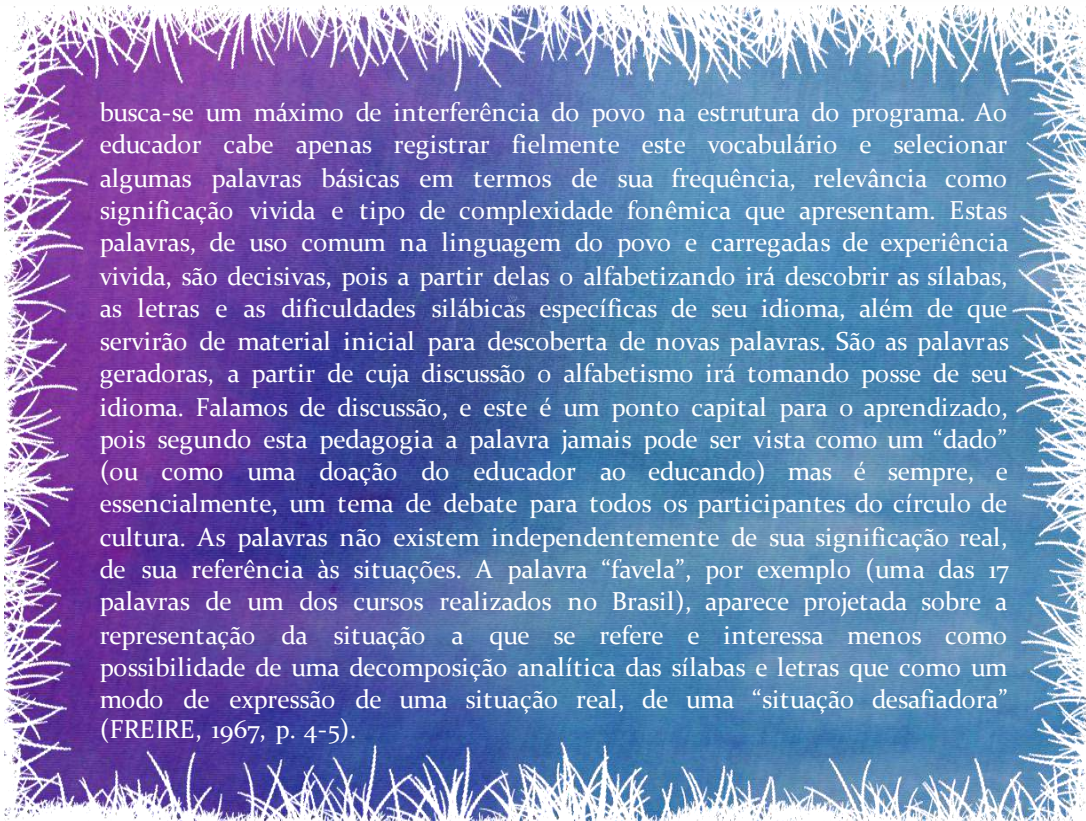
Por isso, Freire não utilizava cartilhas prontas; mas preparava o material de ensino, de acordo com o conhecimento prévio dos alunos, das situações cotidianas que eles enfrentavam e dos anseios que os trabalhadores tinham (FREIRE, 1967). As primeiras palavras que os educandos aprendiam já estavam relacionadas com seu contexto, como mostra a Figura 25.

Figura 25 – Círculo de Leitura no Distrito Federal



Fonte: ACERVO PAULO FREIRE, 1963a; ACERVO PAULO FREIRE, 1963b.

A proposta era de que o educador apenas auxiliasse o processo de aprendizagem, observando e trazendo para discussão as palavras geradoras, frases e a linguagem dos próprios educandos, como o próprio Freire afirma:



busca-se um máximo de interferência do povo na estrutura do programa. Ao educador cabe apenas registrar fielmente este vocabulário e selecionar algumas palavras básicas em termos de sua frequência, relevância como significação vivida e tipo de complexidade fonêmica que apresentam. Estas palavras, de uso comum na linguagem do povo e carregadas de experiência vivida, são decisivas, pois a partir delas o alfabetizando irá descobrir as sílabas, as letras e as dificuldades silábicas específicas de seu idioma, além de que servirão de material inicial para descoberta de novas palavras. São as palavras geradoras, a partir de cuja discussão o alfabetismo irá tomando posse de seu idioma. Falamos de discussão, e este é um ponto capital para o aprendizado, pois segundo esta pedagogia a palavra jamais pode ser vista como um “dado” (ou como uma doação do educador ao educando) mas é sempre, e essencialmente, um tema de debate para todos os participantes do círculo de cultura. As palavras não existem independentemente de sua significação real, de sua referência às situações. A palavra “favela”, por exemplo (uma das 17 palavras de um dos cursos realizados no Brasil), aparece projetada sobre a representação da situação a que se refere e interessa menos como possibilidade de uma decomposição analítica das sílabas e letras que como um modo de expressão de uma situação real, de uma “situação desafiadora” (FREIRE, 1967, p. 4-5).

O princípio de que a aprendizagem é mais significativa e deve ser associada à conscientização teve destaque nas experiências de alfabetização de Paulo Freire. No entanto, ele não deve se limitar à linguagem escrita, mas a todo tipo de aprendizagem, inclusive o de arte. O próprio trabalho de debate dentro dos Círculos se iniciava com a análise de imagens (FREIRE, 1967).

Primeiramente, o coordenador deveria apresentar algumas imagens, sem palavras, para se discutir as questões relevantes sobre cultura e trabalho. Note como esta etapa se assemelha ao eixo da abordagem triangular, leitura de imagens. No entanto, o objetivo aqui não era a elucidação de conceitos, mas o reconhecimento dos próprios educandos às imagens como criadores de cultura. Eram utilizadas as próprias formas de expressão plásticas do contexto dos educandos. Por isso, muitos livros de Paulo Freire ilustram as etapas de seu método, com desenhos no estilo de xilogravura, como os populares cordéis da região Nordeste do Brasil. Nas etapas seguintes do curso, o coordenador continuaria a projetar as imagens, mas expondo as **palavras geradoras** e referenciando situações reais (FREIRE, 1967).

Por exemplo, apresentando a imagem de um trabalhador em um contexto cotidiano e, logo abaixo, a palavra geradora: trabalhador. A imagem e a palavra eram decodificadas, em uma abordagem problematizadora que geravam outras palavras do meio dos educandos, a partir do qual se iniciavam as discussões e reflexões críticas das condições sociais dos alunos. Considera-se essa contextualização da Educação como prática libertadora, não apenas pela construção do orgulho e autoestima daqueles que dominam a escrita e leitura; mas também pelo poder popular alcançado pela aprendizagem, por meio da leitura de imagens, do contexto histórico, político, social e cultural. Por meio desta leitura de mundo é que as ações poderiam se concretizar de forma consciente e eficaz, modificando a realidade dos educandos.

No entanto, cabe aqui salientar que a conscientização presente no método de Freire, em muitos casos, significa o início de um engajamento de lutas sociais por parte dos educandos. Apesar da contextualização da Abordagem Triangular ter certas semelhanças à conscientização freiniana, esta posição de luta por libertação (mesmo que de uma imposição estética, no caso do ensino da arte, por exemplo) não é um objetivo principal, nem tem essa posição política<sup>9</sup>, apesar de ser uma possibilidade de enfoque, de acordo com o educador.

Uma das abordagens possíveis, tanto pela contextualização de Ana Mae quanto pela conscientização de Paulo Freire, é o reconhecimento histórico, retomando uma das disciplinas do DBAE (mas, que era exclusivo para a História da Arte). No caso do método de Freire, a consciência histórica, por parte das massas, as insere na própria História do país, não de um modo passivo, mas permitindo que estes compreendam seu poder de ação no presente, afirmando sua liberdade.

---

<sup>9</sup> Importante lembrar que uma das manifestações políticas de maior impacto social. O direito de votar e ser votado para cargos públicos era proibido para os analfabetos, pela Constituição. Isso dava ainda mais ênfase à alfabetização, do ponto de vista dos partidos e candidatos, no qual o processo tornava um analfabeto em um eleitor. Em 1964, houve votações para tornar o voto facultativo para essa parcela da população, mas o projeto não foi aprovado na Câmara dos Deputados. Apenas em 1985, os analfabetos retomam seu direito ao voto facultativo, pela Ementa Constitucional nº25 (TSE, 2013).

A consciência da realidade do educando, da estampanaria presente como linguagem, nesse contexto, a História da Arte e a História da estampanaria são algumas das possibilidades que podem ser exploradas pelo educador no momento da contextualização do ensino da estampanaria. No decorrer do estudo de caso, esses foram alguns dos guias para o desenvolvimento do eixo Contextualização com os alunos. Este eixo acerca da contextualização permeia os demais (Leitura de imagem e Fazer artístico) e, dificilmente, é trabalhado de modo isolado para promover um conhecimento significativo ao educando. Por isso, ele também estava presente nas atividades de Leitura e estampas, e, principalmente, durante a criação das estampas. Assim, o fazer artístico combinou as ideias debatidas sobre o contexto histórico da estampanaria com a conscientização dos alunos, dessa linguagem artística como forma de expressão libertária.

### 5.2.2. Fazer artístico

O eixo da Abordagem Triangular envolve as ações de configuração e de criação de uma forma, uma produção artística. Utilizando o fazer artístico, é possível aprender a planejar possibilidades técnicas e materiais, visualizando a obra; identificar as relações entre as qualidades materiais e técnicas, e configurar uma *poiesis* pessoal de criação de um trabalho artístico (BARBOSA; CUNHA, 2010). O fazer permite desenvolver a linguagem presentacional, e o pensamento capta e processa a informação por meio da imagem. Ou seja, a produção artística faz o educando refletir sobre a criação das imagens visuais, estimulando sua cognição. Neste pilar da Abordagem Triangular, cabe ao educador estimular a criatividade.

Diversos autores trataram da produção artística em sala de aula, associando-a ao desenvolvimento da capacidade criadora, especialmente da produção de imagens. Alguns autores propuseram que essa aprendizagem ocorresse de maneira crescente, em estágios. Conforme as oportunidades educativas, em que ocorre a aquisição do desenho por crianças, jovens e adultos.



Os arte-educadores Luquet (1913); Viktor Lowenfeld (1947); Kellogg (1969) e Rosa Iavelberg (1993) são apenas alguns dos autores que identificaram níveis de desenvolvimento do grafismo, conforme a própria educadora Rosa Iavelberg compilou e comparou na publicação *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação dos professores*, conforme a Tabela 4 (IAVELBERG, 2003):

**Tabela 4** – Quadro de desenvolvimento do desenho infantil

LUQUET (1913)	LOWENFELD (1947)	KELLOGG (1969)	IAVELBERG (1993)
Realismo fortuito	Garatuja Garatuja nomeada	Rabiscos básicos/modelos de implantação Diagrama emergente e diagrama	Ação
Realismo fracassado	Pré-esquema	Formas - 2 diagramas = Combinado Desenhos - mandala radial	Imaginação 1
Realismo intelectual	Esquema	Pictóricos - sóis, humanos, animais, vegetação, habitações, transportes	Imaginação 2
Realismo visual	Realismo	Modelos sociais e empobrecimento da arte infantil	Apropriação
			Proposição

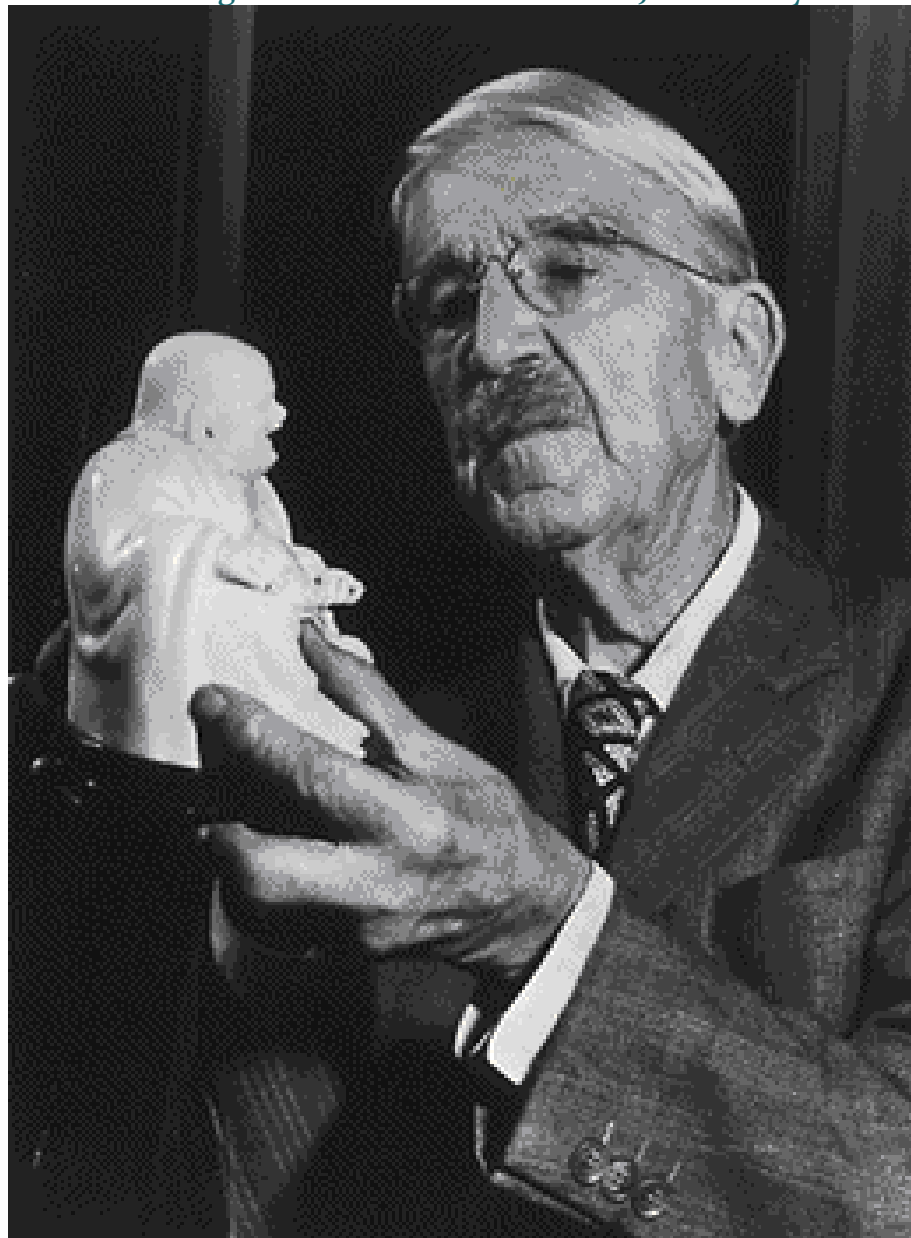
Fonte: IAVELBERG, 2003.

No entanto, todas essas teorias de desenvolvimento que Rosa Iavelberg compilou nesta Tabela se referem à aquisição do desenho feito por crianças. Desde os estágios mais conhecidos, como a garatuja, de Lowenfeld, até os desenhos mais realistas; todos se referem à produção infantil, e possuem uma transposição inadequada aos demais públicos, como jovens e adultos. Teoricamente, se esses últimos tivessem experiências educativas eficientes, construtivas para o desenvolvimento do desenho; eles estariam em um estágio equivalente ou superior ao **Realismo visual**, ao **Realismo**, semelhantes aos **Modelos sociais**, e desenhos de **Proposição**. Todavia, o jovem (e os adultos), muitas vezes, se afastam das práticas de criação artística, especial do desenho, o que dificulta um estudo por categorias ou classificações nessa faixa etária.

Outros arte-educadores acreditam que esse desenvolvimento ocorra de maneira contínua, sem esta classificação por estágios. Como o filósofo norte-americano John Dewey, Figura 26, (1859-1952), um defensor da chamada Educação Progressista; que defendia que o aluno deveria encontrar as soluções por si mesmos, sem que o professor entregasse um conteúdo fechado. Para isso, os alunos deveriam ter

autonomia e liberdade, em aulas teóricas e práticas. Dewey seguia a escola filosófica do Pragmatismo, enfatizando situações de aprendizagens abertas para que os alunos pesquisassem, baseando-se na problematização de uma situação e no levantamento de hipóteses conscientes que norteiam a investigação.

**Figura 26** – Filósofo americano John Dewey



Fonte: BIOGRAFICA.INFO, 2016.

Em 1934, Dewey publicou o livro *Art as experience*, resultado de uma série de 10 palestras na Harvard University, e, desde então, recebeu elogios e duras críticas também. O Pragmatismo, escola que fundou juntamente com Charles Sanders Peirce e William James, foi acusado de oportunismo, em busca de sucesso material.

Toda a filosofia de Dewey é baseada na experiência, que se trata de toda a interação de uma criatura viva com seu meio. As características da criatura e desse meio trazem emoções e ideias a essa experiência. No entanto, apenas uma experiência que possua conhecimento envolvido é completa. Caso contrário, a experiência se torna incompleta, alienando e confundindo o universo de significados atribuídos pela pessoa. Apenas o conhecimento torna a experiência singular, única, fazendo com que sua conclusão seja uma consumação e não uma cessação. Isto é, a conclusão de uma experiência completa é significativa em todo o processo (DEWEY, 2010).

As experiências, de qualquer natureza (artística, científica, filosófica, matemática, etc.) culminam todo seu processo em uma qualidade estética; unificando toda a experiência enquanto reflexão e emoção. Esta qualidade estética pode ser apreciada e lida na conclusão da experiência, e dessa apreciação podem surgir os impulsos e as inspirações para novas experiências. A experiência apenas acaba quando todos os seus momentos forem explorados, encerrando o circuito de energia, sendo a culminância da ação. Esta culminância que incita a apreciação e emoção (DEWEY, 2010).

O ponto auge da qualidade estética está na finalização da experiência, porém, ela permeia todo o processo contínuo de criação e percepção da ação. Ou seja, a qualidade estética está presente no conhecimento e reconhecimento, na construção e reconstrução, na produção e na percepção da produção (DEWEY, 2010).

Dewey (*apud* BARBOSA, 1998; p.23) afirma que “o estético não pode ser separado de modo taxativo da experiência intelectual, já que esta deverá apresentar cunho estético a fim de ser completa”. Uma interpretação literal e errônea, que foi duramente criticada, era de que Dewey teria proposto etapas para uma experiência completa, que

finalizariam com uma conclusão estética/artística. A consumação foi compreendida como a finalidade, o término. Em sua influência no Brasil, a filosofia deweiana, trazida por Anísio Teixeira, gerou algumas dessas interpretações; como é possível verificar no livro escola *Nova em Pernambuco*, de J. Scaramelli. Na publicação, foram apresentados alguns relatórios de aulas; como o estudo de vida dos peixes, no qual se dissecam os animais e encerra-se com um desenho dos peixes; ou uma aula sobre folhas, na qual se colhem as plantas, aprendem-se suas partes e funções, e, por fim, desenham as folhas. A interpretação literal do conceito era de que toda a aula devesse culminar em um desenho, dramatização, pintura, etc. (BARBOSA, 1998).

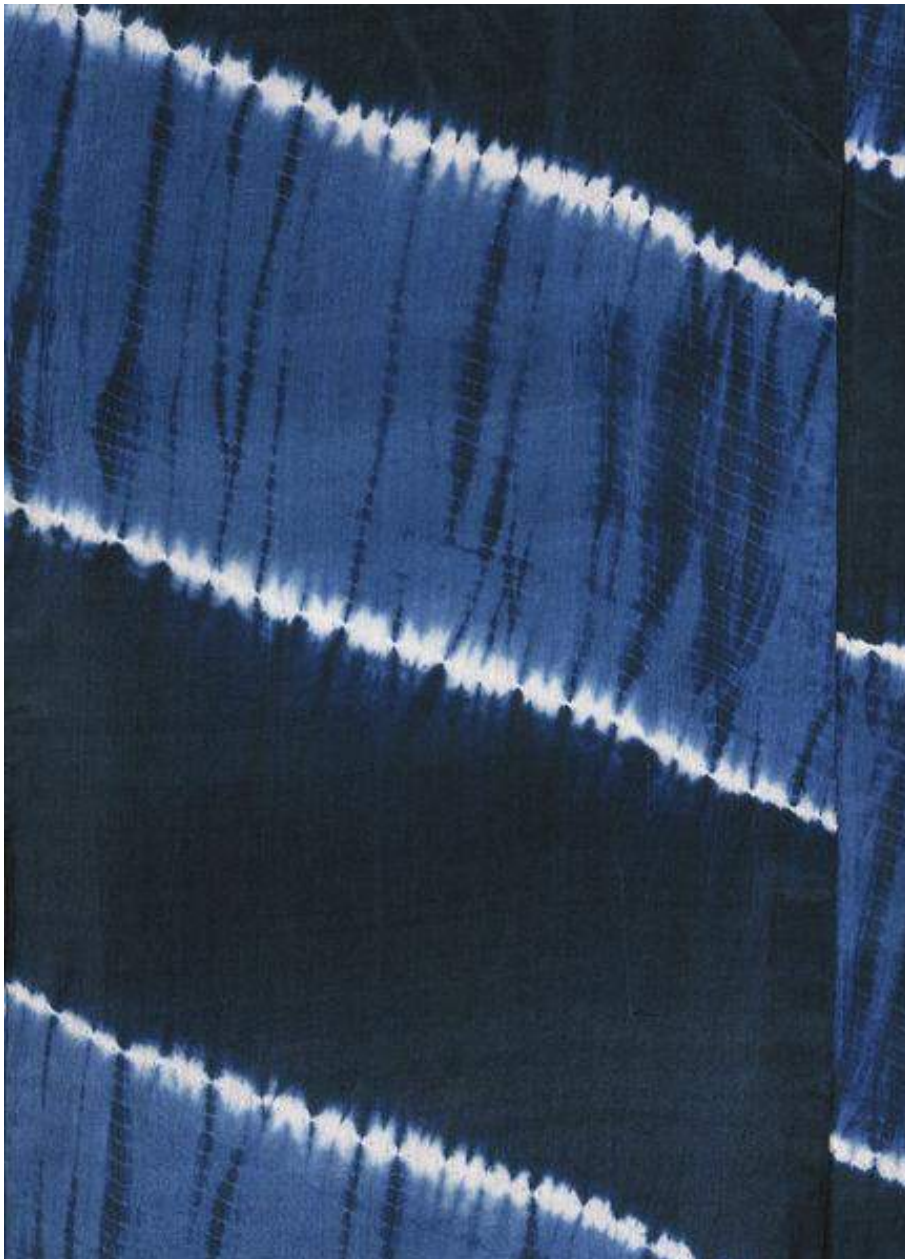
Parte desse equívoco também se deu pela confusão entre a qualidade estética das experiências e a própria experiência artística. A diferença entre a experiência de qualquer outra natureza e a artística é o material das artes, que são “qualidades” únicas. O trabalho com esses materiais são importantes para o desenvolvimento da capacidade de criação. De acordo com Dewey, “A arte une mais que experiências de outra natureza. As relações de fazer e padecer, e a energia de ida e vinda faz com que uma experiência seja uma experiência” (apud. BARBOSA, 1998; p. 23).

A experiência artística une mais facilmente o intelecto emocional e prático. As partes, os atos, as ocorrências e os episódios de uma obra de arte se mesclam materialmente, sem que se perca a noção individual de cada uma delas. Isto é, a experiência se torna mais significativa na arte, porque a observação, percepção e verificação de cada etapa da experiência são reveladas na unidade final, na obra de arte completa. Essa unidade, a obra de arte, possui a qualidade única (qualidade estética), que expressa a experiência como um todo e também suas diferentes partes constitutivas (DEWEY, 2010).

Para Dewey, a arte deveria ser fruto de períodos longos de atividades, a culminância de uma experiência. Isso não se trata de realizar uma prática automática, pois esta não se insere na ação criativa das experiências de aprendizagem, já que impede de se identificar o

objetivo e a razão da atividade. A arte apenas poderia se estruturar sobre uma experiência ativa e dinâmica. Experiências que ocorrem continuamente no cotidiano das pessoas. A obra de arte final, uma estampa *shibori*, como a do acervo do Museu londrino *Victoria and Albert*, na Figura 27, por exemplo, é a qualidade estética de uma expressão da cultura japonesa, a práxis e as experiências orientais (DEWEY, 2010).

**Figura 27** – Artista desconhecido. Japão, 1940-1949. Jiban ou juban, roupa interior usada por baixo do quimono feminino, em tafetá e crepe de seda, estampado em shibori com índigo, Victoria and Albert Museum



Fonte: JACKSON, 2000.

Para Dewey, os objetos artísticos nos museus já não se encontram mais vinculados a uma experiência comum, do cotidiano, sendo colocados em um pedestal pelos detentores do discurso da arte capitalista, como símbolos de bom gosto e atestados de uma cultura especial dos demais indivíduos. Por isso, ele defende que a arte deva estar ligada às experiências cotidianas. Isto é, a produção artística deveria ser o reflexo de ações comuns, satisfazendo necessidades e sendo adaptadas ao meio; pois é da vida que surgem as fontes da qualidade estética (DEWEY, 2010).

Assim como as experiências devam ser relacionadas com o cotidiano das pessoas, Dewey combate o preconceito às “artes menores”, técnicas consideradas inferiores e artes funcionais (como a arquitetura, a moda, estamparia, entre outras). Afinal, essas expressões culturais são respostas dos processos da vida, das trocas com o ambiente e com a natureza; sem que haja separação entre sensibilidade, imaginação, raciocínio, intelecto e intuição nesta relação (DEWEY, 2010).

No Brasil, as ideias de Dewey influenciou a Escola Nova, na década de 1930; e sofreu duras críticas, sendo discriminado por educadores nas décadas de 1980 e 1990. Nos Estados Unidos, o Centro de Pesquisas Deweyanos da Universidade de Southern Illinois ainda manteve suas pesquisas sem destaque até a década de 1980. Na década seguinte, suas teorias foram revisitadas dentro da Pedagogia Cultural, da Pedagogia Crítica, do Construtivismo e do Multiculturalismo, por educadores, feministas e políticos (BARBOSA, 1998).

Determinadas diretrizes da experiência de Dewey podem ser transportadas para a aprendizagem de estamparia, isso porque as estampas podem ser consideradas como culminância de todo um processo. Isto é, o estudo de artes estampadas, sua análise no cotidiano, a presença deste elemento têxtil dentro da cultura; e toda a pesquisa realizada nas atividades de contextualização e de história levam a uma reflexão. A criação de estampas artesanais se mostra como uma concretização da aprendizagem. Não devendo a criação de estampas

ser confundida como atividade final, mas como parte integrante e visível da experiência a qual os alunos envolvidos vivenciaram.

### 5.2.3. Leitura de Imagem

A fruição, leitura de imagem e contemplação estética são trabalhadas neste presente projeto por meio da análise de estampas. Com base nas teorias de leitura de imagem da pedagogia, da estética e da arte-educação – já aplicadas em escolas e em museus –, poderemos complementar as leituras de estampas existentes no setor têxtil e na academia. Em especial, a leitura de imagem da museologia contribui para uma reflexão profunda sobre a obra apresentada.

No Brasil, a leitura estética de estampas ocorre com um foco mais técnico dentro da indústria têxtil, porque há poucos espaços culturais que propiciem a análise estética e artística das artes estampadas. Nos museus de artes, nos quais a fruição ocorre nas obras de arte, o elemento têxtil atua como coadjuvante, enquanto, nos museus de História, a atenção aos tecidos é dada mais no restauro e não na fruição estética. Os tecidos estampados estão presentes como obras de destaque permanente na Casa da Marquesa de Santos (Rio de Janeiro), no Museu da Indumentária e da Moda (São Paulo) e no Museu da Moda (Rio Grande do Sul). Contudo, esses espaços ainda não possuem uma abrangência nacional, capaz de desenvolver uma teoria da contemplação estética específica de moda (nas diversas instâncias: tecidos, estampas, peças, produções de moda, desfiles, exposições, etc.), especialmente para o observador principiante. É necessário um espaço cultural, com ferramental para análise e um setor educativo engajado para entender como um observador compreende a arte têxtil. Aliando escolas, universidades e museus, seria possível desenvolver uma melhor experiência artística com a estamparia têxtil.

A leitura de estampas têxteis nas escolas e universidades é essencial para o aprimoramento dessa linguagem visual; no entanto, o apoio dos museus e centros culturais potencializam a comunicação dessa estética das massas<sup>10</sup>. Trata-se de ocupar esses espaços públicos para a

---

<sup>10</sup> Designação proposta por Nilza Oliveira.

cultura popular, como ocorreu, por exemplo, em 1987, com a exposição “Carnavalescos” no MAC USP, que levou as alegorias de escolas de samba para dividir o ambiente com as obras eruditas; e com a exposição “Estética do Candomblé”, realizada em 1989 no MAC USP, que apresentou o sincretismo visual dos orixás, mesclando a arte popular e erudita.

Entretanto, o eixo de leitura de imagens já sofreu diversas interpretações errôneas e redutoras, como as que aparecem nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)/Arte, que mudaram o conceito de leitura de imagem, adotado nos fundamentos da Abordagem Triangular, por um enfoque puramente na apreciação. Esta última tinha um carácter elitista, que foi marcante no século XIX, quando o objetivo civilizatório era impor um gosto burguês para que a população consumisse arte (BARBOSA; CUNHA, 2010).

Para que a leitura de imagens contribua para o desenvolvimento estético dos educandos em sala de aula, o primeiro passo deve ser dado pelo educador no momento da seleção das imagens a serem exibidas, a curadoria do arte-educador. O educador tem de refletir sua própria compreensão de arte, no momento de escolher as obras. Esta seleção reflete suas experiências e também aponta seus limites de leituras, e não deve limitar as possibilidades de leitura dos alunos.

No caso da seleção de estampas, no anexo dessa pesquisa (propostas de atividades de leitura), elas apresentam alguns pontos importantes da história da estamperia e também refletem as minhas experiências estéticas como pesquisadora. Essas pranchas foram criadas com base nas correções das atividades dos alunos deste estudo de caso, por isso não puderam ser aplicadas em sala de aula; mas estão disponíveis para os professores e alunos da EtecPV, na escola. Por isso, esta curadoria é apenas uma entre tantas possíveis; fazendo da seleção de cada educador única.

Segundo Viktor Lowenfedd e W. Lambert Brittain, no livro *O desenvolvimento da capacidade criadora* (1947 - primeira versão em Inglês, 1977 - primeira edição em Português), essa seleção deve mostrar obras que tenham significado aos educandos; e isto varia de



aluno para aluno, pois eles reagem de forma diferente aos trabalhos artísticos, de acordo com o nível de desenvolvimento estético em que se encontram. Ainda de acordo com Lowenfeld e Brittain, o desenvolvimento estético e o desenvolvimento da capacidade criadora ocorrem juntos, por isso não há como trabalhar a criação sem desenvolver a compreensão estética (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977).

Por isso, é importante que o educador entenda qual o nível de desenvolvimento estético em que seus educandos se encontram. Não para os avaliar simplesmente, mas para que aquele possa selecionar imagens que sejam significativas àqueles alunos e que possa propor atividades que os auxiliem em seu desenvolvimento estético.

Em 1983, a psicóloga cognitiva estadunidense e investigadora na *Harvard Graduate School of Education* Abigail Housen (Figura 28) publicou, pela primeira vez, no livro *The eye of the beholder: measuring aesthetic development*, uma classificação de níveis de compreensão estética, que seria adotado posteriormente no Museu de Arte de Moderna de Nova Iorque, em que trabalhou com o educador Philip Yanewine, em 1988, no programa educativo do museu. Neste período, Yanewine implantou um sistema designado *Visual Thinking Strategies* (VTS), que consistia em um programa de artes visuais para alunos e professores, que parte da premissa de que encontrar significado nas obras de arte envolve uma série de estratégias do pensar. O VTS teve alguns psicólogos e educadores de forte influência, como Jerome Bruner, Rudolf Arnheim, Lev Vygotsky, e, principalmente, a pesquisa de doutorado de Abigail Housen. O VTS se baseou na metodologia de avaliação do desenvolvimento estético, tese de Abigail, realizada no início dos anos 70, na Universidade de Harvard. No ano 2000, Abigail faz uma revisão à avaliação de sua pesquisa com um público de 6000 observadores de 15 culturas distintas (YENAWINE, 2000).

**Figura 28 - Psicóloga americana Abigail Housen**



Fonte: MUSEUM-ID, 2009.

Housen propôs estágios de aprendizagens voltados à apreciação estética. Eles não são hierarquizados por idade, devido ao foco da teoria ser no observador principiante. Os estágios de aprendizagem dependem das oportunidades interativas, educativas e autodidatas do observador. Por isso, conforme ocorre um contato repetido com estampas durante as pesquisas, os educandos ampliam sua compreensão sobre esses artigos. Desse modo, é possível equilibrar descrição, análise, revelação, interpretação e fundamentação durante a apreciação estética (HOUSEN, 2000).

Segundo o museólogo Philip Yenawine, a teoria de educação proposta pela autora parte de uma investigação aberta, sem hipóteses premeditadas. Trata-se de uma pesquisa por perguntas, com um estilo indireto que não fornece as informações por uma narrativa objetiva do educador. Essa metodologia foi utilizada no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque para atingir os níveis mais básicos da literacia visual (YENAWINE, 2000).

Housen manteve sua classificação aberta, analisando cada observador segundo suas respostas estéticas acerca das imagens, independentemente da idade. Para Housen, o observador mais experiente não é o mais velho, mas aquele que consegue ter uma melhor compreensão estética devido às aproximações e experiências

constantes, repetitivas e sistemáticas com a arte. O observador constrói seu conhecimento (HOUSEN, 2000).

A teoria de aprendizagem de Housen torna-se interessante por utilizar o conceito de “aprender durante o teste”. O educando/observador assimila o conhecimento conforme o contato com as obras é repetido. Desse modo, a experiência de “decorar” o conteúdo para um teste é eliminada, trocando as densas informações temporárias por pequenas significações de conteúdo gradativas de longo prazo.

A investigação aberta também motiva os educandos a pensar em voz alta e expor todas suas críticas acerca da imagem. Isso ocorre porque a questão indireta permite diversas argumentações e diminui o receio de emitir uma resposta errada. O método é centrado no educando/observador; a aprendizagem parte dele e isso o estimula a buscar o conhecimento, respeitando seu ritmo.

A leitura de imagens dos alunos parte de questões abertas feitas pelo educador: **O que você vê na imagem?** Esta é a pergunta para instigar uma análise verbal por parte do aluno. **Por quê?** Para que ele justifique sua resposta. **O que mais?** Fazendo com que o observador se atente a demais detalhes e faça uma nova análise (que confirme ou não a primeira). A partir da análise destas respostas, Housen definiu cinco estágios de compreensão estética, em cada um deles, o observador reage de maneira diferente (interpreta) a uma obra artística. Em síntese, os estágios são (Tabela 5):

Tabela 5 – Níveis de Compreensão Estética, segundo Abigail Housen

Estágios de Desenvolvimento Estético segundo Abigail Housen	
<b>Estágio 1 – Observadores Narrativos</b>	
<p>O observador é um contador de histórias que utiliza os sentidos para fazer observações objetivas sobre a obra: quais elementos, cores e formas ele consegue ver e identificar. Comentários são baseados no que o observador conhece e gosta para montar uma narrativa que possa explicar a imagem. A relação emocional com a obra interfere em seu juízo. As opiniões são dadas no primeiro momento de apreciação. A partir do parecer rápido, constrói-se uma narrativa e esta passa a ser o foco da atenção. As associações são pessoais e idiossincráticas. As considerações são simples, escassas e ao acaso. Esse leitor se impressiona com os temas, cores, formas e detalhes que chamem sua atenção. Para ele, a obra possui vida própria e conta uma história. Por passar pouco tempo analisando a obra, se envolve pouco emocionalmente (HOUSEN, 2000).</p>	
<p>Exemplo de leitura:</p> <p>Discurso acerca do quadro <i>Rapariga em frente do espelho</i>, de Pablo Picasso (1881-1973):</p> <p style="padding-left: 40px;">Aqui é laranja, aqui é preto, aqui é azul. Aqui esta rapariga (aponta para a direita) tem umas riscas. E há uma coisa, uns círculos, um verde. ... eu vejo... duas mulheres aqui... Elas... estão a olhar uma para a outra, parece que uma das mulheres tem uma... contrariedade. Elas estão transtornadas com qualquer coisa... Bom, aquela mulher está doente com qualquer coisa... planeta.</p> <p>Parece que está aqui uma senhora. Parece que está a abraçar um homem aqui e parece que eles possam estar a viver num castelo, podem ser ricos ou qualquer coisa do gênero e estão todos bem vestidos, acabaram de chegar de uma festa... (HOUSEN, 2000, p. 155-156).</p>	
<b>Estágio 2 – Observadores Construtivos</b>	
<p>Ele começa a definir parâmetros para analisar as imagens segundo as percepções e os conhecimentos prévios da realidade (como no Estágio 1), além de julgar certos critérios sociais, morais e de convenções preestabelecidas. Esse observador ainda sabe pouco sobre as propriedades formais ou sobre a linguagem visual da obra, no entanto, ele demonstra interesse pelo modo como a imagem é produzida e se ela se enquadra nos padrões conhecidos por ele. Para o observador construtivo, as obras devem seguir características tradicionais de temas e técnicas. A imagem deve se integrar à cultura e às convenções familiares do observador segundo linguagem, história, religião, costumes, arte, etc. Diferente do observador narrativo, o construtivo faz associações detalhadas e passa a ter consciência da intencionalidade do artista. Ele passa a buscar sinais que o auxiliem a compreender por que a imagem foi feita daquela maneira. Suas observações são sempre em relação a uma referência concreta da obra, não imaginativa. Ele se interroga várias vezes e cuidadosamente. Esse leitor se pergunta como a obra foi feita e relaciona as partes como um todo. Ademais, dá maior valor ao tempo gasto na criação da obra e à dificuldade em fazê-la. Neste estágio, também se inicia um interesse pelas intenções do artista, conforme o observador se afasta do objeto concreto da obra de arte. Isso porque as emoções causadas pela fruição da obra são mais bem destrinchadas (HOUSEN, 2000).</p>	
<p>Exemplo de leitura:</p> <p>Discurso acerca do quadro <i>Rapariga em frente do espelho</i>, de Pablo Picasso (1881-1973):</p> <p style="padding-left: 40px;">Um quadro muito estranho. Caras humanas... Há apenas caras sem corpos... (HOUSEN, 2000, p. 156).</p>	
<b>Estágio 3 – Observadores Classificadores</b>	
<p>A análise se baseia em determinar em qual estilo, escola, movimento artístico, técnica, artista e tempo a</p>	

obra se encaixa. Ele extrai a mensagem pela categoria na qual a obra foi classificada. Há uma maior racionalização para justificar sua crítica. O leitor busca entender a obra a partir de um contexto, analisando um conjunto de informações, como ocorre na História da Arte. Sua problemática fundamental é identificar qual é a obra, seus dados técnicos e históricos (HOUSEN, 2000).

Exemplo de leitura:

Discurso acerca do quadro *Rapariga em frente do espelho*, de Pablo Picasso (1881-1973):

Estou a olhar para, o que suponho ser uma reprodução de um quadro que parece ser abstrato. Eu acho que é de Picasso... (HOUSEN, 2000, p. 156).

#### Estágio 4 - Observadores Interpretativos

Aqui as relações deixam de ser tão racionais para comparar sensações que outros artistas, estilos e obras provocaram. A mensagem da obra é recebida conforme se percebe os detalhes. A crítica trabalha segundo a intuição e os sentimentos, alterando-se a cada novo encontro com a obra. Cada elemento gráfico é interpretado e lido como se fossem metáforas. As cores falam, bem como as formas, a harmonia, as linhas, cada parte e o todo. Esse leitor busca se relacionar pessoalmente com a obra e se atém à experiência que esse encontro proporciona. Por isso, a revisitação à imagem promove releituras com base na memória e na intuição (HOUSEN, 2000).

Exemplo de leitura:

Discurso acerca do quadro *Rapariga em frente do espelho*, de Pablo Picasso (1881-1973):

...cores diferentes, representadas neste quadro - é provável que representem diferentes experiências dela. Bem, a cor vermelha - representa uma agressão e o azul, pelo contrário, representa um sentimento de paz... é uma tensão entre estas duas cores... Aqui... muda, à medida que ela descobre algo nela mesma, toda a percepção do mundo muda também, do ambiente que a rodeava. Acontece frequentemente quando uma pessoa aprende qualquer coisa sobre si mesma, e mesmo a percepção do seu próprio corpo muda. Este sentimento de bifurcação cria certas ilusões. E talvez, aqui mesmo há uma certa visão refletida... disto... E ela... ela também... quero dizer quando olha para si mesma, para o que ela é no interior, uma espécie de não inteira, aqui ela começa a perceber-se a si mesma sendo tão não integral, mutável... Para mim, o ponto deste quadro é uma determinada mudança, uma nova perspectiva, talvez várias perspectivas de uma pessoa em direção a si mesma, é possível. Talvez haja um outro significado completamente diferente de tudo isto. Talvez exista uma mulher que pintou um quadro, ela acabou por aprender sobre si mesma... (HOUSEN, 2000, p. 157).

#### Estágio 5 - Observadores Recriativos

É o observador mais escasso. Isso porque o leitor recriativo possui um longo histórico de refletir e fruir sobre as obras. A imagem é reanalisada várias vezes, em diferentes ocasiões, promovendo significações diversas a cada novo olhar. Assim, ele assimila dados da obra, como história, suas questões e seu tempo. Ele passa a alinhar a história da obra com a sua própria, combinando a contemplação pessoal com questões mais globais. Esse leitor é familiarizado com a arte e tem um senso crítico mais desenvolvido. Sua cognição é equilibrada com a emoção para estruturar a experiência estética (HOUSEN, 2000).

Exemplo de leitura:

Discurso acerca do quadro *Rapariga em frente do espelho*, de Pablo Picasso (1881-1973):

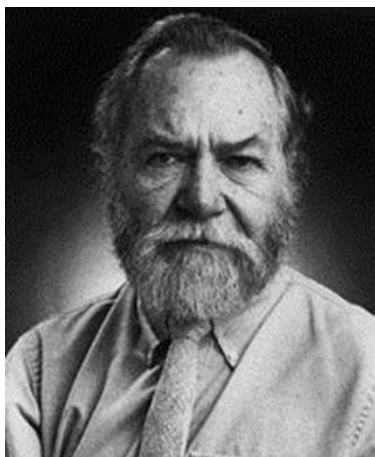
Eu acho que seria interessante... sentar-me e observar Picasso fazer isso porque... tem-se a fantasia que era isto... isto... muito contínuo, fácil, seguro, espontâneo... criação de todas estas formas que uma pessoa salta para a outra... pergunto-me... se foi tão fácil para ele... pareceu-me sempre que ele sabia exatamente o que estava a fazer. Seria interessante... ter lá estado... (HOUSEN, 2000, p.157).

Fonte: HOUSEN, 2000.

No entanto, a teoria de Housen não propõe operações mentais e analíticas a serem feitas pelos observadores. Ela dá espaço para uma livre interpretação, por meio da questão aberta que instiga a análise, e o classifica de acordo com o seu desenvolvimento estético, conforme o contato com a obra de arte se torna mais frequente e construtivo educacionalmente.

Já o autor americano Edmund Burke Feldman (Figura 29) propôs, em seu livro *Becoming human through art: aesthetic experience in the school*, de 1970, quatro processos diferentes e interligados, para a leitura de imagem. Para Feldman, aprender arte é desenvolver a **técnica**, **crítica** e **criação**; e esta aprendizagem repercute nas dimensões sociais, culturais, criativas, psicológicas, antropológicas e históricas da pessoa. A capacidade crítica está relacionada à leitura de imagem e envolve os princípios estéticos, éticos e históricos do observador (FELDMAN apud BARBOSA, 2005a).

**Figura 29** – Educador americano Edmund Burke Feldman



Fonte: YAACOB, 2012.

Feldman propõe que este método de leitura seja sempre comparativo entre duas ou mais obras, para que o educando identifique diferenças e similaridades. Esta análise comparativa exige uma curadoria de obras cuidadosa, pois algum elemento deverá conectar todas as obras analisadas, como é possível verificar na descrição de uma das aulas de Feldman, sobre a leitura de imagens de pessoas, sobre as obras *Madona e a Criança*, de Jacob Epstein; *O Banho*, de Mary Cassat, e *Um Velho e seu Neto*, de Ghirlandaio, na Figura 30:

**ALGUNS PROBLEMAS:** Cada um destes trabalhos mostra uma criança com uma pessoa mais velha. Você pode adivinhar qual a atitude da pessoa mais velha em relação à criança? A criança parece saber o que a pessoa mais velha está pensando? Quantos anos você acha que a criança tem? Como você pode dizer? O que o artista está tentando dizer através da utilização do contraste entre a velhice e a juventude? **ALGUMAS POSSIBILIDADES?** Você acha que a mãe na escultura de Epstein está orgulhosa do filho? Por quê? A mulher está gostando de dar banho no seu bebê na pintura de Cassat? Como você pode dizer isso? Na pintura de Ghirlandaio, a criança acha que seu avô é feio? O que faz você acreditar que não ou que sim? Além de retratar indivíduos, cada artista aqui está retratando um relacionamento. Tente descobrir como um relacionamento pode ser expressado sem a utilização de palavras. Por exemplo, se duas pessoas caminham para dentro de uma sala sem dizer coisa alguma, nós podemos dizer se eles são irmão e irmã, namorado e namorada, patrão e empregado, estranhos ou amigos? O que nos ajuda a reconhecer as relações entre eles? Como os atores utilizam seus corpos para demonstrar relacionamento? Ouça Pedro e o Lobo de Prokofiev. Como o compositor utilizou o som para descrever o menino, o homem e o avô? Como os artistas utilizam formas para representar a infância, juventude ou velhice? **O QUE VOCÊ PODE FAZER:** Reúna um catálogo de formas indefinidas, de tamanhos equivalentes em seis folhas de papel e faça uma forma diferente em cada uma. Dê um número para cada folha. Então peça aos membros de sua classe para assinalar se cada forma é jovem ou velha. Junte as respostas e veja se existe alguma concordância. Como você explica isso? Faça uma exposição para sua classe de propagandas de revistas mostrando pares de pessoas – uma mais velha e uma mais jovem. Omita ou cubra o produto e o material escrito. Rotule cada exemplo descrevendo a relação que você observa. Você pode pensar em exemplos de literatura nos quais o herói é feio? Copie as passagens nas quais a feiura é descrita. O avô na pintura de Ghirlandaio se encaixa em uma dessas descrições? O que faz uma pessoa ser feia? Além disso, como as pessoas definem o que é feio e bonito? Escreva um ensaio sobre este assunto e ilustre-o com fotos de revistas. Em conexão com a pintura de Cassat, escreva um diálogo imaginário entre a mãe e a criança e leia para a classe. Então reúna propagandas de produtos para bebês. Agora, reescreva seu diálogo, substituindo a mensagem da propaganda pelas falas da mãe. Leia para classe depois deles terem ouvido seu diálogo original. Vá, numa viagem de fim de semana, fazendo esboços baseados na observação de pais e filhos fazendo coisas juntos. Limite-se a pares – mãe e filho ou filha, pai e filho ou filha. Se você preferir, use uma máquina fotográfica. Em seguida, amplie seus exemplos mais interessantes e os compare às quatro obras de arte mostradas aqui. Peça ao seu professor para você contar à classe onde você coletou este material, como você trabalhou com ele e o que você acha que ele significa. Mostre seus primeiros esboços ou fotos, assim como os resultados finais. Não hesite em incluir algumas citações ou alguma coisa que você mesmo tenha escrito para explicar o material visual ou contar como você se sente em relação a ele (FELDMAN apud BARBOSA, 2005a, p. 45-50).

**Figura 30** – Esquerda: EPSTEIN, sir Jacob. Nova Iorque, EUA, 1880 – Londres, Inglaterra, 1959. *Madonna and Child* (Madona e Criança), s.d. Col. *The Riversaid*. Centro: CASSAT, Mary. Pittsburg, EUA, 1845 – *Le Mesnil Thérubus* (Oise), França, 1926. *La Toilette* (O Banho), s.d. Col. *The Art Institute of Chicago*. Direita: GHIRLANDAIO, Domenico di Tommaso Bigordi. Florença, Itália, 1449 – 1494. *An Old Man and his Grandson* (Um Velho e seu Neto), s.d. Col. *Musée du Louvre*



Fonte: BARBOSA, 2005a, p. 48-49.



Neste trecho, é possível verificar que Feldman propõe uma análise comparativa de três imagens, com perguntas que suscitavam uma temática comum (Infância e Velhice, neste caso) e que direcionavam a discussão. Segundo Feldman, as comparações de obras seguem quatro operações de leitura, que equivalem a um roteiro de leitura: descrever, analisar, interpretar e julgar, conforme apresenta a Tabela 6.

**Tabela 6 – Método de Leitura de Imagem, segundo Edmund Feldman**

Operações de Leitura de Imagem segundo Edmund Feldman	
<b>Estágios 1 – Descrever</b>	
Identifica o que está evidente visualmente. Prestar atenção na materialidade da obra	
Exemplo de perguntas propostas para descrever a obra <i>Os retirantes</i> , 1944, de Cândido Portinari (óleo sobre tela. MASP, São Paulo):	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que você está vendo nesta imagem?</li> <li>• Quantas pessoas estão aí? Quais outros elementos aparecem?</li> <li>• Que linhas, formas e cores aparecem na imagem?</li> <li>• Essas linhas são grossas, onduladas, finas? As cores são claras, escuras, quentes, frias?</li> <li>• Quais são as texturas das roupas, do chão, da pele e do céu, na pintura?</li> </ul>	
<b>Estágio 2 – Analisar</b>	
Identifica e estabelece relações entre os elementos de composição da obra.	
Exemplo de perguntas propostas para analisar a obra <i>Os retirantes</i> , 1944, de Cândido Portinari (óleo sobre tela. MASP, São Paulo):	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe um movimento na imagem?</li> <li>• Há uma figura central? Algum elemento dá equilíbrio visual à imagem?</li> <li>• Como as cores se relacionam com as formas? Existe um contraste ou harmonia?</li> <li>• Como é fundo?</li> </ul>	
<b>Estágio 3 – Interpretar</b>	
Busca significações e sentido ao que é observado, de acordo com os sentidos, os sentimentos, as ideias e as expressões.	
Exemplo de perguntas propostas para analisar a obra <i>Os retirantes</i> , 1944, de Cândido Portinari (óleo sobre tela. MASP, São Paulo):	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A que sentimentos a obra lhe remete?</li> <li>• Quem eram estas pessoas retratadas? Por que elas estariam naquela situação?</li> <li>• A realidade da obra ainda existe atualmente?</li> </ul>	
<b>Estágio 5 – Julgar</b>	
Emite seu julgamento, conferindo qualidade estética e importância à obra vista.	
Exemplo de perguntas propostas para julgar a obra <i>Os retirantes</i> , 1944, de Cândido Portinari (óleo sobre tela. MASP, São Paulo):	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Você considera esta obra importante? Por quê?</li> <li>• Esta obra lhe atrai a atenção? Por quê?</li> <li>• Ela possui qualidades artísticas? Quais?</li> </ul>	

Fonte: KEHRWALD, 2000.

Esta metodologia de etapas para a leitura de uma obra influenciou o teórico americano; professor do Departamento de Arte Educação da *Penn State University*, na Pensilvânia; Robert William Ott (Figura 31) em seu sistema de crítica artística *Image Watching*.

**Figura 31** – Professor Robert William Ott



Fonte: OTT, 2013.

A partir dos estudos de Feldman, John Dewey, Henry Cole no *Victoria and Albert Museum* (Inglaterra), Thomas Munro no *Cleveland Museum of Art* (EUA) e de experimentos realizados com seus alunos da *Pen State*, de outras universidades e de estudantes do ensino fundamental e médio; Ott sistematizou o *Image Watching*, na década de 80 (OTT, 2013).

O desenvolvimento desse sistema se iniciou em uma longa pesquisa de campo, em escolas e museus, contando com a participação de professores da rede escolar, pesquisadores de arte-educação, educadores de museus e monitores para ajustes e verificações. Depois das pesquisas iniciais, ainda na década de 1980, galerias e museus dos Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Holanda, Alemanha e Brasil adotaram o método de Ott (OTT, 2013).

A metodologia chegou ao Brasil em cursos (Ensinando Arte através da Crítica de Arte, no Museu de Arte Contemporânea da USP, em 1988); exposições (**Image Watching & Nardin** - exposição itinerante coordenado por Cildo Oliveira e com participação de Celina Neves, Ermelindo Nardin e Christina Rizzi, apresentado no MAC/USP/Ibirapuera, e nas seguintes unidades do SESC: Paulista, Pinheiros, Ribeirão Preto, São José do Rio Preto, Piracicaba, Itapetininga e Campinas, de 1994 a 1996; **Além da Beleza**: exposição interdisciplinar itinerante sobre plumária indígena brasileira, do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, com curadoria de Sonia Dorta, Marília Xavier Cury e Christina Rizzi; e a exposição **Três Exercícios de Leitura**, realizada no Museu Lasar Segall em 1992) e, principalmente, no artigo *Ensinando Crítica nos Museus*, publicado no livro *Arte-Educação: leitura no subsolo*, organizado por Ana Mae Barbosa (OTT, 2013).

O sistema de Ott também propõe algumas operações para se realizar a crítica, no entanto, apesar de ter a teoria de Edmund Feldman como uma das inspirações, o sistema difere tanto em número quanto em natureza das categorias. Existe uma etapa inicial de Sensibilização e aquecimento, que Feldman não considerava; que faz com que o aluno/público se prepare para potencializar sua fruição. Além disso, a

etapa de Fundamentar trazia uma novidade para a época, aliando esta crítica aos conhecimentos de História da Arte. Por fim, a etapa final de Revelar unia a leitura da obra de arte ao Fazer Artístico, fazendo com que o aluno revelasse o conhecimento construído pela observação da obra de arte. Ott acredita que a crítica é mais efetiva quando aliada à produção, por isto a importância da etapa Revelando (OTT, 2013).

Cada uma das categorias: **descrevendo**, **analisando**, **interpretando**, **fundamentando** e **revelando** segue uma ordem, combinadas com o aquecimento (*Thought watching*), proporcionando um sistema completo de crítica. A Tabela 7 apresenta um resumo do *Image Watching*, proposto por Ott:

**Tabela 7 – Image Watching, de Robert Ott**

<i>Image Watching, de Robert Ott</i>	
<b>Estágio 1 – Aquecendo/Sensibilizando (<i>Thought watching</i>)</b>	
<p>Esta é uma etapa essencial para a crítica de arte do <i>Image Watching</i>, porque estes momentos de preparo e reflexão da arte são raros no cotidiano da sociedade. É um período de aquecimento, semelhante ao das artes performáticas: teatro, dança e música; no qual os alunos se preparam para atuar na performance de responder, perceber e compreender as obras de arte. Estas atividades de aquecimento podem envolver jogos teatrais para afinar a habilidade perceptiva, atividades motivacionais e que aumentem a participação crítica, audição de sons e músicas que criem um ambiente para desenvolver o humor perceptível, movimentos corporais que aumentem as respostas sensoriais, a leitura de poesia e a literatura que afinem a sensibilidade, diálogos e leituras que desenvolvem a compreensão, etc. (OTT, 2013).</p> <p>Nesta etapa, também ocorre o preparo do material visual que será apreciado. Este momento envolve a predisposição à apreciação, preparando o potencial de percepção da pessoa, em um ambiente que seja favorável e não ameaçador à capacitação crítica. Trata-se de sensibilizar os indivíduos para o questionamento crítico; tornando-os atentos, autênticos e preparados para praticar este sistema de crítica de arte (OTT, 2013).</p> <p>O aquecimento pelo <i>Thought Watching</i> faz com que os alunos se envolvem de maneira mais intensa na crítica, por um tempo mais longo e de modo mais atento. Alunos mais jovens e com dificuldades do desenvolvimento artístico conseguem se envolver com uma única obra, por mais de uma hora, depois desta etapa (OTT, 2013).</p>	
<p>Exemplo do <i>Thought watching</i>:</p> <p>O colorista suíço da escola Bauhaus, Johannes Itten reservava um tempo de suas aulas técnicas e teóricas sobre a cor, para que os alunos exercitassem seus corpos e suas mentes, por meio de movimentos físicos, respiração controlada e práticas de meditação. Isto melhorava a prática de interpretação das informações sobre as teorias da cor (OTT, 2013).</p>	
<b>Estágio 2 – Descrevendo</b>	
<p>Nesta primeira categoria de contato com a obra, o indivíduo deve observá-la primeiramente. A descrição trata-se da verbalização da observação, de maneira profunda e detalhada. Eles podem anotar ou dizer</p>	

uma lista de tudo o que é perceptível na imagem. Neste momento, o educador deve fazer perguntas que auxiliam os alunos a completarem seus inventários, auxiliando-os a verbalizar e compartilhar o que é visualizado por cada um. É uma etapa de descoberta que prioriza a percepção, enumeração e verbalização do que é visto (OTT, 2013).

### Estágio 3 - Analisando

Enfoca e desenvolve os aspectos conceituais da leitura da obra, utilizando conceitos da Crítica e da Estética. Compreensão de habilidades, técnicas, ideias trabalhadas na obra. Analisa conceitos formais e como o artista organizou a composição visual. Nesta etapa, se obtêm os dados para investigar a obra, como ela foi executada e o que dela é percebido. Segundo Ott (2013), os elementos de design são o princípio para a evolução da compreensão e composição da forma e da obra artística.

Investigar estes elementos de composição visual auxilia na compreensão inicial da obra, do artista e de suas habilidades de criação. Desta investigação, o observador passa a procurar as ideias que o artista utiliza em suas obras. Às vezes, esta descoberta das ideias intrínsecas à obra precede a descoberta das técnicas. No entanto, as ideias sem o conhecimento das técnicas artísticas utilizadas na obra não fornecem base para construir uma real produção de arte (OTT, 2013).

### Estágio 4 - Interpretando

Momento em que o observador expressa suas emoções, sensações e ideias que foram suscitadas a partir de sua interpretação pessoal da materialidade da obra, seu vocabulário, gramática e sintaxe. Considerada uma das categorias mais criativas, em que os arte-educadores mais encontram possibilidades de desenvolvimento de habilidades pedagógicas (OTT, 2013).

Interpretando é o momento em que os alunos participam da crítica, dando suas respostas pessoais e sensoriais. Eles se expressam como se sentem em relação à obra. Algumas atividades dão base para que os educandos tenham a compreensão necessária para interpretar. Estas atividades prévias devem dar abertura para que os alunos deem seus depoimentos pessoais e possibilitam o relacionamento com os demais depoimentos. Essas atividades prévias, bem como o levantamento das percepções e conceitos básicos sobre a obra são experiências que fundamentam a compreensão dos sentimentos pessoais do aluno (OTT, 2013).

### Estágio 5 - Fundamentando

Nesta etapa, o aluno alia sua crítica realizada até o momento, com um conhecimento complementar que contextualize a obra. A História da Arte pode ser utilizada para trazer informações sobre o artista e sobre a obra em si, para ampliar o repertório do aluno; não devendo ser utilizada para “convencer” o aluno sobre a qualidade ou importância de determinada obra. Para esta fundamentação da análise e interpretação da obra, o aluno deve ter acesso a informações acerca deste objeto de estudo estético, quem foi o artista e qual o conjunto de sua obra, por meio de fontes bibliográficas da escola, família e de sua comunidade, além do material didático do professor (OTT, 2013).

A interpretação dos alunos é baseada em um conhecimento adicional da História da Arte, críticas anteriores que tenham sido escritas ou ditas sobre a obra, nesta categoria. Neste momento, o educador fundamenta o conhecimento artístico do aluno, lhe apresentando pesquisas sobre a obra. As autoridades que escrevem ou falam as críticas, os detentores do discurso da arte auxiliam os alunos, compartilhando seus conhecimentos e fornecendo outra base sua experiência artística (OTT, 2013).

Em alguns casos, o próprio artista revela determinadas informações diretamente aos alunos. A fala do artista nesta categoria pode ocorrer pessoalmente (o mais enriquecedor, pois permite um diálogo), por catálogos

de exposições, publicações acadêmicas, vídeos do artista falando sobre sua obra, etc. Caso apenas o educador tenha contato pessoal com o artista, este pode formular questões para a fundamentação dos alunos, e gravá-las com uma câmera para mostrar a filmagem aos alunos. Quando os filmes são “pré-produzidos”, o educador deve selecionar e editar, se necessário, para que o foco sejam as relações estéticas entre a obra e os alunos observadores. Isto porque a rapidez e relevância das informações são essenciais nesta etapa (OTT, 2013).

Os catálogos e as produções textuais de museus, em muitos casos, são preferidos pelos alunos, aos livros textuais de arte; por serem documentos vistos como específicos sobre determinadas obras e de erudição artísticas, e não dedicados à comercialização ao grande público (OTT, 2013).

#### Estágio 6 – Revelando

Criação de uma nova obra, feita pelo aluno; a partir de sua aprendizagem construída pela crítica da obra de arte. Ato de transformação ou interpretação criativa do conhecimento adquirido na crítica da obra. Esta transformação integra conceitos estéticos, da História da Arte e crítica da Arte. Para realizar sua produção artística baseada nas percepções e compreensões, sem ter a obra como modelo de cópia ou descrição; o aluno precisa realizar esta etapa, envolvido no ato de transformar. Deste modo, ele poderá realizar um ato de expressão artística, com novo significado, utilizando qualquer linguagem artística que ele escolher, sem tentar reproduzir a obra original. O *Image Watching* culmina para uma revelação, uma expressão e não um julgamento. Isto para que todo o estudo ao longo da crítica motive um conhecimento e a qualidade da expressão da produção de arte, seja na sala de aula, em museus, ou em demais espaços (OTT, 2013).

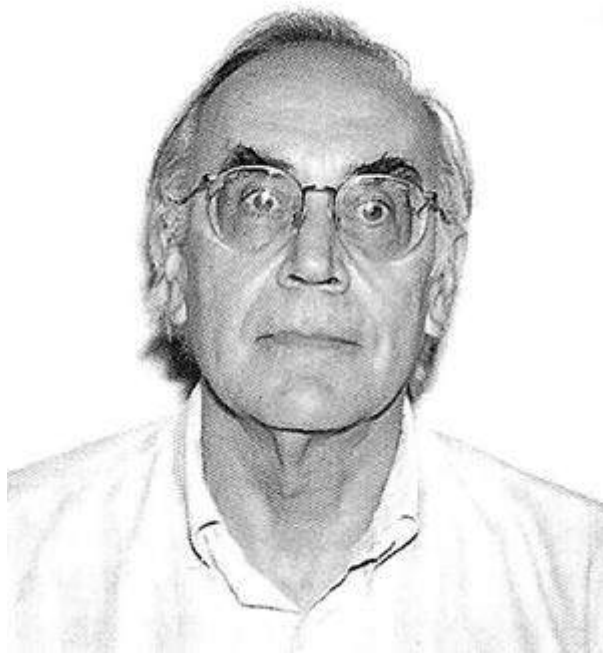
Fonte: OTT, 2013.

Ott também propõe que os professores trabalhem com um livro de exercícios elaborados por instituições culturais, principalmente para serem utilizados em visitas a museus e para se realizar a crítica de arte. As questões que constituem este livro são de nível **factual**, **conceitual** e **contextual**. As factuais são diretas, enquanto as contextuais permitem respostas mais expressivas e criativas. As questões podem ser realizadas na forma de jogos (palavras-cruzadas, caça-palavras), desenhos, etc., podendo ter diversos formatos; de livro, páginas, caixas, mídias audiovisuais, até mesmo, uma obra (OTT, 2013).

A proposta de Ott não se limita à crítica ou leitura de imagem, e pode se relacionar mais diretamente às propostas do DBAE (disciplinas de Estética, História da Arte, Crítica e Fazer Artístico) e da Abordagem Triangular (Aquecer, Descrever, Analisar e Interpretar – Leitura de Imagem; Fundamentar – Contextualizar; Revelar – Fazer Artístico).

Ainda nos anos 80, em 1987, outro método de leitura de imagem foi proposto, POR Michael J. Parsons, Figura 32.

**Figura 32** – Professor Michael J. Parsons



Fonte: FRÓIS, 1999.

Na obra *Compreender a Arte*, o professor de artes da universidade *Ohio State*, na cidade de Columbus, Michael Parsons descreve sua pesquisa, que aponta determinados estágios de desenvolvimento estético. O livro de Parsons teve sua tradução para o Português (Portugal) apenas em 1992, e nos anos de 1997 (A arte como modelo de compreensão. *Irr. Arte & Educação em Revista*. Porto Alegre, v.4, n.3, p.61-69, out.), 1998 (A compreensão e o prazer da arte. V Encontro, São Paulo. SESC/Vila Mariana) outros dois textos em Português do autor chegaram ao Brasil, divulgando sua investigação em nosso país. Os estágios propostos por Parsons são os seguintes (Tabela 8):

**Tabela 8 – Estágios de compreensão estética, segundo de Michael Parsons**

<b>Estágios de desenvolvimento estético segundo Michael Parsons</b>	
<b>Estágio 1 – Preferência/Favoritismo/Gosto Pessoal</b>	Neste estágio, a maioria das obras visualizada agrada o gosto do observador. Ele analisa a imagem isoladamente, sem relacionar a outros elementos. A observação gera uma memória associativa, na qual o observador se lembra de outra imagem. Esta lembrança, bem como seu juízo de valor, remete a suas experiências pessoais e às suas emoções. Se a imagem tiver uma associação afetiva com a vida do observador, ele dará mais valor à imagem, bem como se as cores forem luminosas, nítidas e abundantes, por exemplo. Ele dá grande importância às cores e já tem uma percepção de temas (PARSONS, 1992).
<b>Estágio 2 – Tema/Beleza/Realismo</b>	Este observador busca encontrar nas obras de arte, uma mimese da realidade. Ele valoriza imagens figurativas e realistas, tendo apreço pelas habilidades técnicas do artista e para a representação do belo. Psicologicamente, este observador valoriza as obras que ele consegue reconhecer e identificar, afirmando seu conhecimento às demais pessoas. Esteticamente, ele já distingue características visuais mais relevantes que outras; diferenciando o que considera bonito ou não (PARSONS, 1992).
<b>Estágio 3 – Expressão</b>	No terceiro estágio de Parson, há um interesse em um tema ou interpretação da arte. A obra serve como um meio expressivo, do qual o observador busca a expressão das ideias, sentimentos e sensações do artista, e também a expressão de sua própria experiência estética. Ele tem consciência de que cada pessoa é única e que possui uma experiência estética particular e íntima. A criatividade e originalidade são valorizadas por este observador, em detrimento de técnicas, suportes e temáticas tradicionais de representação. Existe uma predominância de busca da intenção e a interpretação é subjetiva. Não há mais o interesse pelo realismo nas obras. Por fim, a análise passa a ser mais emotiva do que cognitiva (PARSONS, 1992).
<b>Estágio 4 – Forma e estilo</b>	Neste estágio, o observador identifica os diferentes estilos, segundo a História da Arte, valorizando tantos aspectos visuais (forma, cor, textura) quanto aspectos de contexto artístico (estilos, movimentos artísticos, relação histórica). A organização visual, harmonia e distribuição dos elementos auxiliam este observador a compreender a obra como um todo. Ele já possui uma cognição complexa, capaz de interpretar diferentes discursos de uma obra, relacionando, por exemplo, as características históricas, políticas e sociais da arte (PARSONS, 1992).
<b>Estágio 5 – Juízo/Interpretação/Autonomia</b>	Com um juízo de interpretação e compreensão apurado, este observador julga os conceitos e valores, relacionando com sua própria experiência pessoal. Mais que buscar respostas e significações, ele suscita questões em seu diálogo com a obra. Este debate leva em consideração tanto a crítica pessoal do observador quanto de seus colegas e leituras distintas das suas (PARSONS, 1992).

Fonte: PARSONS, 1992.



Estas são apenas quatro das diversas metodologias para analisar o desenvolvimento de apreciação estética. É possível relacionar diferentes metodologias de leitura de imagem em uma mesma prática de fruição. Por exemplo, utilizar a pergunta aberta de Housen para uma análise comparativa seguindo as operações de Feldman. O importante seria deixar espaço para que os alunos expressem sua própria leitura, sem receio de dar uma interpretação “errada”, e tornar o exercício da leitura uma rotina; promovendo, assim, uma aprendizagem em longo prazo. Cada estágio de desenvolvimento das metodologias também pode ser associado. A arte-educadora Rosa Iavelberg correspondeu cada um destes estágios na Tabela 9, abaixo, que resume todas essas diferentes metodologias:

**Tabela 9 – Desenvolvimento da compreensão estética, correspondência entre os momentos de leitura**

Desenvolvimento da Apreciação Estética						
Housen	Narrativo		Construtivo	Classificatório	Interpretativo	Recreativo
Parsons	Preferência		Realismo e Beleza	Expressividade	Estilo e Forma	Autonomia
Ott	Aquecendo	Descrevendo	Analisando	Interpretando	Fundamentando	Revelando
Feldman	Descrição		Análise	Interpretação	Julgamento	

Fonte: IAVELBERG, 2003.

No entanto, a tabela original de correspondência de Iavelberg não considerava o primeiro estágio de Ott, **aquecendo**, talvez por não considerar esta preparação como o início da apreciação em si. A tabela também associava os estágios de desenvolvimento do desenho e do grafismo. No entanto, esta associação com o fazer artístico propostos pelos autores Georges-Henri Luquet, Viktor Lowenfeld, Rhoda Kellogg, e a própria Rosa Iavelberg, tem uma melhor (e mais comum) correspondência com a aprendizagem do desenho pela criança na tabela feita por Iavelberg; enquanto o desenvolvimento da apreciação estética independe da idade. Talvez isto ocorra devido à prática mais recorrente do desenho e do fazer artístico em sala de aula, desde a infância até a adolescência (fase escolar), diferente da prática da leitura e apreciação estética, que nem sempre é explorada pelos arte-educadores. Por este mesmo motivo, é possível verificar estes estágios de desenvolvimento estético na apreciação de estampas; visto que essa fruição é ainda mais incomum nas aulas de artes.

O amadurecimento da leitura estética nas artes estampadas ocorre concomitantemente com o desenvolvimento criativo da produção da estamparia têxtil. No ensino de *design* de superfícies, nos cursos técnicos e superiores de Moda, os educadores inserem seus alunos no ritual de criação de estampas. Este sempre inicia com uma pequena pesquisa de referências de temas, materiais, tendências e público, isto é, uma contextualização geral da estamparia. Neste levantamento de informações, ocorre o contato com diversas criações artísticas e estampas. A fruição das obras de artes costuma auxiliar na definição dos temas das coleções e no repertório visual que auxiliará no fazer artístico.

Ou seja, a leitura de imagens já ocorre na aprendizagem de estamparia nos cursos profissionalizantes, ainda de maneira insípida, e, de maneira mais consolidada, também ocorre o fazer artístico. Seria interessante um ensino de estamparia, trabalhando, em conjunto, a leitura de imagens, o fazer artístico e a contextualização (essa última muito pouco abordada nos cursos de Moda). Por isso, o estudo de caso, com os alunos da disciplina de arte no Ensino Médio da Etec Presidente Vargas, foi realizado para verificar como se daria a prática educativa da Abordagem Triangular aliada com a estamparia artesanal têxtil.



## Resultados e Discussão

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

**A**pós todo o levantamento bibliográfico acerca da estamparia, educação e ensino da arte; foi possível identificar os conceitos necessários para a construção de um projeto pedagógico sobre estamparia que pudesse ocorrer com uma turma do Ensino Médio. Esse estudo de caso ocorreu na Etec Presidente Vargas, na cidade de Mogi das Cruzes/SP, no ano de 2015. A base principal para a atuação foi a Abordagem Triangular. Por isso, os resultados descritos ao longo deste capítulo também foram ordenados segundo os eixos articulados com os alunos.

Importante ressaltar que as orientações e propostas dessa pesquisa foram sempre repassadas para a professora da turma, e nunca diretamente aos alunos. Isto porque o objetivo era que a educadora fosse uma multiplicadora de conhecimento e da proposta. A professora desenvolveu as atividades com os educandos, e os registros e as análises de todas as etapas foram detalhados nos tópicos abaixo.

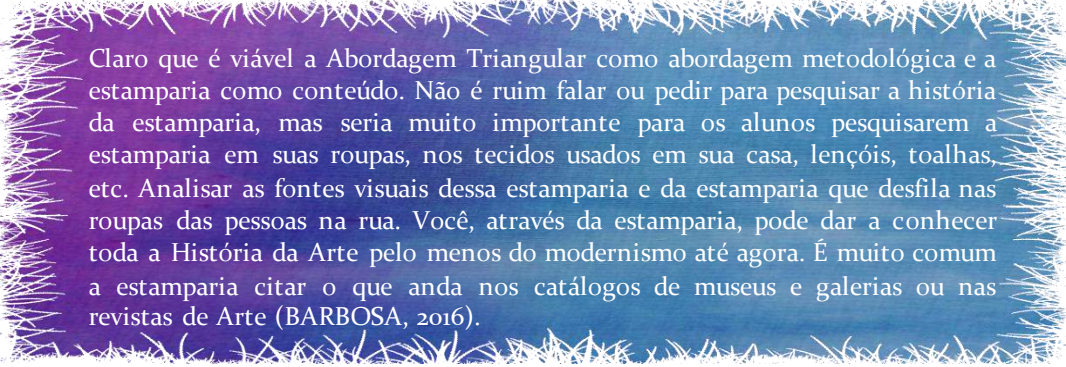
### 6.1. Contextualização da estamparia

**A**partir do conceito de contextualização, de Ana Mae Barbosa, e das influências teóricas do *DBAE* e, também, da conscientização do professor Paulo Freire, delimitaram-se alguns princípios a serem trabalhados com os alunos. Para contextualizar o ensino da estamparia têxtil, seria possível:

- Analisar a história da estamparia têxtil, visando ampliar o repertório;
- Estudar os estilos, países e regiões produtoras, *designers*, artistas e artesãos;
- Relacionar outras áreas de conhecimento que se tangenciam, como a moda, arte, *design*, artesanato, engenharia têxtil e de produção, etc.;
- Verificar a estamparia no contexto dos próprios educandos e como ela está presente no cotidiano deles.

O ensino/a aprendizagem da estamparia têxtil é contextualizado/a utilizando o conhecimento do campo do desenho têxtil e das influências recebidas dos demais campos do saber. O método mais comum de compartilhar estes conhecimentos são as aulas expositivas e as pesquisas teóricas. Todavia, as fontes que são abarcadas costumam ser acadêmicas e clássicas. No caso específico da estamparia, a bibliografia possui um foco na evolução técnica industrial do setor; sem muitas compilações de cunho artístico sobre estamparia têxtil, do *design* ou da sociologia.

A própria educadora Ana Mae Barbosa, em entrevista concedida para esta pesquisa, afirma que o eixo de contextualização para o ensino de estamparia deve ir além do estudo da história da estamparia, ele deve verificar a presença têxtil no cotidiano dos educandos:



Claro que é viável a Abordagem Triangular como abordagem metodológica e a estamparia como conteúdo. Não é ruim falar ou pedir para pesquisar a história da estamparia, mas seria muito importante para os alunos pesquisarem a estamparia em suas roupas, nos tecidos usados em sua casa, lençóis, toalhas, etc. Analisar as fontes visuais dessa estamparia e da estamparia que desfila nas roupas das pessoas na rua. Você, através da estamparia, pode dar a conhecer toda a História da Arte pelo menos do modernismo até agora. É muito comum a estamparia citar o que anda nos catálogos de museus e galerias ou nas revistas de Arte (BARBOSA, 2016).

Deste modo, a contextualização se relaciona com a leitura de imagens e com o fazer artístico da seguinte maneira:

- Compreendendo o contexto sócio/político/cultural de uma estampa em que sua leitura passa a ser mais crítica, ampla e fluida; possibilitando diferentes leituras antes não cogitadas;
- A concepção da produção das estampas passa a ter o contexto em que se dá a criação e o ambiente final, como parâmetros. Isto é, se considera a história das técnicas, da sociedade, dos estilos, etc., para se criar, segundo as limitações e possibilidades presentes, concebendo o público e ambiente futuro que a obra atingirá.

O primeiro eixo trabalhado com os alunos envolvidos nesta pesquisa foi o da Contextualização. Como relatou a professora da turma: “Primeiramente, fora abordado, na sala de aula, o Projeto Estamparia Têxtil, realizado pela Aymê. Depois, contextualizei a importância e breve história de estamparia [...]”<sup>11</sup>. A professora da turma iniciou o projeto com os alunos, fornecendo um primeiro contato com o conceito e história da estamparia, em uma aula expositiva. Na primeira semana do projeto, a aula foi dedicada à apresentação dessa pesquisa de mestrado aos alunos. Também foram apresentados alguns princípios-chave para as demais atividades práticas, como a concisa história de cada uma das técnicas com as quais os alunos trabalhariam nas semanas seguintes.

As diferentes origens das técnicas artesanais de estamparia ampliaram a compreensão dos alunos. A antiga técnica de **carimbo**, utilizada pela escrita fenícia em 1200 a.C., que deu origem à imprensa de Gutenberg no século XV (técnica intimamente relacionada à linguagem e comunicação por símbolos); o **grafismo** presente na Moda e em diversas etnias, em símbolos sagrados e da cultura (tatuagens maoris, da Nova Zelândia, tecidos Kente, das etnias Ashanti e Ewê, do Gana; ou os tecidos Bogolans, das etnias Dogons, Malineses e Bambaras, por exemplo); o **estêncil** criado pelos japoneses em 500 a.C. e presente como matriz para grafites de rua, na contemporaneidade; e a técnica milenar do **tie dye**, presente desde o Egito antigo e Mesopotâmia, mas adquirindo novos significados de conexão como a natureza, liberdade e psicodelia com o Movimento Hippie da década de 1960.

Isso mostra que os contextos de cada técnica são distintos, especialmente os com origens milenares e não ocidentais. A indústria da Moda se apropriou de grande parte dessas técnicas, para criar seus processos industriais e copiar os efeitos característicos que cada método possuía. Os alunos pouco conheciam essa história de origem da maioria das técnicas. Apenas reconheciam a importância do **tie dye**

---

<sup>11</sup> Relato presente nas entrevistas em anexo.

como elemento estético marcante no movimento de contracultura, *Hippie*, por ser um momento mais recente e ocorrido, inicialmente, nos Estados Unidos. Todas as demais informações eram novas para eles, e os fizeram compreender a multietnicidade da estamparia têxtil artesanal.

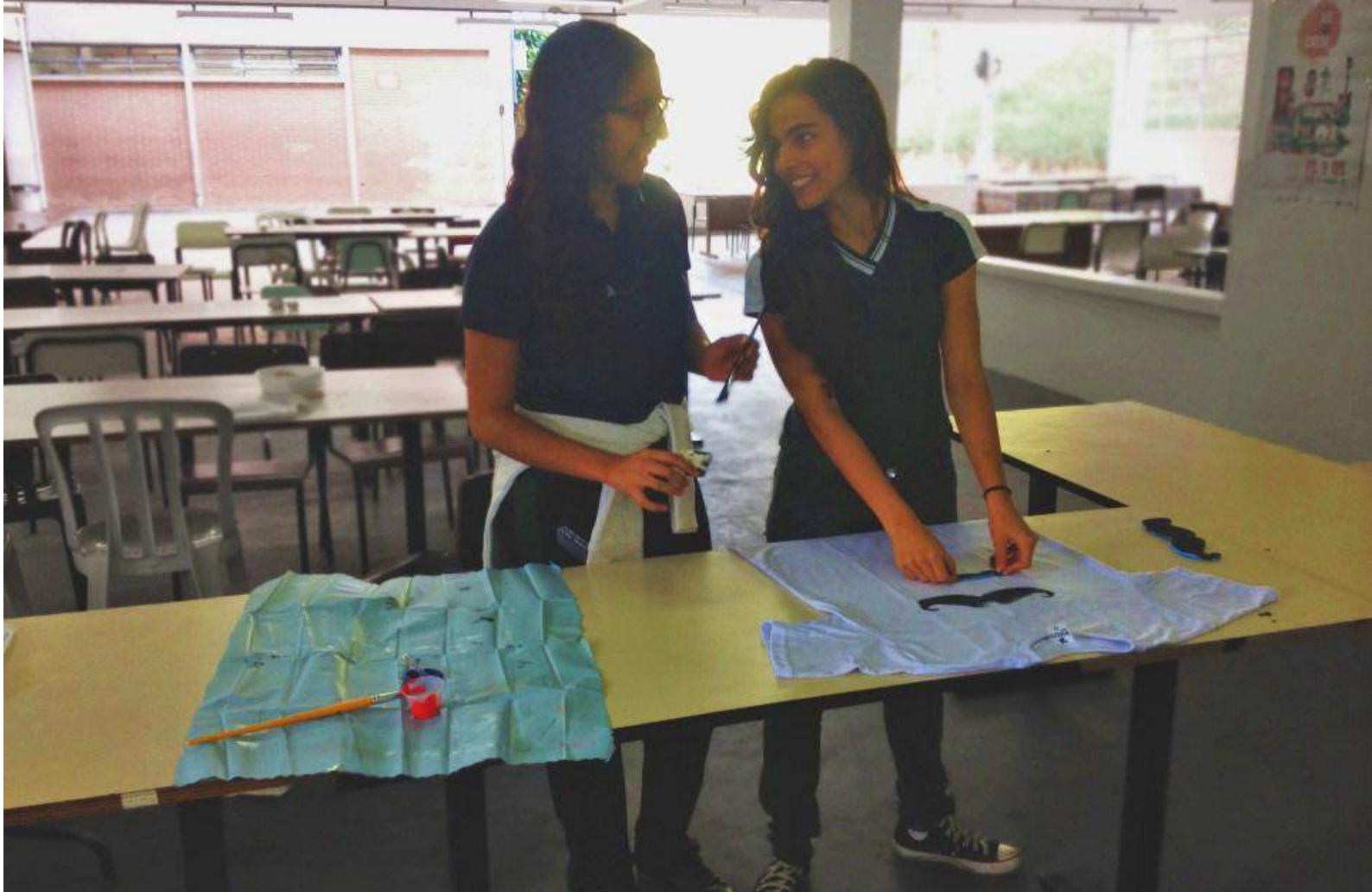
Após esse breve relato sobre a história de cada técnica, iniciou-se uma conversa para levantar qual o conhecimento que eles já tinham sobre a estamparia. Buscou-se entender as estampas que marcavam o cotidiano dos alunos. A partir disso, eles falaram de diferentes estilos populares entre eles, estampas figurativas, *patterns* de tendências de Moda (bigodes), padronagens que eles consideravam atemporais (listras e xadrezes) e as estampas que transmitem mensagens objetivas com frases (letras de música, frases populares da Internet, etc.).

Essa conversa inicial sobre a estamparia no contexto dos alunos e o levantamento histórico da estamparia artesanal foi o ponto de partida e inspiração para que os alunos iniciassem as atividades da próxima aula, com a produção artística de estampas.

## 6.2. Criação de estampas

**O**eixo que demandou mais tempo em sala de aula, da turma envolvida nesta pesquisa, foi o Fazer artístico. Isso porque havia diversas técnicas artesanais com as quais os educandos nunca tiveram contato anteriormente, sendo uma nova experiência para cada um deles.

Primeiramente, foi solicitado aos alunos que se reunissem em grupos para realizarem as atividades de criação de estampas. Apesar de cada estudante estampar sua própria camiseta, os grupos serviriam para compartilhar as técnicas, auxiliando uns aos outros no processo de aprendizagem. Cada grupo, de até sete alunos, trabalhou em uma estação de trabalho com determinada técnica de estamparia artesanal, como é possível verificar na Figura 33, a estação de trabalho da técnica de carimbo. Isso possibilitava uma aprendizagem compartilhada entre os estudantes, em que um poderia auxiliar o outro no desenvolvimento das atividades. Por isso, a escolha dos membros de cada grupo foi determinada pelos próprios alunos, de modo que se sentissem



**Figura 33** – Alunas na estação de trabalho da técnica de carimbo de EVA (Fonte: Aymê Okasaki, 2015).

As técnicas que seriam utilizadas pelo aluno foram determinadas por sorteio, organizado entre eles. A docente da turma optou por realizar um sorteio, devido à diversidade de técnicas apresentadas a eles e ao material didático (carimbo de EVA, carimbo de madeira, *tie dye*, desenho com canetas para tecido, estêncil e serigrafia). Cada uma das técnicas possuía materiais específicos que deveriam ser trazidos pelos alunos para as aulas. Como muitos grupos demonstraram uma preferência por técnicas sem matrizes (como o *tie dye* e a estampa com canetas para tecido), devido à rapidez e praticidade que os processos demonstravam (ao menos teoricamente no material didático), foi escolhido o sorteio, para que os alunos tivessem contato com todas as técnicas apresentadas.



Porém, esse foi um ponto de discussão. Alguns grupos gostariam de ter escolhido suas próprias técnicas, enquanto outros alunos gostariam de trabalhar e ter contato com todas (conforme consta nos questionários no anexo). Apenas uma técnica foi substituída no desenvolver das atividades, devido à dificuldade em preparar a matriz (técnica da serigrafia/*silkscreen*). Os demais grupos continuaram com as técnicas sorteadas. Caso houvesse um tempo de trabalho em sala de aula maior, com mesas e materiais já preparados na escola para os alunos; uma possibilidade seria preparar uma estampa de técnicas mistas, em que os grupos tivessem um tempo determinado em cada estação de trabalho, passando por todas as técnicas. No entanto, como os materiais foram individuais de cada grupo e parte do processo de estamparia foi desenvolvida em casa, por não haver mais tempo em sala de aula na disciplina, esta possibilidade se tornou inviável.

Cada estação apresentava uma técnica, com dificuldades específicas. Em um primeiro momento, não foi determinada uma rotação entre as estações, devido ao tempo em que os alunos deveriam se dedicar às estampas, o qual varia muito de técnica para técnica. Contudo, alguns grupos tiveram dificuldades com determinados procedimentos (a serigrafia, em particular). Considerando as habilidades naturais de cada grupo, a cada educando, foi sugerida a troca de estação de trabalho. Desta forma, eles poderiam ter um desenvolvimento educativo mais prazeroso e fecundo. O grupo da serigrafia escolheu a técnica de estêncil, aproveitando o princípio de molde vazado que já haviam apreendido na técnica anterior.

Importante salientar que os alunos tiveram o primeiro contato com essas técnicas durante as aulas. Apenas dois alunos já haviam estampado em tecido antes deste projeto. Por isso, todas as técnicas apresentaram algum desafio aos educandos; seja o recorte dos estêncis, a escolha e sujeira dos corantes do *tie dye*, as dimensões e posições da camiseta como suporte ou a impossibilidade de apagar manchas e traços como em um papel. Além dessas dificuldades encontradas pelos alunos, a própria professora da turma possuía suas dúvidas, o que é natural, visto que a estamparia não é um conteúdo trabalhado nos cursos de

Licenciatura em Arte. Apesar do material didático fornecido e acompanhamento da pesquisadora durante o processo, seria necessário que os docentes que fossem lidar com estamparia em sala de aula, realizassem as atividades previamente, para compreender a *práxis*, propor outros métodos e debater sobre os conteúdos procedimentais (conceituais e atitudinais) com base nessa experiência pessoal também.

Os estudantes do projeto tiveram livre escolha de desenhos a serem criados nos tecidos. Os desenhos deveriam ser decididos pelos próprios alunos. Essa liberdade acabou por mostrar os gostos dos alunos, mais do que a capacidade inventiva de cada um. A maioria dos alunos optou por escolher imagens da Internet para estampar suas camisetas, exceto pelos grupos que trabalharam com a técnica de *tie dye* e outros cinco alunos. Segundo os próprios educandos, as imagens *online* escolhidas eram as quais eles se identificavam e gostavam. Analisando cada estampa, verifica-se que eram figuras da cultura popular digital; símbolos da cultura jovem: desenhos animados, quadrinhos, jogos, música, etc.; e motivos do design de moda: frases (como a da Figura 34), rostos de personalidades famosas, símbolos de marcas de roupas, etc.

**Figura 34** – Camiseta estampada com frase (Fonte: Aymê Okasaki, 2015).



As fontes de pesquisa para imagens também demonstraram algumas características dos alunos, como mostram os questionários no anexo. Todos os que utilizaram imagens já existentes em suas estampas as encontraram na Internet, em sites de busca e redes sociais. Esse é um reflexo do modo como os estudantes realizam suas atividades escolares, obtêm informações e se comunicam. O meio de comunicação que eles mais utilizam para assuntos escolares são, justamente, as mensagens instantâneas *online*. Ademais, apesar de também consultarem os livros didáticos da escola; publicações que possuam (como livros, revistas, jornais e apostilas) e visitarem bibliotecas, museus e centros de pesquisa; a maioria dos alunos tem a Internet como principal fonte de pesquisa para suas consultas escolares. As informações que os alunos buscam na Internet não se limitam às pesquisas escolares; elas englobam outros assuntos, como: cultura, lazer, viagens; notícias locais, nacionais e internacionais; política; informática; economia; esportes; música; dança e desenho.

No entanto, as imagens pesquisadas na Internet foram exploradas de maneiras diferentes. Por exemplo, um grupo optou por trabalhar com a figura do personagem Charlie Chaplin. Apesar da silhueta da personagem ter sido retirada da Internet, ela foi associada a outros elementos, como a gravata borboleta e a uma frase, símbolo de uma brincadeira adolescente: “Charlie, Charlie”. Não foi realizada uma cópia de uma camiseta já existente, foi dada uma ressignificação à imagem, um novo contexto contemporâneo aos alunos. Esse mesmo grupo optou pela figura de Charlie Chaplin por considerá-la uma imagem unissex para uma camiseta; uma preocupação de que uma imagem não fosse direcionada a um gênero específico.

Os alunos trabalharam com diferentes temáticas, mas todas voltadas à cultura jovem atual. Por exemplo, na Figura 37, vemos um desenho de um panda, com duas armas, uma imagem de referência para o preparo de estêncil. Esta imagem já foi reproduzida com a

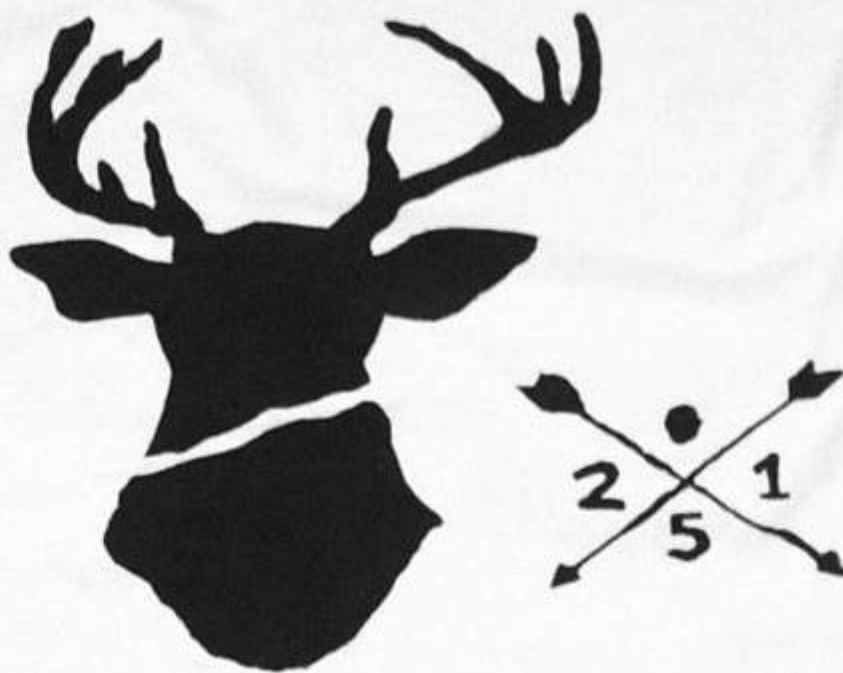
mesma técnica por diversos grafiteiros, principalmente na Europa, sendo até falsamente creditada ao anônimo artista de rua britânico Bansky (na verdade, era um logo da marca Bad Panda Records, criado pelo francês Julien Fanton D'Andon). Diversas teorias foram atribuídas à imagem, como a contradição de um símbolo de tranquilidade (temperamento calmo atribuído ao panda) e violência (armas). Outra interpretação veio de frases criadas por usuários da Internet, tratando do tema racismo: “*Destroy racism. Be like a panda. He’s black. He’s White. He’s asian*”. Estes foram apenas alguns exemplos da conexão feita entre diversas artes, pelos alunos; misturando a estamparia, com referências de arte de rua, cultura digital e expressões jovens.

Importante notar que as estampas que tiveram uma criação autoral tiveram significados e razões diferentes, explorando determinados elementos visuais. Os dois grupos de alunos que utilizaram a técnica de *tie dye* disseram explorar formas abstratas, rupestres e aleatórias. Estes grupos tiveram uma atenção maior às cores utilizadas. Enquanto um optou por cores diferentes para “dar um efeito vivo e colorido”, como afirmou uma das alunas, com espirais tradicionais do chamado movimento Hippie; o outro grupo não fez amarrações ou nós, trabalhando apenas com a transformação de cores frias, em um dégradé de azuis e lilás. Na Figura 35, é possível verificar o grupo de alunas realizando um teste de cores no papel, com diferentes tintas para tecido e canetas, buscando as tonalidades desejadas.



**Figura 35** – Estudo de cores para estampa *tie dye* (Fonte: Aymê Okasaki, 2015).

Outras estampas merecem uma atenção pelos significados atribuídos pelos criadores. Uma se trata do desenho de “um veado e, ao lado, flechas que se cruzam perpendicularmente, e, nos espaços entre as flechas, os algarismos do ano 2015”, de acordo com o próprio aluno criador, como mostra a Figura 36. Ele também aponta qual foi a inspiração e o significado do desenho: “Me inspirei na beleza do animal, e também quis retratar o aspecto de poder dele”. Também houve uma estampa do mapa do Brasil em preto, na qual o aluno que desenhou pretendeu simbolizar a corrupção nacional. A estampa foi a imagem de um período de grandes discussões políticas e manifestações sociais.



**Figura 36** – Estampa autoral feita com estêncil (Fonte: Aymê Okasaki, 2015).

Após a pesquisa e escolha do que se estamparia, alguns grupos tiveram de preparar suas matrizes: carimbos e estêncis. O grupo que havia sido sorteado para estampar com a técnica de serigrafia aproveitou as imagens selecionadas e o princípio de imagem recortada para realizar a estamparia com estêncil, como mostra a Figura 37. Deste modo, os grupos que estamparam utilizando matrizes criaram com dois fundamentos diferentes: a imagem vazada no molde (para o estêncil) e o fundo vazado no molde (para o carimbo).



**Figura 37** – Preparo dos estêncis (Fonte: Aymê Okasaki, 2015).

O preparo das matrizes foi a etapa na qual os alunos tiveram maiores dificuldades: com os materiais, na transferência do desenho para o molde (Figura 38), no recorte de detalhes pequenos com tesoura e estilete, e a habilidade em trabalhar com técnicas diferentes.



**Figura 38** – Passagem do desenho do papel para o EVA (Fonte: Aymê Okasaki, 2015).

Porém, foi também nesta etapa em que se verificaram diferentes soluções criadas pelos alunos. Um exemplo foi o suporte de apoio para os carimbos de EVA. Aproveitando os materiais já utilizados durante a atividade (embalagens de cola, potinhos de tinta, copinhos descartáveis), o grupo fez as bases para segurar os carimbos, como mostra a Figura 39.





**Figura 39** – Preparo do carimbo de EVA (Fonte: Aymê Okasaki, 2015).

Após o preparo das matrizes, todos os grupos seguiram para a etapa da estamparia em si. Devido à estrutura da sala de aula, nem todos puderam realizar esta parte na escola. Os alunos que trabalharam com *tie dye* fizeram as amarrações e tingimentos em casa, devido à falta de pia e local para esquentar água do corante. No entanto, os grupos que utilizaram canetas para tecido, carimbos e estêncil realizaram parte dos trabalhos em sala de aula e em outras áreas da escola (conforme a Imagem 40), e parte em casa, por conta do pouco tempo que tinham.



**Figura 40** – Estampagem com carimbo de EVA e retoque com pincel (Fonte: Aymê Okasaki, 2015).

Para que todos os alunos pudessem realizar suas atividades de estamparia dentro de sala de aula, seriam necessárias algumas mudanças:

- Uma cozinha na escola, na qual fosse possível ferver água para diluir os corantes do *tie dye* (atentando para o manuseio das panelas e baldes, sempre utilizando avental e luvas, para evitar queimaduras em caso de acidentes);
- Uma pia acessível para lavagem de pincéis, chapas de estêncis, carimbos, mãos;
- Quatro dias apenas de atividades práticas de ateliê (com 3 horas semanais de aula), preparando as matrizes e estampando.

Com essas alterações, já seria possível realizar o projeto completo em sala. Todo o projeto teve seis aulas, sendo elas para apresentar o projeto, explicar conceitos de estamparia e sua contextualização, pesquisar e criar os temas a serem estampados, a atividade prática de estampar e realizar as leituras de estampas. A Etec Presidente Vargas já planeja instalar uma cozinha na escola nos próximos três anos, bem como, reformar os laboratórios de desenho e de nutrição (que poderiam ser utilizados no projeto de estamparia).

Mesmo sem as condições ideais, os alunos conseguiram estampar suas camisetas, como mostra a Figura 40, de estamparia com carimbo de EVA. Os estudantes demonstraram interesse em estampar outras superfícies também, com o conhecimento que adquiriram: vestidos, shorts, calças, bolsas de tecido, camisas, jaquetas, figurinos para apresentações de dança, tecidos de decoração, quadros, caixas, objetos de madeira e, principalmente, grafite de rua (paredes).

Em comparação ao desenho em papel, suporte no qual os alunos estavam mais acostumados, tinham mais prática; os alunos verificaram outra situação-problema: a impossibilidade de “apagar” alguns erros e falhas. Isso fez com que os alunos demonstrassem novas soluções, cobrindo algumas manchas com outros desenhos e criando meios de disfarçar ou explorar essas manchas, como marcas próprias do trabalho artesanal. Na Figura 41, por exemplo, vemos uma característica dos carimbos artesanais, que é o preenchimento não uniforme, no qual a tinta é aplicada com diferentes pressões ao longo do carimbo. Deste modo, a estampa final evidencia como foi o processo de estamparia e a experiência artística.

**Figura 41** – Estampagem com carimbo de EVA (Fonte: Aymê Okasaki, 2015).



Finalizadas todas as estampas, no dia 30 de junho de 2016, na última aula do projeto, os alunos realizaram uma confraternização para a troca das camisetas. A princípio, elas seriam doadas para uma instituição de apoio a deficientes, da cidade de Mogi das Cruzes/SP. No entanto, a quantidade de camisetas estampadas foi muito pequena para atender a todas as crianças. Os alunos confirmaram interesse em direcionar suas criações para diferentes usuários finais: pessoas carentes (necessitadas, moradores de rua), manifestantes e protestantes, familiares, amigos, crianças, instituições de caridade (asilos, orfanatos) e para eles próprios. No entanto, a opção acordada pelos alunos foi direcionar para um colega de classe; desse modo, todos ganhariam uma das camisetas e ainda haveria uma integração entre os alunos na confraternização que encerrou o bimestre letivo (Figura 42).

**Figura 42 – Confraternização e troca das camisetas**



Fonte: Aymê Okasaki, 2015.

Foi realizado um sorteio para definir para qual colega cada camiseta seria destinada. Durante a entrega das camisetas, eles puderam analisar e conversar sobre as camisetas recebidas (Figura 43).

Segundo a docente da turma: “*com este trabalho, a sala criou uma integração maior*” e que, com este projeto, “*houve mais envolvimento*” dos alunos. A troca das camisetas entre os estudantes fez com que os grupos interagissem entre eles. Mesmo alunos que não costumam realizar trabalhos juntos puderam trocar suas experiências, por meio de suas criações, compartilhando suas impressões, interpretações, dificuldades do processo criativo e início das leituras de estampas.



**Figura 43** – Análise das estampas recebidas na confraternização  
(Fonte: Aymê Okasaki, 2015).

### 6.3. Leitura de estampas

**E**ste eixo resultou na última atividade do projeto, na qual os alunos realizaram leituras estéticas das estampas nas camisetas. A camiseta que cada aluno estampou foi sorteada para outro colega da sala; deste modo, todos os alunos receberam uma nova camiseta; sem que pudessem escolher a estampa que receberiam. Por terem aprendido as técnicas de criação e terem estudado o contexto histórico da estamparia, neste momento, eles já possuíam maior referencial para realizarem as leituras de imagens. Deste modo,

eles puderam integrar o ler e o refletir na obra estampada. Como a leitura foi realizada sobre a camiseta recebida, isso evitou que ela se tornasse uma autocrítica (sobre a camiseta que o próprio aluno criou), para que fosse uma leitura definida apenas pela preferência (por uma estampa escolhida por eles próprios); e que permitiu que eles pudessem fazer uma leitura tendo mais informações complementares sobre o contexto do criador da arte (seus próprios colegas), além do modo de criação na sala de aula.

Cada aluno realizou a leitura individualmente, para instigar os alunos em suas análises, foram feitas algumas perguntas sobre as estampas:

1. Qual foi a estampa que recebeu?

2. O que achou da estampa?

Você pode comentar sobre o que a estampa fala; o que ela representa; suas formas, cores, técnica de estamparia; se mudaria algo no desenho; etc.

3. O que vê na estampa que recebeu?

4. O que está acontecendo na imagem? Por que acha isso?

5. Ela te lembra de algo que você conhece?

Olhe para a estampa por uns 40 segundos e escreva tudo o que acha da imagem.

A partir destas questões, o observador deveria pensar e verbalizar sobre a sua reflexão e leitura da estampa. A investigação aberta também motiva os educandos a pensar em voz alta e expor todas suas críticas acerca da imagem. Isso ocorre porque a questão indireta permite diversas argumentações e diminui o receio de emitir uma resposta errada. O método é centrado no educando/observador; a aprendizagem parte dele e isso o estimula a buscar o conhecimento, respeitando seu ritmo.

A primeira questão servia para que o aluno aquecesse. Eles identificavam qual era a estampa que haviam recebido dos colegas de sala e também iniciavam uma sucinta descrição. Como nas seguintes respostas (a entrevista completa se encontra no anexo):

Estudante 21<sup>12</sup>: “*Estêncil*”.

Estudante 13: “*A estampa é vários bigodinhos*”.

Importante notar que, mesmo nestas respostas iniciais, já existe uma descrição dos elementos visuais e análise da construção da imagem, como a estampa foi feita e suas técnicas utilizadas.

A segunda questão instigava o aluno a dar sua opinião, mostrar seu gosto pessoal e perceber se existe uma preferência ou favoritismo por algum tipo de estampa ou elementos visuais estampados. Ela vai ao encontro do primeiro estágio de Parsons, caso o aluno emitisse sua opinião sobre a estampa, sem uma justificativa ou reflexão do motivo pelo qual gostou da imagem. Contudo, algumas respostas exprimiram um julgamento que expressava as memórias afetivas sobre a experiência estética de criar estampas, ou fundamentadas nas tendências da Moda, contexto histórico da estamperia e contexto social dos próprios alunos e sua cultura jovem.

Importante salientar que as duas primeiras questões foram feitas ao mesmo tempo, por isso, as respostas das duas, muitas vezes, foram dadas juntas. Além das duas perguntas, foi pedido para que os alunos falassem sobre o que a estampa se tratava e se ela representava algo; pedindo não apenas uma descrição, como uma análise da estampa. Ainda pediu-se para que eles se atentassem a alguns elementos compositivos, como as cores e formas utilizadas, além da própria técnica utilizada para a composição da obra. Por fim, revelando o que ele aprendeu até o momento e suscitando uma recriação do fazer artístico, perguntou-se se haveria algo que o aluno mudaria na obra, e o motivo; como mostram as respostas abaixo (Anexo).

---

<sup>12</sup> Os nomes dos alunos foram substituídos por números a fim de preservar suas identidades. A correspondência de todas as citações dos educandos encontra-se nos anexos, seguindo a respectiva numeração.

## Leitura da estudante 29:

Ganhei uma camiseta com a estampa em *tie dye*. Achei brilhante o jogo de cores e o resultado final! A camiseta que fiz também era *tie dye* e fiquei com vontade de fazer de novo, pois é uma ótima forma de se expressar. Através das cores, que pra mim representam diversos aspectos (como sentimentos), pode-se criar significados, provocar emoções e transportar para elas tudo o que há dentro de nossas almas de forma abstrata, sincera, misteriosa e bela.

## Interpretação do estudante 26 acerca da camiseta da Figura 44:

Ganhei uma camiseta que tinha uma estampa do Mario Bros. O desenho, contorno, foi feito a caneta permanente, mas a pintura, à tinta de tecido, os dois personagens eram cinza, mas algumas partes estavam bem coloridas e eu amei. Estava muito fofo, moderno e bem desenhado. Não gostei muito do design da camiseta, por isso cortei a parte de cima pra fazer um modelo de ombro caído, mas a estampa em si estava linda.

**Figura 44** – Camiseta estampada com a personagem Mário, fotografada em Mogi das Cruzes/SP (Fonte: Aymê Okasaki, 2016).





Leitura do estudante 28 sobre a camiseta da Figura 45:

A camiseta tem a frase "Hey ho, Let's go!" estampada, que faz parte da letra da música Blitzkrieg Bop, da banda Ramones. Eu gosto bastante dessa música, por isso acabei gostando da estampa. A técnica de estampa utilizada foi o grafismo, no qual o desenho é feito diretamente sobre o tecido à mão livre. As cores utilizadas foram preto, azul e vermelho, azul é minha cor favorita, e as letras garrafais, sem regularidades chamam atenção na estampa. Eu desenharia algumas notas musicais em volta da frase para preencher mais espaço na camiseta e ficar visualmente mais bonita.

**Figura 45** – Camiseta estampada com a frase *Hey ho, Let's go!*, fotografada nos muros da estação Estudantes, da CPTM, em Mogi das Cruzes/SP



Fonte: Aymê Okasaki, 2016.

Estudante 16: *“Recebi uma camiseta com a estampa de bigodes pretos, da qual eu não fui muito fã do desenho, mas uso a camiseta pra dormir porque me trás lembranças sobre o trabalho e faz com que me sintam bem”* (Figura 46, camiseta da direita).

Estudante 15: *“Charles Chaplin, a minha favorita, por representar tal pessoa que ainda serve de inspiração para muitos, inclusive para mim mesma”* (Figura 46, camiseta da esquerda).

Leitura do estudante 29:

A estampa da minha camiseta é o Charlie Chaplin. Ela é bem interessante, já que representa o personagem de um dos mais famosos filmes. O carimbo, que foi a técnica usada, faz com que haja menos chance de erros em relação ao formato do desenho na hora da confecção, tendo assim uma maior perfeição.

**Figura 46** – Camisetas estampadas com Charlie Chaplin (esquerda) e bigodes (direita), fotografada na Praça Cel. Benedito de Almeida, em Mogi das Cruzes/SP



Fonte: Aymê Okasaki, 2016.

Essas foram as leituras iniciais. Por isso, em um segundo momento, foi pedido que eles olhassem por 40 segundos antes de responderem as demais questões. Deste modo, os alunos deviam fazer uma nova apreciação, prestando atenção a detalhes que não haviam sido notados antes e revendo suas próprias interpretações.

A primeira questão deste segundo bloco foi: *O que você vê nesta estampa?* Uma pergunta aberta, para fazer com que o aluno continuasse sua reflexão. Depois, foi questionado: *O que está acontecendo na imagem? Por quê?* Este questionamento suscitava a interpretação dos alunos. Os alunos que analisaram algumas estampas não figurativas, especialmente as feitas com a técnica de *tie dye*, tiveram algumas dificuldades em ler as cores e formas. Entretanto, alguns souberam associar as composições às sensações ou lembranças para produzir suas leituras. Por fim, os alunos foram instigados a fazerem associações e fundamentarem algumas experiências, memórias ou informações levantadas sobre a estampa analisada, com a questão: *A estampa te lembra de algo que você conheça?* Abaixo, algumas das leituras realizadas:

Estudante 2, sobre a estampa da camiseta da Figura 47:

A âncora possui uma estampa étnica muito bonita, que me lembra do estilo *hipster*. Gostei da ausência de cores, pois ela faz com que a camiseta seja agradável tanto para homens e para mulheres (embora eu acredite que cores não definem gênero).

Apesar da técnica de criação desta estampa ser diferente do *tie dye*, é importante notar como o estudo do contexto do Movimento Hippie também se relaciona e influencia a leitura dessa estampa. *Hipster* é um termo inglês da década de 1960, que designava os americanos envolvidos com a cultura negra. A terminologia *hippie* é derivada de *hispter* e foi publicada, pela primeira vez, em 1965, em um jornal de São Francisco, nos Estados Unidos (YAMANE, 2008).

**Figura 47** – Camiseta com estampa de âncora, fotografada no Casarão do Carmo, em Mogi das Cruzes/SP



Fonte: Aymê Okasaki, 2016.

Estudante 31: “*A Técnica do tie dye é muito subjetiva e é difícil descrever com precisão o que está acontecendo. Porém, tem cores brilhantes e fortes e me lembram de um dia ensolarado e feliz*” (Figura 48, camiseta da direita).

Estudante 1: “*Eu vejo alegria, as cores me lembram o verão ou mesmo um por do sol*” (Figura 48, camiseta do centro).

Estudante 12: “*Muitas cores formando uma espiral*” (Figura 48, camiseta da esquerda).

Estudante 11: “*Me lembra um espiral, bem colorido, uma coisa de louco, me lembra da minha infância*”.

Estudante 33: “*O dégradé de cores da estampa me lembra muito um céu azul, com sua mescla suave de tons*”.

Análise da estudante 29:

Ela é abstrata, e tudo o que vejo com minha mente relativamente fértil são círculos coloridos. Pra mim, cada cor representa uma ideia. O amarelo, por exemplo, lembra-me ao mesmo tempo alegria e a dificuldade para alcançá-la no mundo em que vivemos. Também me lembra doença, mas não do corpo: da alma. Creio que depende de qual maneira eu observo: se estou feliz, logo sinto a alegria do amarelo. Se sinto-me arrependida, logo penso que preciso curar minha alma, ou seja, melhorar para evitar tal erro, de forma que vejo no amarelo o lado "doentio". Entretanto, o artista que criou a estampa pode ter pensado em ideias totalmente diferentes das minhas. O que vale é a arte e o seu poder de nos fazer pensar fora do senso comum.

**Figura 48** – Camisetas *tie dye*, fotografadas em frente à Universidade de Mogi das Cruzes (Fonte: Aymê Okasaki, 2016).



Estudante 26: “A imagem está muito fofa, e me lembrou do videogame, obviamente, e das vezes que jogava com meu irmão” (Figura 49, camiseta da esquerda).

Estudante 20: “Ela me lembra do videogame que eu adorava quando era criança” (Figura 49, camiseta da direita).

**Figura 49** – Camisetas estampadas com personagens de videogame, fotografadas em frente do grafite do artista mogiano Paulo Secomandi (Fonte: Aymê Okasaki, 2016).



Estudante 13, referente à camiseta da Figura 50: *“Ela representa a moda na época do desenho de bigode, antes o bigode era uma moda, principalmente como estampa de objetos e em imagens nas redes sociais”*.

Estudante 16: *“Ela vem representando bigodes, que se tornou tendência por todos os cantos”*.

Figura 50 – Camiseta estampada com bigodes, fotografada na Igreja Matriz – Catedral de Sant’Ana, em Mogi das Cruzes/SP



Fonte: Aymê Okasaki, 2016.



Leitura do estudante 37 sobre a camiseta presente na Figura 51:  
*“Um desenho do Charlie Chaplin escrito "Charlie Charlie", fazendo um trocadilho com uma brincadeira que estava em alta na época em que foi feito o trabalho de estamparia”.*

Estudante 15: *Vejo a caricatura de um rosto muito conhecido por todos; uma estampa comum que muitas vezes é passada em branco pelo seu significado.*

Estudante 18: *“Os contornos são característicos do personagem Charlie Chaplin, facilmente identificável”.*

Estudante 05: *“Eu me lembro do famoso jeito de andar de Chaplin, girando sua bengala e parecendo um pinguim”.*

Estudante 29: *“Por ser uma estampa preta e branca, me trás a sensação de ser um momento de tristeza, já que no filme caracteriza uma época em que a exploração reinava, ainda mais se levarmos em conta a falta de sorriso”.*

**Figura 51** – Camiseta estampada com Charlie Chaplin, fotografada nos muros da estação Estudantes, da CPTM, em Mogi das Cruzes/SP



Fonte: Aymê Okasaki, 2016.

Neste segundo momento, os alunos remeteram as estampas a outras situações e memórias (dia ensolarado, brincar no videogame), referências de Moda (tendência de bigodes, estampa étnica e estilo *hipster*), informações sobre personagens (Charlie Chaplin). Ainda foram respostas breves, contudo, eles realizaram associações.

No cotidiano, a maioria alunos não tinha o costume de analisar estampas. Os poucos que já faziam disseram que observam “às vezes; acho legal ver como diferentes estampas representam muitos estilos de pessoas pelo mundo”, “sempre olho a imagem da estampa e o que está escrito nela”, “tento entender a mensagem quer passar”, “acho que camisetas com estampas inteligentes são demais”, “gosto de observar desenhos criativos e interpretá-los”, “principalmente interpretar estampas abstratas”, “para ter uma ideia melhor do que vou usar”, “se a estampa me chamar a atenção”, “só observo se me identifico ou não” e “eu costume apenas olhar a estampa, mas raramente ler” (citações dos estudantes 02, 13, 14, 22, 31, 33, 11, 07, 15, 12 respectivamente, que se encontram no anexo). Este hábito de alguns alunos mostra que a imagem precisa prender a atenção, ser interessante, para que eles observem atentamente. Demonstra que eles já possuem um gosto ao escolher o que querem analisar, olhar, ler e usar, e que compreendem a estampa como uma forma de comunicação, com mensagens a serem transmitidas por imagens ou palavras.

Todos os alunos fizeram essa atividade reflexiva de leitura de estampas pela primeira vez em classe, por isso, ainda podemos considerá-los observadores de estampas principiantes. No entanto, isso não se deve à idade que possuem, ou ao fato de não estudarem Moda ou Estamparia. Diversos universitários, profissionais e professores de Moda e Artes ainda possuem pouco contato com a leitura de estampas (como a pesquisa experimental no artigo do 6º ENPModa *Fruição Estética de Estampas Têxteis*, no anexo, aponta).

Isto porque a aprendizagem estética depende das oportunidades interativas, educativas e autodidatas do observador. Por isso, conforme ocorre um contato repetido com estampas durante as pesquisas, os educandos ampliam sua compreensão sobre esses artigos. Desse modo, é possível equilibrar descrição, análise, revelação, interpretação e fundamentação durante a apreciação estética (HOUSEN, 2000).

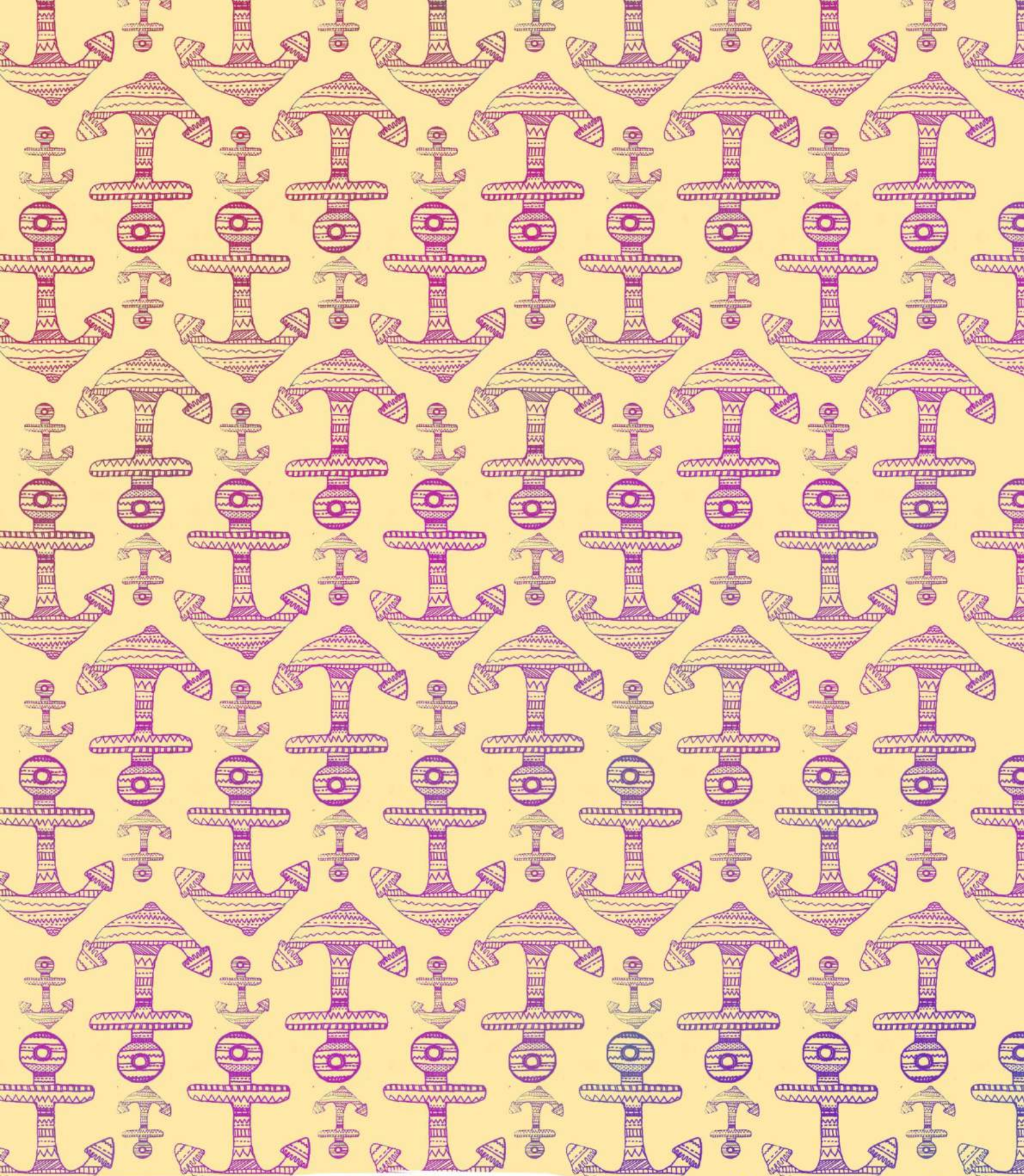
Foi possível verificar algumas semelhanças nas leituras de estampas, com as características dos estágios de desenvolvimento estético dos autores Abigail Housen, Edmund Feldman, Robert Ott e Michael Parsons. Porém, não seria interessante, nesta pesquisa, a classificação dos alunos, visto que a aprendizagem de leitura em si é o processo mais interessante que o resultado e avaliação de suas críticas.

O mais importante foi apresentá-los à leitura de estampas e comprovar que ela pode ocorrer em sala de aula, seguindo princípios semelhantes à fruição de obras arte tradicionais (como pinturas e esculturas); se diferenciando apenas no contexto a ser discutido (introduzindo temas como história da estamparia, design de superfícies, motivos e desenhistas brasileiros e internacionais, e a presença das estampas no cotidiano dos educandos).

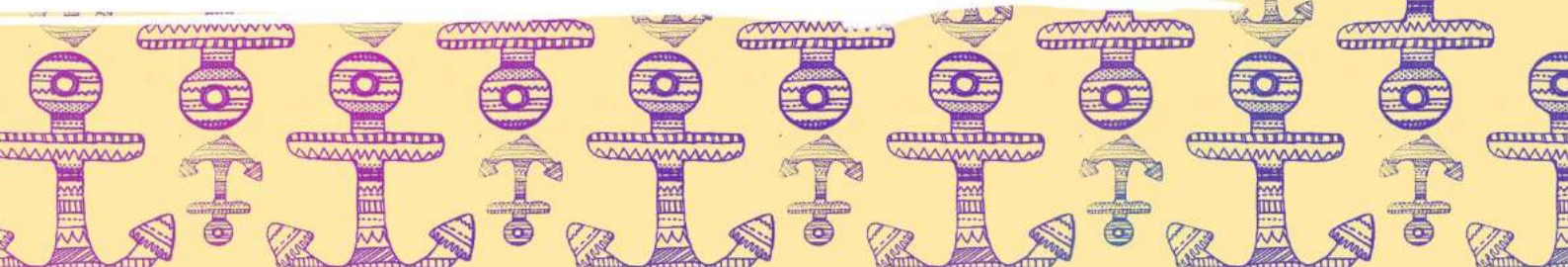
Esta foi uma atividade de leitura de estampas individual. Uma opção que foi criada, observando as necessidades dos alunos e da professora em sala de aula, foram as pranchas de leitura de estampas, no anexo. Elas foram produzidas após a análise das leituras dos alunos, como uma correção para complementar as propostas de atividades para o eixo de leitura; por isso, não puderam ser utilizadas no estudo de caso. A partir delas, seria possível realizar a atividade de crítica, independente da produção artística dos alunos. Como material de apoio ao educador em sala de aula, foram produzidas duas pranchas com estampas diferentes: uma da artista Goya Lopes, que trabalha com temáticas negras e afro-brasileiras; e uma estampa de Chitão, padrão popular da estamparia brasileira. Essas foram apenas duas estampas, entre tantas outras que professores pode escolher para trabalhar com os alunos. No verso de cada prancha, se encontram os dados do tecido estampado, seu criador e um breve histórico sobre a temática da

imagem. Também foram fornecidas algumas possíveis interpretações e propostas de atividades a partir da análise dos tecidos. Com as pranchas, o educador pode ter estampas de modo acessível, para atividades escolares; tornando as leituras de estampas mais comuns dentro no planejamento de aula.

Por fim, ao tornar esta prática uma rotina em sala de aula, os próprios educadores das turmas passariam a ter mais experiência e segurança para fazer breves intervenções durante as discussões sobre as estampas, fornecendo mais informações aos educandos; sem que estas inibam as críticas dos alunos. Desta forma, o desenvolvimento estético sobre estamparia se daria não apenas aos educandos, como também ocorreria com o próprio professor.



# Conclusão





## 7. CONCLUSÃO

Esta investigação teve como objeto o ensino e a aprendizagem da estamparia artesanal têxtil, da disciplina de arte, para os alunos do Ensino Médio; seguindo os princípios da Abordagem Triangular para a arte-educação, propostos pela educadora Ana Mae Barbosa. A pesquisa foi dividida em duas etapas fundamentais: a identificação de conteúdos, técnicas e metodologias a serem articuladas em um projeto geral de ensino de arte e estamparia no último ciclo do Ensino Obrigatório Brasileiro. Essa etapa possuiu três linhas investigativas: Estamparia, Educação e Ensino da Arte. Com base na identificação, nos conceitos e na história, e em cada uma destas linhas, é que foi possível elaborar uma base para a prática da estamparia em uma escola.

Na primeira linha, sobre **Estamparia**, identificou-se o conceito e a história da estamparia, com recorte para os métodos artesanais. Delimitaram-se quatro técnicas populares, viáveis de serem articuladas em sala de aula com os alunos: carimbos, grafismo com canetas para tecido, estêncil e *tie dye*. Na linha de estudo sobre **Educação**, primeiramente, foi realizado um levantamento histórico do ensino brasileiro, as especificações históricas do ensino da arte, e, por fim, como ele se dá no ciclo escolar do Ensino Médio. Ainda nessa linha, foram apresentados os planejamentos didáticos da escola Etec Presidente Vargas e de sua professora de arte. Encerrando os núcleos teóricos, a última linha foi o **Ensino da Arte**, sua história no Brasil e a práxis escolhida para trabalhar neste projeto, a Abordagem Triangular. Cada eixo da abordagem elaborada por Ana Mae foi destrinchado e conectado a outros conceitos de pensadores da arte e da educação: contextualização (associando a História da Arte proposta pelo DBAE e conscientização do método do professor Paulo Freire), o fazer artístico (relacionando a definição de experiência estética e artística do professor John Dewey) e a leitura de imagem (levantando as teorias de desenvolvimento estético dos pensadores Abigail Housen, Edmund Feldman, Robert Ott e Michael Parsons).

A finalização dessa etapa se deu na criação de um material pedagógico que auxiliasse os educadores a trabalharem com a estamparia têxtil com seus alunos. O material consistiu, primeiramente, em um Manual de Estamparia Artesanal, posteriormente realizada a análise de todo o trabalho com os alunos, foram criadas Pranchas de Leitura de Estampas.

O Manual de Estamparia Artesanal é uma compilação de técnicas manuais de estamparia têxtil, que são populares, acessíveis e adaptáveis a diferentes públicos, não apenas o escolar. Ele foi realizado reunindo materiais bibliográficos, realizando experiências práticas e registrando-as. Resgatando diferentes técnicas artesanais mais utilizadas na atualidade, o manual buscou esclarecer os métodos de produção e as características dos produtos finais de cada técnica. Esse manual apresentou diferentes técnicas, tanto as que proporcionam uma maior produção, por repetir as estampas segundo um molde/matriz, como o carimbo, estêncil e silkscreen/serigrafia - estas técnicas que dependem do trabalho artesanal em cada estampa produzida - como o batique, *tie dye* e o grafismo com canetas para tecido. Utilizando uma metodologia para a viabilidade técnica destas criações têxtil no ensino de arte. Por isso, se dá tamanha importância à criação e divulgação não apenas de um manual de estamparia artesanal, mas também de transmissão de conhecimento destas técnicas. Este manual foi a base para o eixo do fazer artístico em estamparia, seguindo a Abordagem Triangular.

Outro material de apoio ao professor foram as pranchas de leitura de estampas. Seguindo os modelos de instrumentos para as atividades de análise estética utilizados em museus (como os que são fornecidos pela Pinacoteca do Estado de São Paulo, por exemplo); foram criadas duas pranchas de leitura: uma sobre a estampa Tumbeiro; outra sobre uma estampa Chitão. As pranchas propuseram questionamentos, reflexões e interpretações aos observadores das estampas; além de fornecer algumas informações históricas e do contexto acerca da criação e do artista criador.



A segunda etapa da pesquisa colocou em prática toda a investigação realizada e os materiais pedagógicos produzidos. Foi realizado um estudo de caso com trinta e oito alunos do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Técnica Estadual Presidente Vargas, na cidade de Mogi das Cruzes/SP. Com o auxílio da docente de arte da turma, o estudo realizado consistiu em trabalhar com os educandos dessa turma, uma breve contextualização sobre a estamparia têxtil, estampar com técnicas artesanais e realizar uma leitura das estampas que foram criadas por eles próprios.

Na primeira aula, a docente compartilhou algumas informações básicas sobre estamparia e design de superfície: o que é a estamparia têxtil, suas origens (destacando a história das técnicas apresentadas no manual de estamparia), principais estilos de estampas (a presença desses no cotidiano contemporâneo) e conceitos de construção (raporte, encaixe, salto, variação de cores, etc.). Essa aula serviu para que os alunos tivessem um conhecimento inicial de todo contexto da produção artística que eles realizariam. Durante a aula, eles demonstraram uma noção estética já existente, advinda do contato com tecidos estampados (demonstrando exemplos de alguns estilos em suas próprias roupas e acessórios). Questões históricas e técnicas precisaram ser apresentadas de modo explicativo mais delongado, tendo menos participação dos alunos, pois não eram conceitos com os quais eles tinham familiaridade. Essa aula de contextualização da estamparia não foi avaliada formalmente pela professora da turma, pois tratou-se de uma breve introdução, tendo como retorno apenas algumas manifestações e observações dos alunos durante a explanação e o registro em lousa. Mas foi possível avaliar a prática deste eixo, e seus resultantes nas demais atividades. Os conhecimentos históricos aprendidos pelos alunos foram visíveis em algumas estampas, principalmente um dos grupos que trabalhou com as estampas em *tie dye*, com referências clássicas de amarrações comuns da década de 1960. O levantamento do contexto presente dos alunos também foi muito explorado: exemplo de grafites, músicas de rock, cultura digital. Essa reflexão sobre a estética das

estampas presentes no cotidiano foi um tema gerador para as criações que os alunos fizeram posteriormente.

A demonstração de compreensão dos conceitos se deu no momento da atividade prática, quando os alunos criaram suas próprias estampas. Esta etapa também serviu para analisar a utilidade e eficiência do Manual de Estamparia Artesanal, visto que ele foi um guia técnico para os alunos desenvolverem suas artes têxteis. O Manual apresentava seis técnicas diferentes, que fossem de fácil produção, baixo custo e viáveis com materiais caseiros e/ou alternativos. Porém, algumas técnicas, como a serigrafia, se mostraram incompatíveis com as atividades em sala de aula; isto porque a criação da matriz exigia muitos materiais e procedimentos, o que inviabilizava no tempo de duração para atividades em sala. Outra técnica em que os alunos apresentaram dificuldades foi o carimbo de madeira, tendo apenas um aluno realizando-a. Isso demonstrou uma necessidade de correção no projeto, para que a dificuldade das técnicas não frustrasse o educando que não conseguia executar.

Isso não quer dizer que técnicas complexas não possam ser trabalhadas. Um exemplo foi o trabalho com os estêncis. O processo de preparo das matrizes requeria grande atenção para o recorte dos detalhes, mesmo assim, foi uma técnica bem executada pelos educandos. Eles conseguiram dominar as técnicas, em termos procedimentares, realizando efeitos gráficos não especificados pelo manual, como o *dégradé* de tons azuis em um dos grupos de *tie dye*, e os cabos reaproveitados dos carimbos de EVA, a mistura de desenho com tinta para tecido com canetas para o grafismo, dentre outros procedimentos que demonstraram o domínio das técnicas. Após a interiorização dos processos, eles conseguiram utilizar as estampas para demonstrar criatividade temática e pensar suas referências de arte urbana, arte de rua e cultura popular jovem (cinema, música, desenhos animados, jogos, redes sociais, etc.). Isso foi importante para que os alunos refletissem sobre seus símbolos visuais contemporâneos e, conseqüentemente, seu contexto. A aprendizagem compartilhada entre os alunos também foi um objetivo alcançado dentro do projeto. Ela foi

visível, por exemplo, no grupo que trabalhou com as estampas do personagem Charlie Chaplin. Vários estêncis foram criados, um diferente do outro, mas com o mesmo princípio de silhueta. Um aluno aproveitou a ideia de figura/fundo do outro e chegou a desenhos diferentes, com uma mesma ideia.

Ainda nessa etapa de criação artística, os alunos demonstraram um reconhecimento das dificuldades de se realizar um trabalho artesanal, chegando a comentar como eles deveriam ser mais valorizados, e a consideração da estamperia como uma linguagem artística de expressão; seja para tratar de temas políticos (como a estampa do mapa do Brasil em negro, referente à corrupção), seja para expor mensagens diretas com frases, seja para afirmar um gosto coletivo pela cultura jovem pop, que é conectada com o presente (por meio das temáticas), mas com um resgate histórico (por meio das técnicas artesanais utilizadas).

Por fim, a última atividade realizada com os educandos foi a leitura de imagens das próprias camisetas estampadas que eles produziram. Nesta etapa, eles reconheceram as técnicas que aprenderam na atividade anterior e os efeitos gráficos que elas produzem. Além de identificarem os elementos de composição que foram utilizados ao longo das estampas (principalmente o uso das cores, equilíbrios de formas e distribuição de elementos no espaço das camisetas), outros debates paralelos surgiram. Discussões sobre Moda e estilo foram levantadas acerca de como as tendências influenciam nas próprias criações dos alunos. Outro ponto abordado foi a questão de gênero nas estampas; os alunos se preocuparam tanto com as criações quanto com as leituras, em que trabalharam com imagens que eles consideravam unissex ou sem gênero. Essa é uma discussão muito repercutida atualmente no campo da Moda, com diversas empresas de vestuário, que se refletiu nesse projeto de estamperia com os educandos.

Apesar do título desse capítulo, não se trata aqui de conclusões sobre o projeto, pois ele ainda se encontra em um intermitente desenvolvimento, assim como a própria professora da turma demonstrou interesse em desenvolver a estamperia com outras turmas, todo o projeto ainda passa por constante revisão (como foi com a inserção das pranchas

de leitura de estampas, por exemplo). Além do mais, desde o início do projeto, a intenção era de que a pesquisadora fosse apenas uma figura que instigasse a comunidade escolar para que os próprios educadores e educandos tomassem a frente e assumissem a proposta pedagógica para eles.

Esse foi o maior aprendizado, não apenas dos alunos e da professora envolvidos no projeto, mas da própria pesquisadora: investigações acadêmicas que trabalhem com a população devem sempre ser guiadas por e para o benefício da própria população, seja por meio do trabalho com a arte, com a moda, com a educação, ou, mesmo, pela instigante e pouco explorada estamparia.



## Referências Bibliográficas

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNOLD, D. **Introdução à História da Arte**. Tradução de Jacqueline Valpassos. São Paulo: Editora Ática, 2008. 144 p.
- BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino da Arte**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005a. 134 p.
- BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 464 p.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Entrevista I**. Entrevistadora: Aymê Okasaki. São Paulo, 10 mai. 2016. [A entrevista encontra-se transcrita no Anexo desta dissertação].
- \_\_\_\_\_. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BATISTA, T. B. F. R. **Plano de Trabalho Docente**. Mogi das Cruzes: ETEC Presidente Vargas, 2015.
- BONAMINO, A.; MARTINEZ, S. Diretrizes e parâmetros curriculares para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. IN: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385.
- BRIGGS-GOODE, A. **Design de Estamparia Têxtil**. Porto Alegre: Bookman, 2014. 208p.
- COLI, J. **O que é arte**. 8. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. 136 p.
- COSTA, C. T. da. **Roupa de artista: o vestuário na obra de arte**. São Paulo: EDUSP, 2009. 312 p.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. Tradução por Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DURANT, J. C. **Arte, privilégio e distinção**. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- EDWARDS, C. **Como compreender design têxtil: guia rápido para entender estampas e padronagens**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.
- EISNER, E. "Estrutura e mágica no ensino da Arte". In: BARBOSA, A. M. (Org). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- ETECPV. **Plano Plurianual de Gestão - 2015**. Mogi das Cruzes: Centro Paula Souza Cetec, 2015.

FILHO, A. M. L. R. **O ensino artístico: subsídios para sua história.** Rio de Janeiro: S.C.P., 1938.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOMES, J. M. **Estamparia a metro e à peça.** Porto: Publindústria, 2007. 280p.

HOUSEN, A. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, João Pedro (org). **Educação estética e artística: Abordagens Transdisciplinares.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação dos professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 83-98.

JÚNIOR, J. F. D. **Fundamentos estéticos da educação.** Campinas: Papirus, 1988.

KEHRWALD, I. P. Ler e escrever em artes visuais. In: NEVES, I.B. **Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas.** 3ª ed. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000. p. 21-31.

LEVINBOOK, M. **Design de superfície: técnicas e processos em estamparia têxtil para produção industrial.** São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi. 2008.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

OLIVEIRA, M. e HERNANDES, F.(Orgs.) **A formação do professor e o ensino das artes visuais.** Santa Maria, Ed. UFSM, 2005. p. 13-20.

OTT, R. W. “Ensinando crítica nos museus”. In: BARBOSA, A. M. (Org). **Arte-educação: leitura no subsolo.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PARSONS, M. **Compreender a arte.** Lisboa: Presença, 1992.

PEDROSA, M. **Forma e percepção estética: textos escolhidos II.** Organização dos textos por Otilia Arantes. São Paulo: EDUSP, 1996. 367 p.

PEZZOLO, D. B. “Beneficiamento têxtil, tintura e estampagem”. **Tecidos: histórias, tramas, tipos e usos.** 3. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2007. cap. 9, p. 159-197.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira.** A organização escolar. Campinas: Autores Associados, 2001.

RUBIM, R. **Desenhando a superfície.** 2. ed. São Paulo: Edições Rosari, 2010. 95 p.

RÜTHSCHILLING, E. A. *Design de Superfície*. Porto alegre: Ed. UFRGS, 2008.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. e atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.

SILVA, M. A.. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. 1. ed. Campinas: FAPESP / Autores Associados, 2002. 224p.

SVENDSEN, L. **Moda: Uma Filosofia**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

YAMANE, L. A. **Estamparia Têxtil**. São Paulo: Universidade de São Paulo. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

YENAWINE, P. Da teoria à prática: estratégias do pensamento visual. In: FRÓIS, João Pedro (org). **Educação estética e artística: Abordagens Transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

## WEBGRAFIA

BAFFI, M. A. T. “Projeto Pedagógico: um estudo introdutório”. **Pedagogia em Foco**, Petrópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>>. Acesso em: 26 Jul. 2013.

BARBOSA, A. M. “Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras”. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3. n. 7, p. 170-182, 1989. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 06 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. “Caminhos para a conscientização”. **Revista Educação**, São Paulo: Editora Segmento, ed. 97, p. 10-13, 20 Mai. 2005b. Entrevista concedida a Flávio Amaral. Disponível em: <[http://abt-br.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=69](http://abt-br.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=69)>. Acesso em: 20 Nov. 2012.

\_\_\_\_\_. “Conversando com Ana Mae Barbosa”: entrevista. **Revista virtual Contestado e Educação**, n.7, 2004. Entrevista concedida a Rosângela Rezende. Disponível em: <<http://le7vox.org.br/ong/portal-3-setor/arte-educacao/56-entrevista-com-ana-mae-barbosa>>. Acesso em: 27 Jul. 2013.



BRASIL, Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 11 mai. 2016.

BRASIL. Secretaria de educação básica. “Conhecimentos de Arte”. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. v. 1. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2006. cap. 5, p. 165-209. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_Internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_Internet.pdf)>. Acesso em: 03 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2016. 651 p. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002. cap. 6, p. 179-205. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2000. 71 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 03 jun. 2013.

CARVALHO, R. A. P. **Grafismo indígena: compreendendo a representação abstrata na pintura corporal Asurini**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2003. Disponível em: <<http://www.ricardoartur.com.br/GrafismoIndigena.pdf>>. Acesso em: 08 Jul. 2016.

COSTA, A. R. da; SILVA, M. S. F. da; BARRETO, R. de C. B. “Como se constitui um currículo escolar?” **A construção do projeto político-pedagógico da escola**, Salvador: Ambiente Virtual de Aprendizagem da Universidade Federal da Bahia, 2007. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=14550&chapterid=10917>>. Acesso: 23 Jul. 2013.

**DESIGNDE SUPERFÍCIE**. “Conceituação”. **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<http://penta.ufrgs.br/~evelise/DSuper/conceit.htm>>. Acesso em: 01 mar. 2011.

EISNER, E. “O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?” **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17, 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>>. Acesso em: 23 Jan. 2015.

HOUAISS. “Grafismo”. Instituto Antônio Houaiss, 1958. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=grafismo>>. Acesso em: 08 Jul. 2016.

IABELBERG, R. “Disciplina EDM5142”. Sistema Administrativo da Pós-Graduação da USP. 07 Abr. 2014. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/janus/componente/catalogoDisciplinasInicial.jsf?action=3&sgldis=EDM5142>>. Acesso em: 20 Jan. 2015.

MAÇAN, M. L. Leitura de imagem na contemporaneidade. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paraense: produção didático-pedagógica, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2013. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: 2013. <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_uel\\_arte\\_pdp\\_mara\\_lucia\\_macan.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_arte_pdp_mara_lucia_macan.pdf)>. Acesso em: 06 Jul. 2016.

PORTELLA, C. M.; MENDES, L. G. T. “Estampa sobre a estampa: estabelecendo relações entre o jacquard e a estamperia”. *Redige* 1: 262-264, 2010. Disponível em: <<http://www.cetiqt.senai.br/ead/redige/index.php/redige/article/view/40/128>>. Acesso em 10 mar. 2015

TEIXEIRA, A. Aspectos americanos de educação. Salvador: Tip. De São Francisco, 1928. 166p. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/aspamerieducacao/indice.htm>>. Acesso em: 26 Fev. 2015.

TEX BRASIL. “Sobre setor”. Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confecção. 2012. Disponível em: <<http://www.texbrasil.com.br/texbrasil/SobreSetor.aspx?tipo=15&pag=1&nav=0&tela=SobreSetor>>. Acesso em 16 Mar. 2014.

TSE. Série Inclusão: a luta dos analfabetos para garantir seu direito ao voto na República. Tribunal Superior Eleitoral. Distrito Federal, 15 Abr. 2013. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2013/Abril/serie-inclusao-a-luta-dos-analfabetos-para-garantir-seu-direito-ao-voto-na-republica>>. Acesso em: 07 Jul. 2016.

## REFERÊNCIAS IMAGÉTICAS

ACERVO PAULO FREIRE. Educando com filha no colo, fazendo a identificação das sílabas. Set. 1963a. Distrito Federal. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/229>>. Acesso em: 06 Jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Circulo de Cultura em Sobradinho: aplicação do método Paulo Freire.** 1963b. Distrito Federal. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/163>>. Acesso em: 06 Jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Palestra no MAC com Paulo Freire.** 01 Jun. 1989. São Paulo. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3431>>. Acesso em: 06 Jul. 2016.

ASU. **Photo Gallery - Elliot Eisner.** Washington. In: Arizona State University. Disponível: <<http://insidetheacademy.asu.edu/photo-gallery-elliott-eisner>>. Acesso em: 06 Jul. 2016.

BIOGRAFICA.INFO. **Biografia de: Dewey, John.** 28 Jun. 2016. Valencia. Disponível em: <<http://www.biografica.info/biografia-de-dewey-john-685>>. Acesso em: 29 Jun. 2016.

BLOGCHARLOTTE. **Tie-Dye.** 11 Out. 2012 In: Charlot-te. Disponível em: <[http://charlot-te.blogspot.com.br/2012/10/tie-dye\\_4921.html](http://charlot-te.blogspot.com.br/2012/10/tie-dye_4921.html)>. Acesso em: 06 Abr. 2015.

BONIFÁCIO, Bruna. **Athos Bulcão, Pannel de Azulejos, 1998.** 20 Abr. 2012. Curitiba. Revista Clichê. Disponível em: <<http://www.revistacliche.com.br/2012/04/design-de-superficie/>>. Acesso em: 06 Abr. 2015.

CAU/BR. **Galeria Athos Bulcão é reaberta em Brasília (DF).** 19 Set. 2014. Brasília. Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil. Disponível em: <<http://www.caubr.gov.br/?p=31651>>. Acesso em: 06 Abr. 2015.

COLARES, T. **Espaço do artista: Athos Bulcão (1918-2008).** 18 Jan. 2011. Fortaleza. Coletivo Instalação. Disponível em: <<http://coletivoinstalacao.blogspot.com.br/2011/01/espaco-do-artista-athos-bulcao-1918.html>>. Acesso em: 06 Abr. 2015.

DUFY, Raoul. **The Harvester.** 1920. Linho estampado, 182,9 x 119,4 cm. Nova Iorque. In: The Metropolitan Museum of Art. Disponível em: <<http://www.metmuseum.org/toah/works-of-art/23.116>>. Acesso em: 06 Abr. 2015.

FRÓIS, J. P. "Entrevista com Michael Parsons". **Noesis**, n. 52, p. 31-34, Out./Dez. 1999. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2365>>. Acesso: 07 Jul. 2016.

INSTITUTO TEAR. **Memórias da Arte/Educação - Revendo Conquistas.** 26 Nov. 2015. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://institutotear.org.br/5404>>. Acesso em: 06 Abr. 2015.

JACKSON, A. **Japanese Textiles in the Victoria & Albert Museum,** London: V&A Publications, 2000. In: Victoria and Albert Museum. Disponível em: <<http://collections.vam.ac.uk/item/O23381/under-kimono-unknown/>>. Acesso em: 16 Jun. 2016.

**KOTA FASHION'S. Primavera de Mondrian.** 23 Set. 2011. Kota Fashion's Blog. Disponível em: <<http://kotafashion.wordpress.com/2011/09/23/primavera-de-mondrian/>>. Acesso em 30 Mai. 2012.

**LOPES, R.** "Ginásio Industrial Estadual "Presidente Vargas, Mogi das Cruzes - SP". **Pinterest**, 2015. Disponível em: <<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/74/78/98/747898d47875226fdb08ae7859a2378b.jpg>>. Acesso em: 10 de Mai. 2016.

**MASM. 4º Salão Internacional de Design de Superfície**, 13 Out. 2014. Disponível em: <[https://www.facebook.com/museudeartesm/media\\_set?set=a.741017899320422.1073741869.100002366566735&type=1&pnref=story](https://www.facebook.com/museudeartesm/media_set?set=a.741017899320422.1073741869.100002366566735&type=1&pnref=story)>. Acesso em: 20 Jan. 2015.

**MERITT.** "Taxas de Rendimento 2013". **QEdU**, Censo Escolar 2013 - Inep, 2014. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>>. Acesso em: 30 de Mar. 2015.

**MODA SPOT.COM. Sonia Delaunay.** Disponível em: <<http://modaspot.abril.com.br/spot-doc/marcas-estilistas/sonia-delaunay#10>>. Acesso em: 22 Jul. 2013.

**MORRIS, W. Furnishing Fabric.** 1883b. Tecido mobiliário de algodão e veludo estampado por carimbo, 23,5 x 30,5 cm. Londres. In: Victoria and Albert Museum. Disponível em: <<http://collections.vam.ac.uk/item/O92111/vey-furnishing-fabric-morris-william/>>. Acesso em: 06 Abr. 2015.

**MUSEUM-ID. The Museum of Wonder - ideas and inspiration.** 2009. Disponível em: <<http://www.museum-id.com/idea-detail.asp?id=204>>. Acesso em: 06 Abr. 2015.

**OLIVEIRA, Fernando. Etec Presidente Vargas (entrada1).** 19 Ago. 2008. Mogi das Cruzes. Panorâmio. Disponível em: <<http://www.panoramio.com/photo/13292038>>. Acesso em: 06 Abr. 2015.

**YAACOB, M. S. M. Art, A Way of Life.** 31 Dez. 2012 In: Senishukri. Disponível: <<http://senishukri.blogspot.com.br/2012/12/edmund-burke-feldman.html>>. Acesso em: 29 Jun. 2016.

**ZAFFARI, Fernanda. Heloisa Crocco em prancha de surfe.** 29 Jul. 2011. Porto Alegre. Estilo Próprio. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/fernandazaffari/2011/07/heloisa-crocco-em-prancha-de-surfe/?topo=13,1,1,,18,13&status=encerrado>>. Acesso em: 06 Abr. 2015.



Essa pesquisa versa sobre a criação de um projeto educativo complementar à disciplina de Artes no Ensino Médio, que utilize das técnicas artesanais de estamparia têxtil no ensino de artes. O objetivo geral desta pesquisa é o de apresentar de que maneira a estamparia poderia ser utilizada no ensino da arte nas escolas. A utilização do design têxtil como elemento artístico em sala de aula se justifica pela inserção de diferentes suportes do cotidiano na arte contemporânea, que é um ponto importante a ser abordado no Ensino Básico de educação. Para a confecção do projeto educativo, foram levantadas as principais técnicas artesanais, as quais direcionaram as atividades e propostas do projeto: carimbo, estêncil, grafismo com canetas para tecido, serigrafia e tie dye. Para avaliação e correção do projeto educativo, foi realizado um estudo de caso, com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, na escola Etec Presidente Vargas, na cidade de Mogi das Cruzes/SP. A ação educativa se baseou na Abordagem Triangular para ensino de artes visuais, da arte-educadora Ana Mae Barbosa, atuando em três eixos: Contextualização, Fazer Artístico e Leitura de Imagem. A análise das atividades de leitura de estampas, criação de estampas para camisetas e reflexão sobre a arte estampada, foi realizada por meio da observação participante e entrevistas com a professora de Arte e com os educandos da turma. Essa foi base para avaliação do projeto e dos materiais didáticos produzidos: o Manual de Estamparia Artesanal (com as técnicas utilizadas em aula) e Prchas de Leitura de Estampas. O ensino de Estamparia, dentro da disciplina de Artes, expandiu a compreensão dos alunos sobre as possibilidades artísticas e permitiu que eles integrassem a cultura popular jovem a suas criações. Deste modo, os alunos puderam expressar seus interesses e realidades cotidianas em camisetas estampadas de experiências, aprendizagens e arte.

