



ANEXOS

LIVRO DE ARTIGOS
o estampar na arte-educação

Aymê Okasaki



Realização:  

O estampar da arte/educação

The stamp of art / education

Okasaki, Aymê; Mestranda em Têxtil e Moda; Universidade de São Paulo - USP

ayme.okasaki@usp.br

Kanamaru, Antonio Takao; Professor Doutor; Universidade de São Paulo - USP

Professor Orientador

kanamaru@usp.br

Resumo

A presente pesquisa versa sobre a criação de um projeto didático/pedagógico complementar à disciplina de Artes, que utilize o design de superfície têxtil como ferramenta de ensino. Para a confecção do projeto serão levantados os principais temas lecionados em artes visuais, por meio das publicações do Ministério da Educação. Para avaliação da proposta será realizado um estudo de caso em uma turma do Ensino Médio. Os resultados serão obtidos através de entrevistas e grupos de foco com os educandos e educadores. A pesquisa busca debater a estamparia como arte e a importância da atualização das ferramentas de arte/educação.

Palavras Chave: Estamparia. Educação. Arte.

Abstract

This research is about the creation of an didactic/ pedagogical project complementary to the discipline of arts, that use the design of textile surface as a teaching tool. To produce the project will be raised the major themes taught in visual arts, through the publications of the Ministry of Education. To review the proposal, a case study will be conducted in a group of high school. The results will be obtained through interviews and focus groups with students and educators. The research wants to discuss the stamping as art and the importance of updating the art/educational tools.

Keywords: Stamping. Education. Art.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa propõe a criação de um projeto curricular complementar à disciplina de “Arte” para o Ensino Médio, que utilize as técnicas artesanais de estamparia como ferramenta para o ensino prático e teórico das artes visuais. Por meio do suporte do design têxtil, o projeto curricular irá ensinar os conceitos básicos propostos pelas publicações de orientação curricular do Ministério da Educação.

Para fundamentar o projeto curricular que esta pesquisa se propõe a estruturar, será necessária uma base bibliográfica que abranja arte/educação, estamparia e conteúdo didático sobre arte. Por isso, uma autora será 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 sua pesquisa de mais de cinquenta anos na área, ela se tornou referência em minha pesquisa. Barbosa propõe uma didática que equilibre a leitura, prática e contextualização no ensino de artes, explorando a aprendizagem não apenas nas salas de aula, mas também nos museus e outros polos de cultura. Essa didática foi denominada abordagem triangular, conceito esclarecido no livro *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. No artigo *Arte-educação no Brasil*, Barbosa apresenta a situação do ensino das artes até o final da década de 1980, mostrando os problemas e evoluções na disciplina de Artes desde sua implementação no Brasil (BARBOSA, 2010; BARBOSA, 1989).

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 a o ensino médio* e *Parâmetros curriculares nacionais ensino médio* são guias utilizados pelas unidades educacionais para ministrar não apenas as aulas de artes, mas 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, 2000).

As publicações oficiais do Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC) serão analisadas juntamente com a bibliografia fundamental sobre estampania, para que se possa montar atividades e explanações que utilizem a estampania para ensinar os conteúdos básicos orientados pelo MEC. Para compreender, primeiramente, o que é a estampania, utilizarei a obra *Tecidos: histórias, tramas e tipos*, no qual a autora Dinah Bueno fornece o conceito de estampania, seus diferentes tipos e sua história. Complementando esta obra, o livro *Desenhando a superfície*, de Renata Rubim, apresenta uma abordagem muito didática de explicar a estampania, além de fornecer muitos exemplos de designs têxteis, inclusive de crianças. Por fim, a publicação *Design de Superfície* fecha o núcleo de bibliografia sobre estampania apresentando, de maneira prática e concisa, diferentes conceitos e técnicas estampania que podem ser utilizadas por alunos em salas de aula (PEZZOLO, 2007; RUBIM, 2010; RÜTHSCHILLING, 2006).

Para que o projeto curricular se estruture, também será revisada uma bibliografia sobre arte, a fim de abordar estética, filosofia da arte, teoria da arte, princípios sobre forma, cor, Gestalt, novas tecnologias entre outros pontos da apreciação, criação e crítica de arte. As indagações basilares acerca da arte também estão presentes na obra *O que é arte*, do autor Jorge Coli. Com este livro, esta pesquisa fundamentará como uma obra se instaura como arte, para que se aplique a teoria de Coli no suporte da estampania (COLI, 1981).

Esta bibliografia será a base para a busca de outras obras sobre arte, educação e estampania que sejam necessárias para esta pesquisa. A utilização desta bibliografia será orientada segundo a questão problemática se o design de superfície têxtil é eficiente como ferramenta pedagógica para o ensino da arte aos educandos do Ensino Médio. A hipótese é positiva, considerando que a estampania têxtil é um suporte artístico acessível e flexível para ensinar diferentes conceitos de artes aos jovens do Ensino Médio.

2. Estampania

Esta pesquisa parte do princípio que existe uma forte relação entre a estampania 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.

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 Rüttschling, 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, 2006).

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; Evelise Rüttschilling afirma que o design de superfície possui qualidades estéticas, funcionais e estruturais que devem ser adequadas não apenas aos processos produtivos, mas também às diferentes necessidades dos usuários e ao contexto sociocultural em que se insere este produto (RÜTHSCHILLING, 2006).

Entende-se por “Design de Superfície” a criação de imagens quase sempre bidimensionais (isto porque podem haver relevos com as tintas e 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 professora e designer Renata Rubim, na década de 1980, vindo dos Estados Unidos, relacionando esta área do Design com os princípios estéticos e embutindo nas artes decorativas e aplicadas (RUBIM, 2010).

A origem da estamparia e da pintura (das artes visuais em geral), estão relacionadas, pois ambas derivaram 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. Mas as pinturas corporais se iniciaram no período Paleolítico Inferior, entre 5.000.000 AEC¹ e 250.000 AEC, enquanto os primeiros tecidos foram produzidos no período Neolítico (entre 30.000 AEC e 10.000 AEC). Já os primeiros tecidos estampados datam apenas do século V AEC na Índia e Indonésia. Ou seja, as pinturas que eram feitas nos corpos foram transmitidas aos tecidos com o decorrer do tempo. Importante ressaltar que as primeiras pinturas em cavernas, a chamada “arte rupestre”, se iniciaram antes das estampas em tecidos, já no período Paleolítico Inferior. Tanto as pinturas em cavernas, da arte rupestre, quanto as primeiras estampas em tecidos, partilharam não apenas os motivos desenhados, mas também as substâncias utilizadas para colorir, como argilas e o ocre, além de pigmentos vegetais e animais (PEZZOLO, 2007).

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. Esta foi a primeira técnica de estamparia. Já no século XVIII, a madeira foi substituída por placas de cobre, rumo a uma futura mecanização do design têxtil. 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, através 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. Atualmente, existem diversos

¹ Antes da Era Comum. Expressão alternativa a a.C. – antes de Cristo – preferida por alguns autores por não possuir conotação religiosa.

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, ilimita a criação, porém tais técnicas são presentes apenas nas industriais devido aos altos custos de produção. Como a indústria têxtil responde a uma demanda de mercado e 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. Relação entre estamparia 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, mas também acompanha sua evolução e 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, público e crítica. Isto porque a arte moderna passou a confrontar as teorias artísticas, questionando o que é arte. Por isso, a escola deve estar preparada para mostrar estas formas de arte para os alunos, seja ela a estamparia – como se propõe esta pesquisa -, ou a *body art*, *happening*, vídeos, fotografias ou tantas outras formas (ARNOLD, 2008).

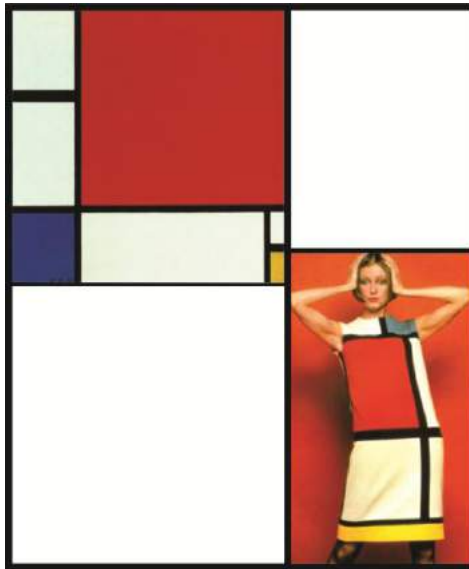
Desde os movimentos modernistas no final do século XIX e início do século XX, até a nossa contemporaneidade, as manifestações artísticas colocaram em cheque as

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. Esta discussão abriu espaço para a consideração de outras formas 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 como 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 existe limites claros e precisos quando se trata de definir e julgar uma obra (COLI, 1981).

Estes detentores de discurso já colocaram roupas e esculturas, tecidos e quadros lado a lado em museus e em importância 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. Ele criou, por exemplo, peças como o vestido Mondrian (ver figura 1), 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 sim 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 (SVENDSEN, 2010; RUBIM, 2010).

Figura 1 – Quadro e Vestido Mondrian. 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 estamparia e as artes visuais não se deu apenas nos museus, mas também nos ateliês e nas formas de criação das obras. Por exemplo, a aplicação do conceito de contrastes simultâneos² na primeira obra abstrata da artista plástica Sonia Delaunay-Terk: uma colcha, em 1911. Segundo a autora Cacilda (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 (estamparia) e na moda (ver figura 2).

² A lei do contraste simultâneo foi um livro escrito por 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 2 - Trajes de praia desenhados por Sonia Delaunay, 1928 à esquerda e tecido simultâneo 193 desenhado por Sonia Delaunay, 1927, 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.

4. Arte/educação

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 têm 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 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 a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, mas com problemas quanto a rápida demanda de profissionais, pois os professores recebiam uma formação superficial sobre pintura, escultura, música, teatro, dança e fotografia em apenas dois anos. Atualmente, o ensino da arte obteve progressos quanto à capacitação de professores, materiais didáticos e valorização da matéria no currículo escolar. Mas, é certo que ainda é preciso desenvolver melhor a educação artística como forma de expressão e cognição dos alunos (BARBOSA, 1989; BARBOSA, 2004).

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. Segundo Barbosa (2005, p. 10-13):

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.

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 de 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, mas 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 consciente do meio em que vivem.

5. Educação

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 pessoa consciente e pensante. Todavia, qual o conceito exato de educação?

Apesar da lei de diretrizes e bases 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).

Por isso, a educação, de modo geral, é tão importante para a formação da pessoa. Mas, para que o conteúdo escolar seja conciso e padronizado em todo o país, o Ministério da Educação criou alguns documentos e leis que homogeneizem 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 nem sempre é o suficiente para a formação dos alunos, por isso muitas escolas enfrentam problemas educacionais. Assim, esses documentos devem ser considerados apenas como bases para que se possa discutir e formar um projeto pedagógico a ser debatido e desenvolvido pela escola. Afinal, ensinar a apenas o mínimo obrigatório pela lei aos alunos vêm se mostrando, pelo histórico da educação no Brasil, insuficiente para formar cidadãos e profissionais conscientes, pensadores e capacitados.

As instituições de ensino se pautam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/94, a LDB, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o PCN, para construir seus projetos políticos pedagógicos e seus currículos escolares.

Estas publicações do Ministério da Educação fornecem a base nacional comum dos currículos escolares, ou seja, elas comunicam quais são os conhecimentos mínimos obrigatórios que devem ser ensinados aos alunos 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. 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 aluno 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. 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).

Estes 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, mas por ser caracterizada como conteúdo complementar, deve ser adaptada à realidade regional e local da escola. 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 (COSTA; SILVA, BARRETO, 2007).

Assim, esta pesquisa irá tomar como preceito o conteúdo relacionado à artes da base nacional comum presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (entre outras publicações orientadoras do MEC) para montar um projeto didático que integre a parte diversificada (que fornece essa autonomia de didática à escola segundo o seu ambiente) na disciplina de Artes, utilizando a estamperia como ferramenta pedagógica.

6. Importância do ensino da arte nas escolas

Na LDB, o ensino da arte é destacado como componente obrigatório, pois promove o desenvolvimento cultural dos alunos. Afora disso, 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 (BRASIL, 1996; BARBOSA, 2005).

Contudo, é certo que enfrentamos atualmente um desinteresse pelo aprendizado da arte nas escolas. Segundo a professora e designer de superfície Renata Rubim (2010), determinadas didáticas equivocadas podem reprimir a criatividade durante o período escolar. Isto ocorre devido à aulas desconexas do âmbito escolar do educando, que passam a oprimi-lo, quando deveria estimulá-lo.

A arte consegue promover uma capacidade de cognição, quando envolta por uma autonomia pedagógica, da seguinte maneira, segundo Ana Mae Barbosa (2005, p. 10-13):

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.

De acordo com a historiadora de arte Dana Arnold (2008), 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 a estigma de que as artes servem apenas para sensibilizar o indivíduo quanto a seu ambiente.

7. JUSTIFICATIVA

Utilizar novas mídias e suportes no ensino das artes nas escolas é necessário, frente à relação do homem com a arte contemporânea. Para entender e participar dos novos processos artísticos de criação, apreciação e crítica, a pessoa precisa estar preparada com um conhecimento prévio. Por isso, a formação das crianças e jovens nas escolas, com suportes artísticos atuais é importante. A estamparia, apesar de ser uma técnica antiga, 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 1989³, por exemplo). Tal método de pintura em tecido, assim como outros meios de arte contemporânea, ainda possuem pouco espaço nos currículos de artes das escolas. É necessário apresentar este suporte não apenas como um meio para introduzir conceitos fundamentais das artes visuais, mas também para ampliar as possibilidades de atuação dos alunos no campo das artes, que podem ter o design têxtil como campo de trabalho no futuro.

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. Devido à amplitude desta seção do mercado, a empregabilidade varia entre os milhares de trabalhadores das pequenas e micro empresas, como nas confecções, até aos cargos que exigem um elevado nível de instrução dentro das indústrias têxteis (TEX BRASIL, 2012).

Ademais, é necessário democratizar a técnica de estamparia, para que os educandos não sejam apenas consumidores passivos de produtos têxteis estampados, mas que possam utilizar o design de superfície têxtil como uma forma ativa de linguagem artística para se expressarem.

³ Exposição *Color, Light, Surface/Contemporary Fabrics* no *Cooper-Hewitt Museum*, atual *Design Museum*, em Nova York (RUBIM, 2010).

8. OBJETIVOS

8.1. Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é apresentar de que maneira a estamperia pode ser utilizada como ferramenta pedagógica no ensino das artes nas escolas.

8.2. Objetivos específicos

O objetivo específico desta pesquisa é construir um projeto curricular complementar para a disciplina de Artes, voltado para o Ensino Médio, que utilize os processos artesanais da estamperia no ensino do conteúdo básico de artes visuais, descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, do Ministério da Educação do Brasil. Objetiva-se, também, criar uma proposta pedagógica que forneça e aprimore a alfabetização visual e técnica, no que cerne ao design de superfície têxtil, voltada aos alunos do Ensino Médio da disciplina de Artes. Por fim, objetiva-se apresentar o uso da linguagem artística da estamperia para um fim construtivo individualmente e socialmente aos educandos do Ensino Médio.

9. MATERIAL E MÉTODOS

Para identificar quais os conceitos básicos transmitidos aos alunos do Ensino Médio na disciplina “Artes”, será utilizada a publicação do Ministério da Educação (MEC) de *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Nesta publicação o MEC aponta 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 alunos, serão adaptadas atividades e explicações que utilizem os diferentes tipos de estamperia para ensinar a teoria e prática das artes visuais. A construção deste projeto curricular complementar a disciplina de Artes seguirá o princípio da pedagogia crítica problematizadora, de construção do saber a partir da realidade do educando, do educador Paulo Freire (FREIRE, 1982).

Ou seja, as atividades levarão o estudante de Artes do Ensino Médio a refletir o seu contexto social e cultural, por meio de seu processo criativo, do conteúdo e metodologia das atividades, da relação professor/aluno e aluno/aluno e do desenvolvimento da aprendizagem. As técnicas de estamparia que serão utilizadas pelo projeto curricular são métodos artesanais para que o design têxtil seja acessível aos alunos. Serão 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*.

A técnica de carimbo pode utilizar diversos suportes, mas o mais comum é o bloco de maneira esculpida em relevo com o desenho a ser estampado. Para estampar o tecido, o carimbo é umedecido na tinta da tonalidade desejada. Na técnica de *batique*, as partes do tecido na qual não se deseja o tingimento, são tampadas com cera quente, que adere ao substrato têxtil. Após a impermeabilização destas áreas, o tecido é tingido em um banho de tintura ou até pintado com pincel. A estampa final é revelada quando a cera é derretida em um banho de água quente. O método de grafismo consiste em fazer a estampa desenhando diretamente sobre o tecido. Para isso, utilizam-se canetas para tecido. O estêncil 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. Cada chapa do estêncil corresponde a uma cor. A serigrafia consiste numa evolução do processo de estamparia por estêncil. Basicamente, tratasse de um processo no qual a tinta atravessa uma tela vazada com o motivo a ser estampado no tecido. Para que a tinta atravessasse, é necessária a pressão de um puxador ou rodo. O último método, o *tie dye* é a técnica de estamparia por reserva que consiste em amarrar, dobrar, prensar ou costurar o tecido de forma aleatória, ou não, para que algumas áreas não recebam a tinta (LEVINBOOK, 2008; MONFORTE, 2011; ARROTEIA; QUINTANEIRO, 2007).

Estas são as seis técnicas artesanais mais comuns e populares, por isso serão utilizadas para montar o projeto curricular. As atividades e explicações serão formatadas em uma cartilha didática com uma linguagem voltada aos alunos do Ensino Médio, mas com apêndice para que o professor da disciplina de Artes saiba quais os objetivos à serem alcançados com as atividades, as expectativas de aprendizagem e

respostas a possíveis dúvidas que possam surgir dos alunos no decorrer deste projeto de aprendizagem.

Contudo, a cartilha não terá o caráter de manual, guiando as atividades à um único objetivo ou avaliando o educando segundo padrões. O educador Célestin Freinet (1896-1966) condenava o uso dos manuais escolares, justamente devido à falta de autonomia pedagógica que o educador possuía ao utilizar um material já formatado. Os manuais escolares eliminam fundamentos da autonomia pedagógica que são fundamentais na teoria de Freinet: a livre expressão, o livre trabalho, a livre cooperação, as técnicas de trabalho/vida, a livre pesquisa e a comunicação interescolar. As atividades buscarão suscitar indagações, discussões e reflexões do educando e do educador para que as técnicas apresentadas permitam a autonomia radical segundo a liberdade pedagógica moderna (FREINET, 1979).

10. DISCUSSÃO FINAL

Para verificar a efetividade do projeto curricular em utilizar a estamperia como ferramenta para a arte/educação, será feito um estudo de caso com os alunos de uma turma do Ensino Médio da disciplina de Artes. Esta turma será composta de, aproximadamente, 40 (quarenta) alunos com idades entre 15 (quinze) anos e 17 (dezessete) anos de ambos os sexos. O projeto curricular complementar para a disciplina de Artes será adaptado para a turma de alunos da pesquisa. Para isso, será levado em consideração a realidade social, cultural, econômica, educacional e ambiental dos estudantes, a fim de criar uma cartilha com atividades e explicações coerentes para os alunos. A cartilha será organizada de maneira que os próprios membros da escola possam adaptá-la e aplicá-la, tendo como base o projeto curricular que esta pesquisa propões, tornando a cartilha o mais independente possível do pesquisador deste projeto. Serão aplicadas as atividades e propostas de uma cartilha criada por esta pesquisa, a fim de obter o retorno de opiniões e resultados dos alunos envolvidos e do professor da disciplina.

Este feedback será obtido por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários e grupos de foco em busca de possíveis correções e adaptações no projeto curricular e na cartilha, além de verificar se os alunos conseguiram aprender o

conteúdo das artes visuais esperados, por meio da estamperia. A coleta de dados também se dará por observação participante, na qual as figuras centrais serão os professores da disciplina de Artes, os alunos e suas produções acerca do design têxtil. A partir da observação participante a ser realizada durante as visitas, será redigido um diário de campo com impressões sobre as atividades teórico/práticas, a prática de ensino e aprendizagem e a relação dos alunos com o desenho de estampas em sala de aula. Este retorno de opiniões e produções dos alunos frente as atividades será essencial para avaliar a eficácia da proposta desta pesquisa.

11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNOLD, Dana. **Introdução à história da arte**. Tradução: Jacqueline Valpassos. São Paulo: Editora Ática, 2008. 144 p.

ARROTEIA, Ana Teresa; QUINTANEIRO, Joana. Serigrafia. **Jornal NeMedia**, Lisboa, p. 10-11, fev. 2007. Disponível em:<<http://www.esec-vitorino-nemesio.rcts.pt/NeMedia2007.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

BARBOSA, Ana Mae. 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>. Acesso em: 06 mai. 2013.

_____. Caminhos para a conscientização. **Revista Educação**, São Paulo: Editora Segmento, 97. ed., p. 10-13, 20 mai. 2005. Entrevista concedida a Flávio Amaral. Disponível em:<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.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 464 p.

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**, Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 mai. 2013.

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>. 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>. Acesso em: 03 jun. 2013.

COLI, Jorge. **O que é arte**. 8. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. 136 p.

COSTA, Assuera Ribeiro da; SILVA, Maria Salete Freitas da; BARRETO, Rita de Cássia Brandão. Como se constitui um currículo escolar? Salvador, 2007. Disponível em:<<http://www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=14550&chapterid=10917>>. Acesso: 23 jul. 2013.

COSTA, Cacilda Teixeira da. **Roupa de artista**: o vestuário na obra de arte. São Paulo: Edusp, 2009. 312 p.

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

FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet**: a livre expressão na pedagogia de Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

KOTA FASHION'S. Primavera de Mondrian. 23 set. 2011. Disponível em:<<http://kotafashion.wordpress.com/2011/09/23/primavera-de-mondrian/>>. Acesso em 30 mai. 2012.

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

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

MONFORTE, Luiz. Fotografia Pensante. 2011. Disponível em:<<http://www.luizmonforte.com/pensante.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

PEZZOLO, Dinah Bueno. Beneficiamento têxtil, tintura e estampagem. In: _____. **Tecidos**: histórias, tramas, tipos e usos. 3. ed. Editora SENAC: São Paulo, 2007. cap. 9, p. 159-197.

PORTELLA, Cristina Moore; MENDES, Leonardo Garcia Teixeira. Estampa sobre a estampa: estabelecendo relações entre o jacquard e a estamparia. **Redige**, Rio de Janeiro, p. 262-264, 2010. Disponível em:<<http://www.cetiq.t.senai.br/ead/redige/index.php/redige/article/view/40/128>>. Acesso em 10 mar. 2011.

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

RÜTHSCHILLING, Evelise Anicet. **Design de Superfície**. Porto alegre: Ed. UFRGS, 2006.

TEX BRASIL. Sobre setor. 2012. Disponível em:<<http://www.texbrasil.com.br/texbrasil/SobreSetor.aspx?tipo=15&pag=1&nav=0&tela=SobreSetor>>. Acesso em 16 mar. 2014.

YAMANE, Laura Ayako. **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.

AS RENDAS DAS BAIANAS: do artesanato à produção industrial

Okasaki, A.¹ e Kanamaru, A.T.²

¹ Escola de Artes, Ciências e Humanidades – Universidade de São Paulo – EACH-USP - São Paulo – Brasil – 03828-000 – ayme.okasaki@usp.br

² Escola de Artes, Ciências e Humanidades – Universidade de São Paulo – EACH-USP - São Paulo – Brasil – 03828-000 – kanamaru@usp.br

Resumo

A presente pesquisa trata da utilização de rendas no vestuário das baianas. Analisando a origem histórica das roupas de baianas, a pesquisa procura definir os significados e razões para o uso dos tecidos de renda. Este trabalho a partir de um referencial bibliográfico define a composição do vestuário das baianas e o histórico das rendas inserido no vestuário das baianas utilizado em rituais cerimoniais, no período da escravidão no Brasil. Por fim, discute-se as funções simbólicas deste tecido nas roupas das baianas até a atualidade.

Palavras chaves: Rendas, Baianas, Vestuário

Abstract

This research deals the use of lace in clothing of Bahia. Analyzing the historical origin of the clothes Bahia, the research want to define the meanings and reasons for the use of fabric of lace. This research started from a bibliographic reference defines the composition of the clothing of Bahia and the history of lace inserted on the clothes of Bahia used in ceremonial rituals, during the period of slavery in Brazil. Finally, it discusses the symbolic functions of this fabric in clothes of Bahia into the present.

Keywords: Lace, Bahia, Clothing

Introdução

Esta pesquisa trata sobre a utilização dos tecidos de renda, no vestuário típico das baianas, após a segunda metade de século XVI. A partir dessa temática surgiu a questão que norteará a pesquisa. Quais os motivos e significações para a utilização das rendas no vestuário tradicional das baianas atualmente?

A hipótese mais evidente é que as razões, para a utilização das rendas nos trajes atuais das baianas, são histórico-culturais. Isto se deve à imitação prestigiosa, ainda no período escravagista do Brasil, quando os escravos buscavam uma ascensão, ao menos psicológica, imitando a estética do vestuário de seus superiores.

Uma das justificativas da importância para a realização desta pesquisa é o reconhecimento da renda das baianas como patrimônio cultural, como ocorreu com o acarajé⁴. Com este prestígio, elementos como o vestuário das baianas podem receber a proteção de patrimônio cultural e se perpetuarem historicamente. Além disso, explorar a temática das rendas nos trajes das baianas é importante para demonstrar que as motivações por essa escolha não foram arbitrárias ou um desejo de moda. Trata-se de motivações histórico-culturais relacionadas à resistência e sobrevivência dos escravos no Brasil. Por isso o reconhecimento dessa luta por meio do vestuário, é tão elementar desde o período escravocrata no Brasil.

Objetivos

Objetivo geral

Mostrar a evolução da utilização das rendas pelas baianas, desde a vinda dos escravos africanos ao Brasil.

Objetivo específico

Identificar os significados e motivações para a utilização dos tecidos de renda nos trajes das baianas.

Metodologia

Este artigo trata-se de uma pesquisa descritiva e explicativa acerca do vestuário das baianas. Mais especificamente, sobre a utilização dos tecidos de rendas neste vestuário. A abordagem é qualificativa, tendo em vista as significações das rendas nesses trajes. A pesquisa tem como base, referências bibliográficas e imagéticas. Delimitando a investigação, as obras bibliográficas são focadas no período após a

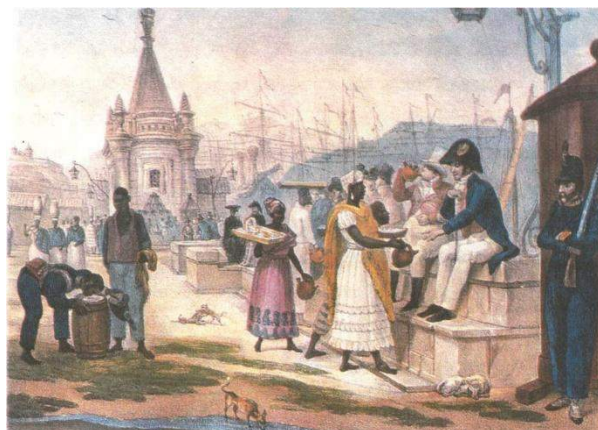
⁴ Em dezembro de 2004, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) reconheceu o ofício das baianas de acarajé como patrimônio imaterial do Brasil (IPHAN, 2004, p. 72).

segunda metade do século XVI, quando chegaram os primeiros escravos africanos no Brasil, e apenas na Bahia, onde o traje tradicional ainda está presente.

1. Origem do traje das baianas

Primeiramente é preciso identificar a origem do chamado “traje de baiana”. Este vestuário é uma marca da cultura afro-brasileira. Ele surgiu com a interação da cultura africana (religião, estrutura social, etnias, etc.) com a cultura luso-brasileira, após o século XVI, quando chegaram os primeiros navios negreiros na costa nordestina do Brasil. É possível verificar o ambiente em que surgiu o traje da baiana na figura 1. A interação entre os escravos e os europeus foi essencial na criação do traje visto no refresco de Debret (fig. 1), com rendas, muitos tecidos e os contrastes das rendas e algodão branco com os tecidos com cores fortes. Essas cores marcavam, entre outras características, as etnias da qual estes negros vinham. A situação de mais de três séculos de escravidão também influenciou nesse vestuário, além do choque cultural (MONTEIRO; FERREIRA, 2005, p. 384).

Figura 1 – Refrescos do Largo do Palácio, 1835/1839 de Jean-Baptiste Debret



Fonte: RIBEIRO, 2010.

Na Bahia, as etnias mais influentes na cultura e no vestuário, devido ao número de escravos que chegaram e devido à resistência à aculturação, foram os Banto, daomeanos (Jejes), Nagô-loruba e as etnias de Kêto (PIERRE, 2002, p. 27-29)

É certo que os trajes tradicionais africanos foram modificados, após a chegada dos escravos no Brasil. A influência dos colonizadores europeus, as matérias-primas brasileiras e as condições de sobrevivência destes negros modificaram as roupas. As roupas das escravas, aos poucos, influenciaram e sofreram influência das roupas das senhoras. Assim, os escravos mais próximos dos senhores se vestiam diferente dos escravos que trabalhavam nas plantações, engenhos ou em tarefas com pouco contato com seus senhores (MARTINI, 2007).

Figura 2 – Baiana, vendedora de acarajé, Ana Bela dos Santos



Fonte: FRAZÃO, 2009.

Importante salientar que o traje de baiana atual; com muitas rendas brancas, volume nas saias, colares e turbantes, como o da figura 2; é derivado do traje de *crioula*. Isto porque os vestuários dos escravos vindos da África eram mais simples e pobres, em comparação aos trajes dos crioulos (negros nascidos no Brasil). Os crioulos detinham uma melhor posição social, podendo trabalhar em funções domésticas ou como escravos de ganho, que vendiam produtos no comércio de rua (MONTEIRO; FERREIRA, 2005, p. 385).

As crioulas serviam de troféu na prateleira do senhor, onde ele poderia exibir como eram exóticas as escravas que ele sustentava. Por isso, os escravos mais próximos dos senhores como as amas-de-leite, mucamas, pajens, amas-secas, cozinheiras, lavadeiras, cocheiros, copeiros e garotos de recados, enfim todos aqueles que eram vistos com seus senhores deviam ter uma boa aparência. Assim, estes escravos eram muitas vezes vistos com roupas emprestadas de seus senhores, roupas que os senhores não estavam mais usando ou então eles usavam *librés*, que eram os uniformes destes escravos mais próximos. Quando o senhor exibia um escravo bem cuidado era como exibir um carro bem cuidado, ostentando poder (RESENDE, 2011).

2. Histórico das rendas

A origem das rendas ainda é incerta, entretanto as técnicas artesanais para a tessitura desses tecidos, no Ocidente, ganharam grande destaque a partir do século XVI, após as Cruzadas. Há relatos de que as rendas foram trazidas à Europa, vinda do Oriente, juntamente com diversas especiarias e outros produtos exóticos de alto valor no mercado europeu. Outro fato que corrobora a esta teoria é a semelhança dos desenhos típicos das rendas aos arabescos orientais (PEZZOLO, 2007, p. 223-228).

Já no século XV, o artesanato elaborado de tessitura de rendas tornou-se um símbolo de riqueza muito adotado pela moda. Certas regiões europeias se destacaram

ao promover tipos e métodos diferentes de tecer as rendas. Na Itália, em especial em Veneza, foi muito desenvolvida a renda de agulhas. Como visto na figura 3, ela possui um fundo é quase imperceptível, tornando o tecido mais fechado, menos transparente e mais pesado (MARTINI, 2007, p. 39-40).

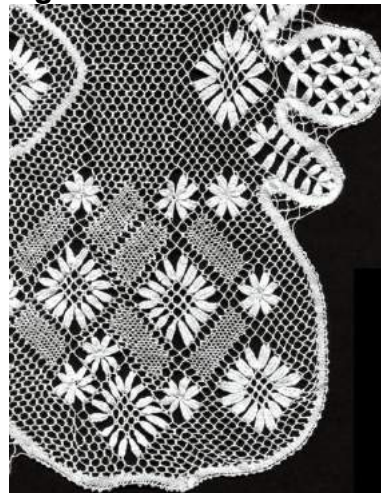
Figura 3 – Renda de agulha



Fonte: CASA.COM.BR, 2013.

Já na cidade de Flandres, também na Itália, e em Anvers na Bélgica, a técnica aprimorada foi a das rendas de bilro. A renda de bilro é mais leve e possui uma área sem desenho (somente com fundo) muito maior. Além da Itália e da Bélgica, houve grande produção de renda na França, no século XV. Por isso, estes três países requerem o título de criados desse tecido (MARTINI, 2007, p. 39-40).

Figura 4 – Renda de Bilro



Fonte: CASA.COM.BR, 2013.

Entretanto, a produção de rendas se expandiu após 1809, quando o inglês John Heathcoat inventou a primeira máquina para tecer rendas. No século XIX, as máquinas Leavers expandiu a produção industrial de rendas para os Estados Unidos, Alemanha,

Suíça e Áustria. Atualmente, a produção industrial de rendas supera a francesa, disseminando um produto mais barato para o uso em trajes populares (PEZZOLO, 2007, p. 226-227). Por isso, é possível verificara a presença das rendas no vestuário cotidiano, além dos trajes festivos.

3. Vestuário das baianas

Dentre diferentes trajes afro-brasileiros, um dos mais conhecidos é o das baianas. Vestuário inconfundível, o traje das baianas foi utilizado no Brasil, inicialmente pelas escravas mais próximas da senhora e que realizavam tarefas dentro do casarão. Atualmente, é um traje popular nos terreiros de candomblé e nas vendas de acarajé, além de estar presente nas alas de carnaval com modelos diferenciados. O traje chama atenção pelo volume, onde não se sabe até onde são rechonchudas as baianas ou onde são volumosas as camadas de saias. Este volume se deve em grande parte às rendas.

Este volume das saias é uma característica histórica da moda, que simula um quadril feminino maior. Por muito tempo, esta qualidade foi tida como um atrativo nas mulheres. Isto porque quadris maiores significavam uma boa formação óssea para o parto de muitos filhos, além de se tornar um símbolo sexual. Por ser um tecido leve, a renda também era utilizada nas saias, dos trajes das baianas, para dar este volume avantajado.

Além disso, a renda presente no vestuário das baianas também tinha um apelo sexual aos senhores brancos, devido à transparência do tecido. O antropólogo francês Pierre Verger já havia notado esta sensualidade por meio das rendas, nas fotos e pesquisas realizadas com diversas baianas, entre 1946 e as décadas de 1960, 1970. Em um relato de 1718, pesquisado por Verger, há o registro da opulência e do luxo nos trajes de escravas (MARTINI, 2007, p. 26).

Mas, é necessário identificar a composição do traje de baiana. As baianas são um símbolo cultural reconhecido mundialmente. Tradicionais nas vendas de acarajé na Bahia, nos terreiros de candomblé e no carnaval brasileiro. Mesmo tendo apenas o ofício de vender acarajé como patrimônio imaterial, o IPHAN atribui que o vestuário é o elemento mais característico das baianas:

[...] A primeira e marcante identificação da baiana de acarajé ocorre pelo traje com rica e complexa montagem de panos. Turbante, tecido em diferentes formatos, texturas e técnicas de dispor, conforme intenção social, religiosa, étnica, entre outras; anáguas, várias, engomadas, com rendas de entremeio e de ponta, espécie de segunda saia; saia, geralmente com cinco metros de roda, tecidos diversos, com fitas, rendas, entre demais detalhes na barra; *camisu*, geralmente rebordada na altura do busto; bata por cima e em tecido mais fino; pano-da-costa ou pano-de-*alaká* de diferentes usos, tecido de tear manual, outros panos industrializados, retangulares, de visual aproximado ao das peças da África [...] (IPHAN, 2004, p. 32).

Figura 5 – Composição do traje de baiana de Ivan Wash Rodrigues, 1891-1957



Fonte: REBELLO, 2009.

O traje descrito pelo IPHAN (2004, p.32) e visto na figura 5, é a vestimenta contemporânea das baianas. Na figura 5 é possível ver cada peça normalmente utilizada pelas baianas. Nele há a tradição da modelagem, balangandãs e cores, aliado a tecidos industrializados e calçados atuais. Entretanto, quanto à origem desse vestuário, é importante analisá-lo tendo em vista o patriarcalismo, o sexismo e escravidão do século XVI, quando o chamado *traje de crioula* surgiu no Brasil (MONTEIRO; FERREIRA, 2005, p. 382).

3.1. Traje cerimonial

Este vestuário é um elemento cultural da estética africana da religião afro-brasileira do candomblé. É preciso compreender que desde o período escravocrata do Brasil, para a cultura do candomblé, não existia arte pela arte. Isto porque não havia diferenciação da vida cotidiana, religiosa, das divindades e da natureza. Assim, toda a estética da vestimenta tem significação com as crenças de vida e religiosas, até a atualidade.

Dentro do candomblé, o vestuário se modifica de acordo com os terreiros. Cada traje possui um sentido cerimonial. As rendas são mais presentes em nos terreiros chamados Kêtu e Angola, no qual as saias são mais armadas e volumosas. Além das cerimônias, os orixás, *voduns* e *inquices* também determinam nas modelagens, tecidos e cores dos trajes. Dos terreiros, o traje de baiana expandiu o uso para o Maracatu no Recife, para os Cortejos e danças de São Gonçalo, as Congadas de Sergipe, para diversas escolas de samba brasileiras, entre outras festas populares (IPHAN, 2004, p. 34-35).

Figura 6 – Negras novas a caminho da Igreja para o batismo, Jean Baptiste Debret, 1834-1839



Fonte: MARTINI, 2007, p. 280.

Na figura 6, é possível ver os trajes de baianas em uma cerimônia religiosa. Na pintura de Debret, intitulada *Negras novas a caminho da Igreja para o batismo*, é possível notar a presença de tecidos mais elaborados, como a renda de bicos, além dos balangandãs (colares e acessórios). Debret retratou o uso do traje de baiana voltado à cerimônia católica, todavia o uso mais comum era dentro das religiões afro-brasileiras, como o candomblé. Entretanto para o cotidiano, no período da escravidão no Brasil, as rendas e os trajes de baianas eram pouco utilizados. Normalmente, as crioulas possuíam apenas um ou poucos trajes de festa como estes, utilizados para ocasiões especiais, como as religiosas.

Ou seja, o vestuário de festas religiosas ganhou espaço em outras comemorações. Importante notar como este traje, apesar de popular, trata-se de um vestuário de festa, para eventos singulares. É certo que nas vendas de acarajé ele se tornou corriqueiro, mas ainda permanece dentro de uma cerimônia, a culinária neste caso. Por isso, a análise desse traje deve ter como preceito que se trata de uma roupa ritualística e para festas.

4. Tecido de renda artesanal e industrial

4.1. Malharia

As rendas podem ser tecidas manualmente, de maneira artesanal, ou industrialmente. O setor têxtil que fabrica as rendas industriais é a malharia. Todos os tecidos fabricados na malharia são denominados tecidos de malha, independente se são rendas, meia malha circular, etc.

A unidade básica do tecido de malha é a *laçada*, composta por cabeça, pernas e pés. Além das laçadas, um tecido de malha pode conter uma laçada de retenção, denominado *fang* e uma laçada flutuante, o *não trabalha*. O conjunto horizontal de laçadas é nomeado *carreira*, enquanto o horizontal denomina-se *coluna*. As laçadas se conectam passando uma por dentro da seguinte. Isto ocorre tanto nos tecidos industriais quanto nas técnicas artesanais. Esta formação confere elasticidade no sentido longitudinal e horizontal do tecido (MACEDO, 2013, p. 3).

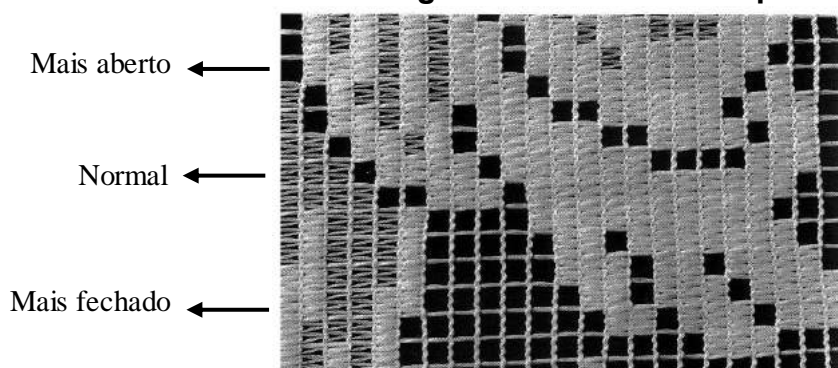
No setor industrial têxtil, existem dois tipos de malharias: por trama e por urdume. A malharia por trama trabalha com o fio formando carreiras de laçadas

subsequentes até a formação do tecido. Já a malharia por urdume trabalha com a formação de laçadas no sentido vertical para tecer. A malharia por trama produz com dois teares diferentes, teares retilíneos e os teares circulares. As máquinas retilíneas tecem com técnicas muito próximas as técnicas manuais com fios de titularidade mais grossa, entretanto com uma alta produtividade. Elas podem produzir tecidos com laçadas apenas na frente – monofrontura - ou tecido sem avesso - dupla frontura (ROMERO, 1994, p. 5-7).

A malharia por trama também trabalha com teares circulares (monofrontura ou dupla frontura), produzindo tecidos tubulares fechados ou abertos. Os fios são de titularidade mais fina. As máquinas podem ser de grande diâmetro, médio diâmetro (para peças sem costura como camisetas, lingerie, etc.) e pequeno diâmetro (para meias). Também existem teares retilíneos e circulares *jacquard*, que trabalham com as agulhas que formam as laçadas de maneira independente, possibilitando a tecer desenhos elaborados, com fios coloridos e relevo (PAIXÃO, 2009, p. 3-4).

Por fim, há a malharia por urdume, que atualmente possui dois teares que dominam o mercado (apesar de existirem outros tipos): *Kettenstuhl* e *Raschel*. As máquinas *kettensuhl* produzem tecidos lisos que não “desmalham” (não desfiam), muito utilizados na moda praia, roupa íntima, tecidos elásticos, forros, estofamento e toalhas de mesa. Finalmente, as máquinas *Raschel* produzem tecidos lisos e rendados. Os desenhos podem ser simples, muito parecidos com os artigos artesanais, até desenhos elaborados, com *nuances* no *jacquard* de maior ou menor fator de cobertura em um ponto, como mostra a figura 7 (ROMERO, 1994, p. 7; SANCHES, 2011, p. 2).

Figura 7 – Nuances Jacquard

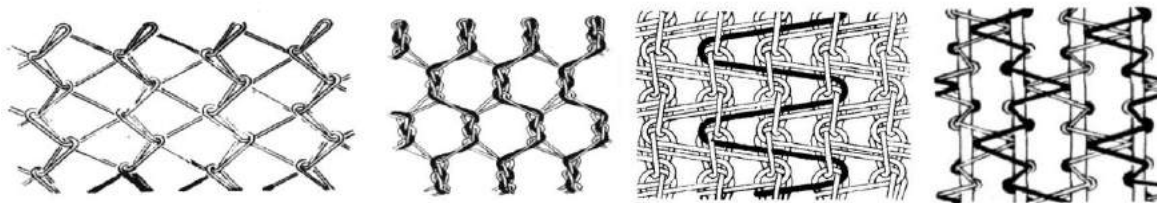


Fonte: SANCHES, 2011, p. 76.

4.2. Rendas

A renda é um tecido de malha que pode ser artesanal ou industrializado. Na indústria têxtil as rendas são fabricadas nas máquinas de malharia de urdume *Raschel*, normalmente. Trata-se de tecidos com malhas abertas que formam o fundo no qual o desenho é sobreposto. As estruturas de fundo mais comuns são: trapezoidal, hexagonal (fundo tule), quadrado (*Marquissette*) e *Powernet* (tule elástico), como apresenta a figura 8. A estrutura do fundo do tecido determinará o fator de cobertura do tecido, o caimento e interferirá no desenho da renda (SANCHES, 2011, p. 53-78).

Figura 8 – Estrutura de funda das rendas (da esquerda para direita): fundo trapezoidal, fundo hexagonal - tule, fundo quadrado - *Marquissette* - e fundo *Powernet* - tule elástico



Fonte: SANCHES, 2011, p. 60-71.

Mesmo com estruturas de fundo mais fechadas, como o *Marquissette* ou o *Powernet* da figura 8, a renda ainda possui a característica principal de ser um tecido aberto e transparente. A transparência e os motivos (normalmente florais e arabescos) guiaram o uso das rendas ao uso no vestuário feminino. É certo que muitas golas e punhos das roupas masculinas do século XVI utilizavam rendas, mas o uso foi mais explorado nos vestidos, lençóis, saias e blusas femininas (PEZZOLO, 2007, p. 225).

A delicadeza do tecido de renda advém, também, da fibra utilizada. Nas rendas artesanais, os fios comumente utilizados são de linho, seda ou algodão. Já na indústria de malharia de urdume, as máquinas *Raschel* veloz, multibarras e *jacquard* aceitam fios de seda, algodão, fibras sintéticas como o elastano, celofane, prata e até ouro (PEZZOLO, 2007, p. 226; SANCHES, 2011, p. 53).

Na figura 9 é possível analisar um tecido de renda fabricado pelo tear de urdume *Raschel jacquard*. Com um fundo hexagonal, o desenho possui várias *nuances*, com maior ou menor fator de cobertura. Isto promove um desenho mais definido, com *dégradé*, curvas suaves e desenhos mais elaborados. Utilizando fio de *nylon*, o tecido adquire grande elasticidade para os mais diversos usos. Apesar de se tratar de um tecido chinês, as encomendas demoram até dez dias para chegar ao Brasil, o que faz com que seja um tecido muito competitivo no mercado. A produção dos tecidos nas máquinas *Raschel* é adaptável à demanda do comprador; variando os fios, estruturas de fundo e desenhos. A máquina *Raschel* que produziu o tecido da figura 9 tem capacidade de produzir 4572 metros por mês (tendo 155 centímetros de largura). Esta produção é baixa comparada às máquinas de malhas circulares e retilíneas, entretanto é muito superior à produção de tecidos de renda artesanais. Além disso, o custo do tecido da figura 9 é muito inferior comparado às rendas artesanais como as das figuras 3 e 4 (HUAXING, 2013).

Isto fez com que grande parte dos tecidos de renda, que as baianas utilizam atualmente, seja industrializada, e não mais artesanal.

Figura 9 – Tecido de renda industrial *Raschel*



Fonte: HUAXING, 2013.

Apesar da variedade de produtos que as máquinas *Raschel* podem produzir, as rendas artesanais são valorizadas devido à exclusividade das rendas com motivos únicos e à mão de obra.

Análise dos Resultados

Observa-se que os trajes das baianas marcaram, desde o século XIX, as diferenças entre as mulheres brancas, negras, escravas, libertas e alforriadas. Entretanto, é possível dizer que havia uma busca das escravas para se parecerem com suas senhoras brancas, por meio do vestuário. Por isso, o uso da renda é tão marcante. Por se tratar de um tecido rico em detalhes e de tessitura elaborada, as escravas que podiam usá-lo eram vistas como detentoras de melhores bens e de bom gosto. Assim a utilização da renda ficou marcada como um símbolo de imitação prestigiosa, no período da escravidão no Brasil. A imitação prestigiosa é o termo dado pela antropologia, para se referir à cópia de hábitos, crenças, costumes, aparência e também do vestuário, para se aproximar de uma figura superior.

A transparência das rendas fornece a este tipo de tecido de malha, certa sensualidade ao revelar o que há por trás do tecido; muitas vezes o corpo de quem está vestindo. Nota-se que o uso de vestes ricas, com muitas rendas, joias e transparências pelas escravas no século XVIII e XIX se deve, em parte, à reclusão das senhoras brancas em suas casas. Devido à religião e aos maridos (e pais), as mulheres pouco saíam às ruas. Então enfeitar suas servas era uma forma de canalizar seu luxo e sensualidade. Entretanto, essa sensualidade das transparências e desenhos das rendas não era gratuita. Ela simbolizava também o serviço sexual ao qual as escravas eram impostas. As escravas deviam atender aos desejos dos senhores. Deste modo, a opulência e riquezas das roupas se voltava contra as negras, ao torna-las escravas sexuais também. Importante salientar que essa erotização partia do olhar católico europeu. Isto porque para muitas etnias africanas, a nudez dos seios, por exemplo, não era erótica. Atualmente a roupa de baiana não possui mais um apelo sexual tão forte, pois as rendas possuem diversas camadas nas saias e forro nas blusas. Isto devido à interferência católica apostólica neste vestuário, embutindo seus valores e moral.

A utilização das rendas nos trajes das baianas se expandiu, em relação ao período de seu surgimento devido a fatores econômicos, também. Além do maior poder de compra das baianas, os tecidos de renda foram barateados devido à alta produção industrial. Com as máquinas *Raschel* e *Leavers*, a malharia de renda aumentou muito a produção. Com os tecidos chineses mais acessíveis e de baixo custo, as rendas passaram a ser utilizadas com maior profusão nos trajes. De vestuário festivo, as rendas já são encontradas nas roupas do cotidiano das icônicas baianas.

Conclusão

As rendas que marcam o vestuário das baianas contemporâneas remetem à origem afro-brasileira dos trajes das escravas crioulas. Este tecido está presente no vestuário das baianas devido à imitação prestigiosa, à erotização pelos senhores, à canalização da liberdade sexual e estética das senhoras e à religião afro-brasileira do candomblé. Estas são as principais razões históricas identificadas. Entretanto, tão importante quanto os fatores históricos são os fatores culturais que fizeram com que o uso da renda permanecesse neste traje até a atualidade. A tradição da cultura local, as questões religiosas de rituais e a preservação do exótico, por meio da estética do vestuário, fazem com que o traje de baiana se preserve até a contemporaneidade.

A industrialização do tecido de renda foi possível a partir do desenvolvimento dos processos de malharia, com a malharia de urdume e as máquinas *Raschel*. Com este maquinário, a produção aumentou, mantendo as características delicadas das rendas. Assim, o tecido passou a ter custo mais baixo, ficando mais acessível às baianas de modo geral.

Portanto, as rendas trazem todo um conjunto de significados histórico-culturais ao traje das baianas e precisa ser documentado e preservado, para que a utilização deste tecido não pareça aleatória, ou uma característica de moda de um período.

Referências Bibliográficas

- CASA.COM.BR. O incrível universo das rendas. **Revista Bons Flúidos**. São Paulo: Grupo Abril. 15 Jul. 2013. Disponível em: <<http://casa.abril.com.br/materia/o-incrivel-universo-das-rendas>>. Acesso em 18 nov. 2013.
- FRAZÃO, H.. O estilo casual dos soteropolitanos. **UOL Mulher: Moda**. 08 set. 2009. Disponível em: <http://mulher.uol.com.br/moda/album/salvador_album.htm#fotoNav=18>. Acesso em: 15 dez. 2013.
- HUAXING, Fashion Industry Co. Limited. **Alibaba.com**, chinês tecido renda raschel, 2013. Disponível em: <<http://portuguese.alibaba.com/product-gs-img/chinese-raschel-lace-fabric-475062820.html>>. Acesso em: 21 nov. 2013.
- IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Ofício das baianas de acarajé**. Dossiê IPHAN 6. IPHAN: Brasília, 2004. 96 p. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=919>>. Acesso em: 06 nov.

2013.

- MACEDO, A. M. K. S.. **Análise de Malhas**. 1. ed. Instituto federal de educação, ciência e tecnologia de Santa Catarina: Santa Catarina. 38 p. Disponível em: <https://wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/images/2/26/Apostila_de_analise.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2013.
- MARTINI, G. T.. **Baianas do acarajé**: a uniformização do típico em uma tradução culinária afro-brasileira. 2007. 291 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1302/1/Tese_2007_GerlaineMartini.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2013.
- MONTEIRO, J.; FERREIRA, L. G.. As roupas de crioula no século XIX e o traje de beca na contemporaneidade: símbolos de identidade e memória. **Mneme**, Natal v. 7, n. 18, out. - nov. 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/mneme/article/viewFile/329/302>>. Acesso: 25 jan. 2011.
- PAIXÃO, W.S.. **Conceitos básicos de malharia**. Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. Tecnologia Têxtil: São Paulo, 2009. 20 p. Disponível em: <http://api.ning.com/files/yTUVc*v0z1Y61R3iX54-OonUcj4ufbVS5NwMbq9lab8zpl2gi3f2FUW9xOGxhRL3RizliDf73EdLnKxTyRmifo3*GBApoP2/ApostilaConceitosBsicosMalharia.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2013.
- PEZZOLO, D. B.. “Outros tecidos: feltro, malha, renda, veludo e denin (jeans)”. **Tecidos: histórias, tramas, tipos e usos**. 3. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2007. 328 p.
- REBELLO, Cláudio. O traje típico da baiana. **África: saberes e práticas**. 27 out. 2009. Disponível em: <<http://africasaberesepraticas.blogspot.com.br/2009/10/o-traje-tipico-da-baiana.html>>. Acesso em: 15 dez. 2013.
- RESENDE, L.. **Cultura Popular Brasileira e Folclore**. Disponível em: <http://www.lendorelendogabi.com/folclore/cultura_popular_e_folclore_pag1c.htm>. Acesso em: 22 jul. 2011.
- RIBEIRO, M. G.. A arte no século XIX: Um estudo da peculiar obra artística no Brasil do pintor francês J. B. **19&20**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, jul. 2010. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/obras/jbd_monike.htm#_edn12>. Acesso em: 15 dez. 2013.
- ROMERO, L. L. et al. **Malharias**. BNDES: Rio de Janeiro, 1994. 39 p. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/relato/malha.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2013.
- SANCHES, R. A.. **Malharia Urdume**: malharia I, Bacharelado em Têxtil e Moda, Universidade de São Paulo, 08-25 nov. 2011. 87 slides. Notas de Aula.

Apresentação Digital.

VERGER, P.. **Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos**: dos séculos XVII a XIX. 4. ed. Salvador: Corrupio, 2002. 732p.

Ensino-aprendizagem da arte, por meio da estamparia têxtil

Okasaki, Aymê; Mestranda em Têxtil e Moda; Universidade de São Paulo - USP
ayme.okasaki@usp.br

Kanamaru, Antonio Takao; Professor Doutor; Universidade de São Paulo - USP
Professor Orientador
kanamaru@usp.br

Apresentação Oral

Ensino

Resumo

A presente pesquisa versa sobre a criação de um projeto didático/pedagógico complementar à disciplina de Artes, que utilize o *design* de superfície têxtil como ferramenta de ensino. Para a confecção do projeto serão levantados os principais temas lecionados em artes visuais, por meio das publicações do Ministério da Educação. Para avaliação da proposta será realizado um estudo de caso em uma turma do Ensino Médio. Os resultados serão obtidos através de entrevistas e grupos de foco com os educandos e educadores. A pesquisa busca debater a estamparia como arte e a importância da atualização das ferramentas de arte/educação.

Abstract

This research is about the creation of a didactic/ pedagogical project complementary to the discipline of arts, that use the design of textile surface as a teaching tool. To produce the project will be raised the major themes taught in visual arts, through the publications of the Ministry of Education. To review the proposal, a case study will be conducted in a group of high school. The results will be obtained through interviews and focus groups with students and educators. The research wants to discuss the stamping as art and the importance of updating the art/educational tools.

Palavras-chave

- estamparia - arte/educação - ensino médio - proposta pedagógica - *design* de superfície



INTRODUÇÃO

Esta investigação propõe a criação de um projeto curricular complementar à disciplina de “Arte” para o Ensino Médio, que empregue as técnicas artesanais de estamparia como ferramenta para o ensino de artes visuais. Por meio do *design* têxtil, o projeto irá ensinar os conceitos básicos propostos pelas publicações de orientação curricular do Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC).

A pesquisa será orientada segundo a questão problemática se o *design* de superfície têxtil é eficiente como ferramenta pedagógica para o ensino da arte aos educandos. A hipótese é positiva, considerando que a estamparia têxtil é um suporte artístico acessível, flexível e próximo dos alunos para ensinar diferentes conceitos de artes.

A aproximação dos educandos com a estamparia é estreita devido ao fenômeno que o desejo da moda desperta. Este desejo fetichista por possuir, vestir, usar e consumir um artigo estampado também revela uma natureza funcional e um propósito de criação. De acordo com Kant (1995: 55) este desejo supera a contemplação estética que a arte desperta, e por isso opõe a estamparia têxtil (e a moda) da arte, pois esta última deveria ser desprovida de interesse. Outros autores, como James Joyce (2006: 265), não excluem a moda (bem como o *design* de superfície têxtil) de uma categoria da arte, mas classificam-na como arte pornográfica, ou arte decorativa. Isto é, este grupo da arte possui integridade, harmonia e radiância, além do desejo do espectador/usuário.

Estamparia

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

Estamparia têxtil engloba os trabalhos pintados ou impressos em tecidos, aviamentos e substratos têxteis. Ela é um dos segmentos do “*Design* de Superfícies” que se diferencia dos demais por ser sempre aplicado em artigos têxteis. Esta prática consiste em aplicar cor e formas sobre um têxtil. A educadora Rùthschling 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 2006).

Não obstante a evolução das técnicas de estamperia (como a impressão serigráfica com tela plana e tela cilíndrica, o *transfer* e a impressão digital), os novos processos restringiram muito a produção às indústrias, cerceando a criação aos *designers* e artistas independentes. 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 se aproximam mais das técnicas utilizadas nas artes visuais, como a pintura, e, por isso, podem explorar mais os elementos artísticos.

Estamperia e arte visual

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, como a pintura e a escultura. Esta discussão abriu espaço para a consideração de outras formas de expressão cultural como arte. Assim, os meios de legitimação, 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 como arte.

Quem determina se uma produção de determinada cultura é arte são os detentores do discurso sobre o objeto artístico. Eles são a crítica e as instituições específicas. Porém, a autoridade do discurso nem sempre chega a um consenso ou é fixa ao longo do tempo. Por isso, não existe limites precisos quando se trata de definir uma obra (COLI 1981).

Estes detentores do discurso já colocaram roupas e esculturas, tecidos e quadros lado a lado em importância muitas vezes. Em 1989, ocorreu a primeira exposição de estampas, no *Cooper-Hewitt Museum*, intitulada *Color, Light, Surface/Contemporary Fabrics*, questionando sobre a arte vestível e o têxtil artístico (RUBIM 2010). Atualmente, estamperia e artes plásticas



dividem espaços em museus e debatem as questões fundamentais da estética, da criatividade, da poética e, também, da humanidade em geral.

Arte/educação

Mesmo podendo considerar a estamparia como um suporte artístico, o contato que as pessoas e o público em geral têm com essas áreas são diferentes. A relação que a maioria dos brasileiros têm com a estamparia é por meio do consumo de produto da moda, enquanto a ligação com as artes já ocorre desde a escola. Nem todos os professores de artes do Ensino Médio trabalham com linguagens contemporâneas (como a estamparia), porém todos trabalham com o ensino das artes de alguma maneira.

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 9394/94*, a LDB. Naquela época, a disciplina foi introduzida com foco profissionalizante, voltada para o desenho geométrico e desenho de observação (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 LDB, mas com problemas quanto à rápida demanda de profissionais, pois os professores recebiam uma formação superficial sobre pintura, escultura, música, teatro, dança e fotografia em dois anos. Presentemente, o ensino da arte obteve progressos quanto à capacitação de professores, materiais didáticos e valorização da matéria no currículo escolar. Contudo, ainda é preciso desenvolver melhor a educação artística como forma de expressão e cognição dos alunos (BARBOSA 1989).

Este foi um dos motivos para a educadora Ana Mae Barbosa trazer o conceito de arte/educação, em substituição ao termo educação artística, em 1973/1974. Segundo Barbosa (2005:10-13):

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.



Ou seja, a educação artística tinha a conotação de superficial. Por isso, Barbosa introduziu a ideia de arte/educação, mais ampla, envolvendo o ensino das artes para diferentes públicos e em diferentes instituições culturais. Segundo Barbosa (2005), a arte/educação é o trabalho para o desenvolvimento de uma relação entre o público (crianças, comunidades, terceira idade, etc.) e a arte.

A terminologia coloca a educação e a arte no mesmo patamar e referencia o diálogo e pertencimento mútuo entre as áreas. Isto porque a arte/educação indica não apenas o ensino das teorias e práticas da arte, mas também que o estudo e a relação mais próxima com a arte potencializa a cognição, fazendo com que os educandos aprendam de maneira mais eficiente e se tornem conscientes do meio em que vivem.

Educação

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

Apesar da LDB tratar 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).

Para que o conteúdo escolar seja conciso e padronizado em todo o país, o MEC criou alguns documentos que homogeneizem o mínimo de qualidade e conteúdo a serem ministrados nas escolas de Ensino Básico (Ensino Infantil, Fundamental e Médio). Esses documentos devem ser considerados apenas como bases para que se possa discutir e formar um projeto pedagógico a ser desenvolvido pela escola. Afinal, ensinar apenas o mínimo obrigatório pela lei aos alunos vêm se mostrando, pelo histórico da educação no Brasil, insuficiente para formar cidadãos e profissionais conscientes, pensadores e capacitados.

As instituições de ensino se pautam na LDB e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os PCN, para construir seus projetos políticos pedagógicos. Estas publicações do MEC fornecem a base nacional comum dos currículos escolares, ou seja, elas comunicam quais são os



conhecimentos mínimos obrigatórios que devem ser ensinados aos alunos das diferentes séries no Brasil.

OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é apresentar de que maneira a estamperia pode ser utilizada como ferramenta pedagógica no ensino das artes nas escolas. O objetivo específico desta pesquisa é construir um projeto curricular complementar à disciplina de Artes, voltado para o Ensino Médio, que utilize os processos artesanais da estamperia no ensino do conteúdo básico de artes visuais, descritos no PCN, do MEC.

METODOLOGIA

Para identificar quais os conceitos básicos transmitidos aos alunos do Ensino Médio na disciplina “Artes”, será utilizada a publicação do MEC de *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Nesta publicação, o MEC aponta a expectativas de aprendizagem na disciplina de Artes.

Identificados os conceitos principais das artes visuais que devem ser transmitidos aos alunos, serão adaptadas atividades e explanações que utilizem os diferentes tipos de estamperia para ensinar a teoria e prática das artes visuais. A construção deste projeto seguirá o princípio da pedagogia crítica problematizadora, de construção do saber a partir da realidade do educando, do educador Paulo Freire (FREIRE 1982).

Ou seja, as atividades levarão o educando a refletir o seu contexto social e cultural, por meio de seu processo criativo, do conteúdo e metodologia das atividades, das relações em aula e do desenvolvimento da aprendizagem. As técnicas que serão utilizadas pelo projeto são artesanais para que o *design* têxtil seja acessível. Serão 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*.

A técnica de carimbo pode utilizar diversos suportes, mas o mais comum é o bloco de maneira esculpida em relevo com o desenho a ser estampado. Para estampar o tecido, o carimbo é umedecido na tinta da tonalidade desejada. Na técnica de batique, as partes do tecido nas quais não se deseja o tingimento são tampadas com cera quente, que adere ao substrato têxtil. Após a impermeabilização destas áreas, o tecido é tingido em um banho de tintura ou até pintado com



pincel. A estampa final é revelada quando a cera é derretida em um banho de água quente. O método de grafismo consiste em fazer a estampa desenhando diretamente sobre o tecido. Para isso, utilizam-se canetas para tecido. O estêncil 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. Cada chapa do estêncil corresponde a uma cor. A serigrafia consiste numa evolução do processo de estampa por estêncil. Basicamente, trata-se de um processo no qual a tinta atravessa uma tela vazada com o motivo a ser estampado no tecido. Para que a tinta atravesse, é necessária a pressão de um puxador ou rodo. O último método, o *tie dye*, é a técnica de estampa por reserva que consiste em amarrar, dobrar, prensar ou costurar o tecido de forma aleatória, ou não, para que algumas áreas não recebam a tinta (LEVINBOOK 2008).

Estas são as técnicas artesanais mais populares, por isso serão utilizadas para montar o projeto curricular. Cada técnica sustentará uma temática didática específica. As explicações acerca dos movimentos artísticos e história da arte se darão por meio de atividades que envolvam a serigrafia. O batik, por ser uma técnica africana, será utilizado para a aprendizagem sobre a arte em diferentes culturas (africana, japonesa, etc.). As outras técnicas serão focadas para o ensino dos elementos de composição visual, como a teoria das formas e *Gestalt* (carimbo e grafismo), teoria das cores (*tie dye*), e relação entre figura e fundo (estêncil).

Para verificar a efetividade do projeto curricular, será feito um estudo de caso com os alunos de uma turma do Ensino Médio. O projeto curricular complementar para a disciplina de Artes será adaptado para a turma de alunos da pesquisa. Para isso, será levada em consideração a realidade social, cultural, econômica, educacional e ambiental dos estudantes. Serão aplicadas as atividades e propostas do projeto, a fim de obter o retorno de opiniões e resultados dos alunos e do professor da disciplina.

Este *feedback* será obtido por meio de observação participante, e grupos de foco em busca de correções e adaptações no projeto. Este parecer e produções dos alunos frente às atividades serão essenciais para avaliar a eficácia da proposta desta pesquisa.



DISCUSSÃO FINAL

Por meio desta proposta pedagógica, vislumbra-se a possibilidade de oferecer uma nova metodologia que aproxime mais os educandos das diferentes linguagens visuais contemporâneas. Utilizar novos suportes no ensino das artes nas escolas é necessário frente à relação do homem com a arte contemporânea. Para entender e participar dos novos processos de criação, apreciação e crítica, o indivíduo precisa estar preparado com um conhecimento prévio. Tal método de pintura em tecido, assim como outros meios de arte contemporânea, ainda possuem pouco espaço nos currículos das escolas. Ademais, é necessário democratizar a técnica de estamparia para que os educandos não sejam apenas consumidores passivos de têxteis estampados, mas que possam utilizar o *design* de superfície têxtil como uma forma ativa de linguagem artística de expressão.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. “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>. Acesso em: 06 mai. 2013.
- _____. “Caminhos para a conscientização”. **Revista Educação**, São Paulo: Editora Segmento, ed. 97, p. 10-13, 20 Mai. 2005. Entrevista concedida a Flávio Amaral. Disponível em: <http://abt-br.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=69>. Acesso em: 20 Nov. 2012.
- 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>. Acesso em: 15 mai. 2013.
- COLI, Jorge. **O que é arte**. 8. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. 136 p.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- JOYCE, James. **Um retrato do artista quando jovem**. São Paulo: Editora Objetiva, 2006.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 1995.



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

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

RÜTHSCHILLING, Evelise Anicet. **Design de Superfície**. Porto alegre: Ed. UFRGS, 2006.



ART AND TEXTILE PRINTING: PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR HIGH SCHOOL

AYMÊ OKASAKI¹, ANTONIO TAKAO KANAMARU²

¹*University of São Paulo, ayme.okasaki@usp.br*

²*University of São Paulo, kanamaru@usp.br*

This research focuses on the creation of a didactic / pedagogical project to complement the discipline of Arts in the Brazilian High School, which uses traditional techniques of textile printing as a tool for teaching basic concepts of arts. The use of textile design as an artistic element in the classroom is justified by the insertion of new resources and media in contemporary art, an important point to be mentioned and covered in primary education in Brazil. The major themes of visual arts that are taught will be consulted to structure the pedagogical proposal in guidance publications of the Ministry of Education of Brazil, these themes that will indicate the issues raised by the activities and proposals for the use of textile printing. A study case with a group of high school will be held for evaluation and correction of the proposal, in which will be applied a hornbook with the didactic-pedagogical proposal. The results will be obtained through semi-structured interviews, questionnaires, participant observation and focus groups with students and teachers involved. This research aims to discuss stamping as visual art and the importance of updating the art / education tools in Brazil.

Keywords: stamping - art / education - high school - teaching proposal - surface design.

1.Introduction

This research proposes the creation of a complementary didactic / pedagogical project to the discipline of "Art" for the Brazilian High School, using craft techniques of stamping as a tool for practical and theoretical teaching / learning of visual arts. Through the basis of textile design, the pedagogical proposal will hand on the basic concepts proposed by the curriculum guidance publications of the Ministry of Education and Culture of Brazil.

2.Surface Textile Design

This research assumes that there is a strong relationship between the printing and the visual arts. The prints may suffer artistic influences, may be inspired in famous arts and the textiles can be considered the base for artistic creations. However, it is essential to clarify what is stamping.

Textile stamping, englobes the painted or printed fabrics jobs, accessories and textiles substrates. It is one of the segments of the "Surface Design" that differs from the others by always being applied to textiles. This practice is to apply color and shapes on a textile. Rüttschling, the educator, conceptualizes this aspect of design as:

Surface Design is a technical and creative activity which aim is to create two-dimensional images (visual and tactile textures), designed specifically for the constitution and / or surface treatment, presenting appropriate aesthetic and functional solutions to different materials, and artisanal manufacturing processes and industrial (Rüttschilling, 2006).

Despite the evolution of printing techniques (such as screen printing with flat screen and cylindrical screen, transfer and digital printing), new processes restricted a lot the production for industries, limiting the creation for designers and independent artists. As the textile industry responds to a market demand and specific customer orders, not always the resulting creations are works of artistic creativity or serve an aesthetic, visual psychology or other principles of art. Thus, even with more rustic methods, the creations of artisans are closer to the techniques used in the visual arts such as painting, and therefore can explore the elements of art.

3. Visual language of stamping

Since the modernist movement in the late nineteenth century and early twentieth century to our contemporary, artistic events put in check the well known "works of art". The question "what is art?" became a part the focus of modern production, destabilizing the classic basis like painting and sculpture. This discussion has opened space for the consideration of other forms of cultural expression such as art. Thus, the means of legitimation such as criticism, cultural institutions, the public and the artist exchanged reflection on what would be the art, for the investigation of what else could be considered as art.

Who determines whether a production of a particular culture is art, are the holders of the discourse about the artistic object. They are critical and specific institutions. However, the authority of the speech does not always reach a consensus or is fixed over time. Therefore, there is no precise limits, it is a work set (Coli, 1981).

These speech holders already put clothes and sculptures, fabrics and paintings side by side in importance. In 1989 occurred the first exhibition of prints in the Cooper-Hewitt Museum, titled *Color, Light, Surface / Contemporary Fabrics*, causing the public questioned themselves about the wearable art and artistic textiles (Rubim, 2010). Currently, stamping and plastic arts divide spaces in museums and debate the fundamental questions of aesthetics, creativity, poetry and also of humanity in general.

4. Teaching Art

The contact that people and the general public have with these areas are different, and may even consider printing as an artistic support. The relationship that most Brazilians have with the stamping is through the consumption of fashion product, while the connection with the arts already occurs from the school. Not all arts teachers of basic education work with contemporary languages (such as printing), but all work with the teaching of the arts in some way.

The subject "Art" or "Arts Education" entered in the national curriculum for schools from primary and high school in 1971, through the Federal Law of Guidelines and Bases of Education 9394/94, the LDB. At that time, the subject was introduced with professional focus, dedicated to the geometric design and drawing from observation (Barbosa, 1989).

At first there was some rejection of the subject on the part of teachers, because there was no specific training for them. The bachelor degree in Arts in 1973 arose due to LDB but with problems as fast demand for professionals, because teachers received training about primary painting, sculpture, music, theater, dance and photography in two years. Presently, the arts education has made progress regarding the training of teachers, teaching materials and valuation of this subject in the school

curriculum. However, we still need to better develop arts education as means of expression and cognition of students (Barbosa, 1989).

This was one of the reasons for the teacher Ana Mae Barbosa bringing the concept of art / education, replacing the term arts education in 1973/1974. According to Barbosa (2005, p 10-13.):

The designation [arts education] has a concept already attached to it, which is the multipurpose teacher, which was formed two years to teach music, theater, visual arts, dance and geometric design, 5th to 8th grade. This is an epistemological absurdity [...] There are no more graduate courses in arts education that form the teacher for everything.

In other words, the arts education had the connotation of superficial. Therefore, Barbosa introduced the idea of art / education, broader, involving the teaching of the arts for different publics and in different cultural institutions. According to Barbosa (2005) art / education is the work for a development of a relationship between the public (children, communities, seniors, etc.) and the art.

The terminology puts education and art at the same level and reference dialogue and mutual belonging between areas. This is because the art / education indicates not only the teaching of theories and practices of art, but also that the study and a closer relationship with art enhances cognition, making the students learn more efficiently and become aware of the environment where they live.

5. Education

The enhancement of cognition is just one of the reasons why art education and all education are so important to the formation of a citizen, conscious, thinking person. However, what is the concept of education?

Despite the LDB treat school education, it defines education as the process of formation of the individual within the family, human relations, educational and research institutions, social movements, civil organizations and cultural manifestations (Brasil, 1996).

MEC created some homogenized documents with the minimum quality and content to be taught in elementary schools (kindergarten, elementary and secondary) with a concise and standardized content. These documents should be considered only as bases so that it can be discussed and form a pedagogical project to be developed by the school. After all, teach only the minimum required by law to students has shown, the history of education in Brazil, not enough to form conscious citizens and professionals, and skilled thinkers.

Educational institutions are guided in the LDB and in the National Curriculum Guidelines, the PCN, to build their pedagogical political projects. These MEC publications provide the common basis of curriculum national school, in other words, they communicate what are the minimum skills that should be taught to students of different grades in Brazil.

6.Objectives

The general aim of this research is to present how the stamping can be used as a pedagogical tool in teaching the arts in schools. The specific aim of this research is to build a complementary curriculum design to the subject of Arts, facing the high school, using the traditional methods of stamping in teaching basic content of Visual Arts, described in the PCN of MEC.

7.Methodology

To identify the basics transmitted to high school students in the subject "Arts", the publication of the MEC of Curriculum Guidelines for High School will be used. In this publication, the MEC points out the learning expectations in the subject of Arts.

The main concepts of the visual arts that should be imparted to students were indentified, some activities will be adapted and explanations that use different types of stamping to teach the theory and practice of the visual arts. The construction of this project will follow the principle of problem-critical pedagogy, building knowledge from the reality of the learner, from Paulo Freire (Freire, 1982).

In other words, the activities will lead the student to reflect their social and cultural context, through the creative process, the content and methodology of the activities, relations in the classroom and the development of learning. The techniques that will be used by the project are handcrafted for the textile design being accessible. There will be exploited by teaching techniques and rubber stamp and wood, batik, serigraphy, the graphics with pens for fabric, stencil and the tie dye, as shown in Figure 1.



Figure 1: handmade textile printing techniques used in the project. From left to right, top to bottom: Tie dye, batik, stencil, graphic pens for fabric, serigraphy, EVA stamp and stamp of wood (Source by the author).

The stamp technique can use various basis, but the most common is the wood block carved in relief with the drawing to be printed. To stamp the fabric, the stamp is dipped in the ink of the desired hue. The Batik technique art, the parts of the fabric which is not desired dyeing are capped with hot wax which adheres to the textile substrate. Upon sealing these areas, the fabric is dyed in one dye bath or even painted with a brush. The final stamp is revealed when the wax is melted on a warm water bath. The method of graphism consists in making the stamp by drawing directly on the fabric. Thereunto, it is used pens for fabric. The stencil is a technique that uses a mask, a leaked mold, to reserve areas that will not be dyed. The stencil must have the basis with a strong plate as a thick plastic, perforated with the design to be printed on the fabric. Each stencil plate corresponds to a color. The serigraphy consists in an evolution of the printing process by stencil. Basically, it is a process in which the ink leaked through a screen with the goal of being printed on the fabric. To cross the ink, the pressure of a handle or squeegee is needed. The latter method, the tie dye is a technique for stamping by backup that consists of tying, folding, pressing or sew the fabric at random, or not, so that some areas do not receive the ink (Levinbook, 2008).

These are the most popular craft techniques, so it will be used to build the curriculum project. Each technique will support a specific didactic theme. Explanations about the art movements and art history will be applied through activities that involve the serigraphy. The batik technique is African, and it will be used for learning about art in different cultures (African, Japanese, etc.). The other techniques are focused on teaching the elements of visual composition as the theory of forms and Gestalt (Stamp and graphism), color theory (tie dye) and relationship between figure and background (stencil).

To verify the effectiveness of the curriculum project, it will be done a case study with students of a class of high school. The complementary curriculum project for the subject of Arts will be adapted to the class of students in the research. It will be considered the social, cultural, economic, educational and environmental reality of students. The proposed activities of the project will be applied in order to obtain the return of results and the opinions of the students and the subject teacher.

This feedback will be obtained through a participant observation and focus groups seeking adjustments in the project. This feedback and the productions of students facing activities will be essential to evaluate the effectiveness of this research proposal.

8. Final Discussion

Through this pedagogical proposal it is understood the possibility of offering a new methodology that get the learners closer of different contemporary visual languages. It is necessary to use new basis in arts teaching in the schools, faced the relationship with the contemporary art. To understand and participate in the creation of new processes, and critical assessment, the educator needs to be prepared with prior knowledge. This method of painting on fabric, as well as other means of contemporary art, is not so much considered in the curriculum of schools. Moreover, it is necessary to democratize the stamping technique, so that students are not just passive consumers of printed textiles, but they can use the design of textile surface as an active form of artistic expression language.

9. References

- Barbosa, A. M., 1989. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Revista de Estudos Avançados*, [online], 3 (7), p. 170-182. Available at: <http://scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttext>. [Accessed 06 May 2013].
- Barbosa, A. M., 2005. Caminhos para a conscientização. *Revista Educação* [online]. 20 May, p. 10-13. Available at: <http://abt-br.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=69>. [Accessed 20 November 2012].
- Brasil, 1966. 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, Distrito Federal. Available at: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. [Accessed 15 May 2013].
- Coli, J., 1981. *O que é arte*. 8th ed. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Freire, P., 1982. *Ação Cultural para a Liberdade*. 8th ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Levinbook, M., 2008. *Design de superfície: técnicas e processos em estamperia têxtil para produção industrial*. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi.

Rubim, R., 2010. *Desenhando a superfície*. 2nd ed. São Paulo: Edições Rosari.

Rüthschilling, E. A., 2006. *Design de Superfície*. Porto alegre: Ed. UFRGS.



ARTE E ESTAMPARIA TÊXTIL: PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO

AYMÊ OKASAKI¹, ANTONIO TAKAO KANAMARU²

¹Universidade de São Paulo, ayme.okasaki@usp.br

²Universidade de São Paulo, kanamaru@usp.br

Resumo: A presente pesquisa versa sobre a criação de um projeto didático/pedagógico complementar a disciplina de Artes do Ensino Médio brasileiro, que utilize as técnicas artesanais de estamparia têxtil como ferramenta para o ensino de conceitos básicos de artes. A utilização do design têxtil como elemento artístico em sala de aula é justificada pela inserção de novos meios e mídias na arte contemporânea, ponto importante a ser abordado e abrangido no ensino básico de educação no Brasil. Para a confecção da proposta pedagógica serão consultados os principais temas de artes visuais que são lecionados, nas publicações de orientação do Ministério da Educação do Brasil, temas estes que direcionarão os assuntos abordados pelas atividades e propostas com uso da estamparia têxtil. Para avaliação e correção da proposta será realizado um estudo de caso, em que se aplicará uma cartilha com a proposta didático-pedagógica em uma turma do Ensino Médio. Os resultados serão obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários, observação participante e grupos de foco com os educandos e educadores envolvidos. Esta pesquisa visa debater a estamparia como arte visual e a importância da atualização das ferramentas de arte/educação no Brasil.

Palavras chave: estamparia - arte/educação - ensino médio - proposta pedagógica - design de superfície.

Introdução

A presente pesquisa propõe a criação de um projeto didático/pedagógico complementar à disciplina de “Arte” para o Ensino Médio brasileiro, que utilize as técnicas artesanais de estamparia como ferramenta para o ensino/aprendizagem prático e teórico das artes visuais. Por meio do suporte do *design* têxtil, a proposta pedagógica irá transmitir os conceitos básicos propostos pelas publicações de orientação curricular do Ministério da Educação e Cultura do Brasil.

Design de Superfície Têxtil

Esta pesquisa parte do princípio 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 imprescindível que se esclareça o que é estamparia.

Estamparia têxtil, engloba os trabalhos pintados ou impressos em tecidos, aviamentos e substratos têxteis. Ela é um dos segmentos do “Design de Superfícies” que se diferencia dos demais por ser sempre aplicado em artigos têxteis. Esta prática consiste em aplicar cor e formas sobre um têxtil. A educadora Rùthschling 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, 2006).

Não obstante da evolução das técnicas de estampa (como a impressão serigráfica com tela plana e tela cilíndrica, o transfer e a impressão digital), os novos processos restringiram muito a produção às indústrias, cerceando a criação aos designers e artistas independentes. Como a indústria têxtil responde a uma demanda de mercado e 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 se aproximam mais das técnicas utilizadas nas artes visuais, como a pintura, e por isso podem explorar mais os elementos das artísticas.

Linguagem visual da estampa

Desde os movimentos modernistas no final do século XIX e início do século XX, até a nossa contemporaneidade, as manifestações artísticas colocaram em cheque as ditas “obras de arte”. A questão “o que é arte?” se tornou o foco de parte da produção moderna, desestabilizando os clássicos suportes como a pintura e a escultura. Esta discussão abriu espaço para a consideração de outras formas de expressão cultural como arte. Assim, os meios de legitimação, 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 como arte.

Quem determina se uma produção de determinada cultura é arte, são os detentores do discurso sobre o objeto artístico. Eles são a crítica e as instituições específicas. Porém a autoridade do discurso nem sempre chega a um consenso ou é fixa ao longo do tempo. Por isso, não existe limites precisos trata-se de definir uma obra (Coli, 1981).

Estes detentores do discurso já colocaram roupas e esculturas, tecidos e quadros lado a lado em importância muitas vezes. Em 1989, ocorreu a primeira exposição de estampas, no Cooper-Hewitt Museum, intitulada Color, Light, Surface/Contemporary Fabrics, fazendo com que o público se questionasse sobre a arte vestível e o têxtil artístico (Rubim, 2010). Atualmente, estampa e artes plásticas dividem espaços em museus e debatem as questões fundamentais da estética, da criatividade, da poética e também da humanidade em geral.

Ensino da arte

Mesmo podendo considerar a estampa como um suporte artístico, o contato que as pessoas e o público em geral têm com essas áreas são diferentes. A relação que a maioria dos brasileiros têm com a estampa é por meio do consumo de produto da moda, 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 estampa), porém todos trabalham com o ensino das artes de alguma maneira.

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 9394/94, a LDB. Naquela época, a disciplina foi introduzida com foco profissionalizante, voltada para o desenho geométrico e desenho de observação (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 a LDB, mas com

problemas quanto a rápida demanda de profissionais, pois os professores recebiam uma formação superficial sobre pintura, escultura, música, teatro, dança e fotografia em dois anos. Presentemente, o ensino da arte obteve progressos quanto à capacitação de professores, materiais didáticos e valorização da matéria no currículo escolar. Contudo, ainda é preciso desenvolver melhor a educação artística como forma de expressão e cognição dos alunos (Barbosa, 1989).

Este foi um dos motivos para a educadora Ana Mae Barbosa trazer o conceito de arte/educação, em substituição ao termo educação artística, em 1973/1974. Segundo Barbosa (2005, p. 10-13):

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.

Ou seja, a educação artística tinha a conotação de superficial. Por isso, Barbosa introduziu a ideia de arte/educação, mais ampla, envolvendo o ensino das artes para diferentes públicos e em diferentes instituições culturais. Segundo Barbosa (2005) a arte/educação é o trabalho para o desenvolvimento de uma relação entre o público (crianças, comunidades, terceira idade, etc.) e a arte.

A terminologia coloca a educação e a arte no mesmo patamar e referencia o diálogo e pertencimento mútuo entre as áreas. Isto porque a arte/educação indica não apenas o ensino das teorias e práticas da arte, mas também que o estudo e a relação mais próxima com a arte potencializa a cognição, fazendo com que os educandos aprendam de maneira mais eficiente e se tornem conscientes do meio em que vivem.

Educação

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

Apesar da LDB tratar 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).

Para que o conteúdo escolar seja conciso e padronizado em todo o país, o MEC criou alguns documentos que homogeneizem o mínimo de qualidade e conteúdo a serem ministrados nas escolas de ensino básico (ensino infantil, fundamental e médio). Esses documentos devem ser considerados apenas como bases para que se possa discutir e formar um projeto pedagógico a ser desenvolvido pela escola. Afinal, ensinar apenas o mínimo obrigatório pela lei aos alunos vêm se mostrando, pelo histórico da educação no Brasil, insuficiente para formar cidadãos e profissionais conscientes, pensadores e capacitados.

As instituições de ensino se pautam na LDB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o PCN, para construir seus projetos políticos pedagógicos. Estas publicações do MEC fornecem a base nacional comum dos currículos escolares, ou seja, elas comunicam quais são os conhecimentos mínimos obrigatórios que devem ser ensinados aos alunos das diferentes séries no Brasil.

Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é apresentar de que maneira a estamperia pode ser utilizada como ferramenta pedagógica no ensino das artes nas escolas. O objetivo específico desta pesquisa é construir um projeto curricular complementar à disciplina de Artes, voltado para o Ensino Médio, que utilize os processos artesanais da estamperia no ensino do conteúdo básico de artes visuais, descritos no PCN, do MEC.

Metodologia

Para identificar quais os conceitos básicos transmitidos aos alunos do Ensino Médio na disciplina “Artes”, será utilizada a publicação do MEC de Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Nesta publicação, o MEC aponta a expectativas de aprendizagem na disciplina de Artes.

Identificados os conceitos principais das artes visuais que devem ser transmitidos aos alunos, serão adaptadas atividades e explicações que utilizem os diferentes tipos de estamperia para ensinar a teoria e prática das artes visuais. A construção deste projeto seguirá o princípio da pedagogia crítica problematizadora, de construção do saber a partir da realidade do educando, do educador Paulo Freire (Freire, 1982).

Ou seja, as atividades levarão o educando a refletir o seu contexto social e cultural, por meio de seu processo criativo, do conteúdo e metodologia das atividades, das relações em aula e do desenvolvimento da aprendizagem. As técnicas que serão utilizadas pelo projeto são artesanais para que o design têxtil seja acessível. Serão aproveitadas pela didática as técnicas de carimbo em madeira e borracha, o batik, a serigrafia, o grafismo com canetas para tecido, o estêncil e o tie dye, como mostra a Figura 1.



Figura 1: Técnicas artesanais de estamperia têxtil utilizadas no projeto. Da esquerda para direita, de cima para baixo: *Tie dye*, *batik*, estêncil, grafismo com canetas para tecido, serigrafia, carimbo de E.V.A. e carimbo de madeira (Fonte da autora).

A técnica de carimbo pode utilizar diversos suportes, mas o mais comum é o bloco de madeira esculpida em relevo com o desenho a ser estampado. Para estampar o tecido, o carimbo é umedecido na tinta da tonalidade desejada. Na técnica de batik, as partes do tecido na qual não se deseja o tingimento, são tampadas com cera quente, que adere ao substrato têxtil. Após a impermeabilização destas áreas, o tecido é tingido em um banho de tintura ou até pintado com pincel. A estampa final é revelada quando a cera é derretida em um banho de água quente. O método de grafismo consiste em fazer a estampa desenhando diretamente sobre o tecido. Para isso, utilizam-se canetas para tecido. O estêncil 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. Cada chapa do estêncil corresponde a uma cor. A serigrafia consiste numa evolução do processo de estamperia por estêncil. Basicamente, trata-se de um processo no qual a tinta atravessa uma tela vazada com o motivo a ser estampado no tecido. Para que a tinta atravesse, é necessária a pressão de um puxador ou rodo. O último método, o tie dye é a técnica de estamperia por

reserva que consiste em amarrar, dobrar, prensar ou costurar o tecido de forma aleatória, ou não, para que algumas áreas não recebam a tinta (Levinbook, 2008).

Estas são as técnicas artesanais mais populares, por isso serão utilizadas para montar o projeto curricular. Cada técnica sustentará uma temática didática específica. As explicações acerca dos movimentos artísticos e história da arte se darão por meio de atividades que envolvam a serigrafia. O batik, foi ser uma técnica africana, será utilizado para a aprendizagem sobre a arte em diferentes culturas (africana, japonesa, etc.). As outras técnicas serão focadas para o ensino dos elementos de composição visual como a teoria das formas e Gestalt (carimbo e grafismo), teoria das cores (tie dye) e relação entre figura e fundo (estêncil).

Para verificar a efetividade do projeto curricular será feito um estudo de caso com os alunos de uma turma do Ensino Médio. O projeto curricular complementar para a disciplina de Artes será adaptado para a turma de alunos da pesquisa. Para isso, será levado em consideração a realidade social, cultural, econômica, educacional e ambiental dos estudantes. Serão aplicadas as atividades e propostas do projeto, a fim de obter o retorno de opiniões e resultados dos alunos e do professor da disciplina.

Este feedback será obtido por meio de observação participante e grupos de foco em busca de correções e adaptações no projeto. Este parecer e produções dos alunos frente as atividades serão essenciais para avaliar a eficácia da proposta desta pesquisa.

Discussão Final

Por meio desta proposta pedagógica, vislumbra-se a possibilidade de oferecer uma nova metodologia que aproxime mais os educandos das diferentes linguagens visuais contemporâneas. Utilizar novos suportes no ensino das artes nas escolas é necessário, frente à relação do homem com a arte contemporânea. Para entender e participar dos novos processos de criação, apreciação e crítica, o indivíduo precisa estar preparado com um conhecimento prévio. Tal método de pintura em tecido, assim como outros meios de arte contemporânea, ainda possuem pouco espaço nos currículos das escolas. Ademais, é necessário democratizar a técnica de estampa, para que os educandos não sejam apenas consumidores passivos de têxteis estampados, mas que possam utilizar o design de superfície têxtil como uma forma ativa de linguagem artística de expressão.

Referências

- Barbosa, A. M., 1989. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Revista de Estudos Avançados*, [online], 3 (7), p. 170-182. Available at: <http://scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttext>. [Accessed 06 May 2013].
- Barbosa, A. M., 2005. Caminhos para a conscientização. *Revista Educação* [online]. 20 May, p. 10-13. Available at: <http://abt-br.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=69>. [Accessed 20 November 2012].
- Brasil, 1966. 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, Distrito Federal. Available at: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. [Accessed 15 May 2013].
- Coli, J., 1981. *O que é arte*. 8th ed. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Freire, P., 1982. *Ação Cultural para a Liberdade*. 8th ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Levinbook, M., 2008. *Design de superfície: técnicas e processos em estampa têxtil para produção industrial*. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi.

Rubim, R., 2010. *Desenhando a superfície*. 2nd ed. São Paulo: Edições Rosari.

Rüthschilling, E. A., 2006. *Design de Superfície*. Porto alegre: Ed. UFRGS.

O tecido de renda como signo no traje tradicional das baianas

Okasaki, Aymê; Mestranda em Têxtil e Moda; Universidade de São Paulo - USP

ayme.okasaki@usp.br

Kanamaru, Antonio Takao; Professor Doutor; Universidade de São Paulo - USP

kanamaru@usp.br

Mendes, Francisca Dantas; Professora Doutora; Universidade de São Paulo – USP

franciscadm.tita@usp.br

Apresentação Oral

Moda

Resumo

A presente pesquisa trata da utilização de rendas no vestuário das baianas. Analisando a origem histórica das roupas de baianas, a pesquisa procura definir os significados e razões para o uso dos tecidos de renda. Este trabalho a partir de um referencial bibliográfico define a composição do vestuário das baianas e o histórico das rendas inserido no vestuário das baianas utilizado em rituais cerimoniais, no período da escravidão no Brasil. Por fim, discute-se as funções simbólicas deste tecido nas roupas das baianas até a atualidade.

Abstract

This research deals the use of lace in clothing of Bahia. Analyzing the historical origin of the clothes Bahia, the research want to define the meanings and reasons for the use of fabric of lace. This research started from a bibliographic reference defines the composition of the clothing of Bahia and the history of lace inserted on the clothes of Bahia used in ceremonial rituals, during the period of slavery in Brazil. Finally, it discusses the symbolic functions of this fabric in clothes of Bahia into the present.

Palavras-chave

- rendas – baianas – vestuário - identidade cultural – têxtil



INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata da adoção de tecidos de renda no vestuário típico das baianas, após o século XVI. A partir dessa temática surgiu a questão que norteará a pesquisa: quais os motivos e significações para o uso das rendas neste vestuário atualmente?

A hipótese mais evidente é que as razões são histórico-culturais, devido à imitação prestigiosa, ainda no período escravagista do Brasil, quando os escravos buscavam uma ascensão psicológica, imitando a estética do vestuário de seus senhores.

Uma das justificativas para a realização desta pesquisa é o reconhecimento específico da renda no vestuário das baianas como patrimônio cultural, como já ocorreu com o acarajé. Com este prestígio este traje poderia receber a proteção de patrimônio cultural e se perpetuar.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Mostrar a evolução da utilização das rendas pelas baianas, desde a vinda dos escravos africanos ao Brasil.

Objetivo específico

Identificar os significados e motivações para a utilização dos tecidos de renda nos trajes das baianas.

METODOLOGIA

Este artigo trata-se de uma pesquisa descritiva e explicativa acerca da utilização dos tecidos de renda no vestuário das baianas. A pesquisa tem como base, referências bibliográficas.

1. Origem do traje das baianas

Primeiramente, é preciso identificar a origem do chamado “traje de baiana”. Ele surgiu da interação entre a cultura africana e a luso-brasileira, após o século XVI, quando chegaram os primeiros navios negreiros na costa nordestina do Brasil. A interação entre os escravos e os europeus foi essencial na criação do traje, com rendas, tecidos variados e o contraste do algodão



alvo com os de cores vívidas. Essas cores marcavam, entre outras características, as etnias da qual estes negros vinham. Na Bahia, as etnias mais influentes na cultura e vestuário, devido ao grande número de escravos e à resistência à aculturação, foram os Banto, daomeanos (Jejes), Nagô-Ioruba e as etnias de Kêto (PIERRE 2002: 27-29).

Os trajes tradicionais africanos foram modificados, após a chegada ao Brasil. A influência dos colonizadores europeus, as matérias-primas brasileiras e condições de sobrevivência destes negros modificaram as vestes. As roupas das escravas influenciaram e sofreram influência dos trajes das senhoras. Assim, os escravos mais próximos dos senhores se vestiam diferente dos escravos que trabalhavam em tarefas com pouco contato com seus senhores (MARTINI 2007).

Figura 1 – Baiana na festa de Santa Bárbara, Salvador.



Fonte: IPHAN 2004.

Importante salientar que a veste atual, como o da figura 1, é derivada do traje de *crioula*. Isto porque a roupa dos escravos vindos da África era mais simples, em comparação à dos crioulos, negros nascidos no Brasil. Os crioulos detinham uma melhor posição social, podendo



trabalhar em funções domésticas ou como escravos de ganho. As crioulas serviam de troféu na prateleira do senhor, onde ele poderia exibir o quanto eram exóticas as escravas que ele sustentava. Por isso, os escravos mais próximos dos senhores deviam ter uma boa aparência. Assim, estes eram muitas vezes vistos com roupas emprestadas ou *librés* (uniformes). Quando o senhor exibia um escravo bem cuidado era como exibir um bem de maior valia, ostentando poder (MARTINI 2007).

2. Vestuário das baianas

Dentre diferentes trajes afro-brasileiros, um dos mais conhecidos é o das baianas. Presentemente, ele é popular nos terreiros de candomblé, vendas de acarajé e alas de carnaval, com modelos diferenciados. O traje chama atenção pelo volume, onde não se sabe até onde são rechonchudas as baianas ou onde são volumosas as camadas de rendas das saias. Esta amplitude é uma característica histórica, que simula um quadril maior, que significava boa saúde para o parto dos filhos, além de um símbolo sexual.

Contudo, é necessário identificar a composição do traje:

[...] A primeira e marcante identificação da baiana de acarajé ocorre pelo traje com rica e complexa montagem de panos. Turbante, tecido em diferentes formatos, texturas e técnicas de dispor, conforme intenção social, religiosa, étnica, entre outras; anáguas, várias, engomadas, com rendas de entremeio e de ponta, espécie de segunda saia; saia, geralmente com cinco metros de roda, tecidos diversos, com fitas, rendas, entre demais detalhes na barra; *camisu*, geralmente rebordada na altura do busto; bata por cima e em tecido mais fino; pano-da-costa ou pano-de-alaká de diferentes usos, tecido de tear manual, outros panos industrializados, retangulares, de visual aproximado ao das peças da África [...] (IPHAN 2004: 32).

O traje descrito pelo IPHAN (2004: 32) é a vestimenta contemporânea das baianas. Nele há a tradição da modelagem, balangandãs e cores, aliado a tecidos industrializados e calçados



atuais.

3.1. Traje cerimonial

Este vestuário é um elemento cultural da estética africana da religião afro-brasileira do candomblé. Dentro do candomblé, o vestuário se modifica de acordo com os terreiros. As rendas são mais presentes em nos terreiros chamados Kêtu e Angola. Além das cerimônias, os orixás, voduns e inquices também determinam os modelos, tecidos e cores. Dos terreiros, o traje de baiana foi para o Maracatu no Recife, Cortejos e danças de São Gonçalo, Congadas de Sergipe, escolas de samba e outras festas populares (IPHAN 2004: 34-35).

3. Tecido de renda artesanal e industrial

As rendas podem ser tecidas manualmente ou industrialmente. Na indústria têxtil as rendas são fabricadas nas máquinas de malharia de urdume. A renda possui a característica principal de ser um tecido aberto. A transparência e os motivos guiaram o uso das rendas ao uso no vestuário feminino (PEZZOLO 2007: 225). Atualmente, grande parte dos tecidos de renda utilizados não é artesanal, devido ao baixo custo e grande variedade das rendas industriais.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Observa-se que os trajes das baianas marcaram, desde o século XIX, as diferenças entre as mulheres brancas, negras, escravas, libertas e alforriadas. Entretanto, é possível dizer que havia uma busca das escravas em se parecerem com suas senhoras brancas, por meio do vestuário. Por se tratar de um tecido rico em detalhes e de tessitura elaborada, as escravas que podiam usá-lo eram vistas como detentoras de melhores bens e de bom gosto. Assim, o uso da renda ficou marcado como um símbolo de imitação prestigiosa, no período da escravidão no Brasil.

A transparência das rendas fornece certa sensualidade ao revelar o que há por trás do tecido; muitas vezes o corpo de quem está vestindo. Nota-se que o uso de vestes ricas, com muitas rendas e transparências pelas escravas no século XVIII e XIX se deve, em parte, à reclusão das senhoras brancas em suas casas. Devido à religião e aos maridos e pais, as mulheres pouco saíam às ruas. Enfeitar suas servas era uma forma de canalizar seu luxo. Essa sensualidade simbolizava também o serviço sexual ao qual elas eram impostas. Deste modo, a opulência e riqueza das roupas se voltavam contra as negras, ao torná-las escravas sexuais. Importante



salientar que essa erotização partia do olhar eurocêntrico católico. Isto porque para muitas etnias africanas, a nudez dos seios, por exemplo, não era erótica. Atualmente a roupa de baiana não possui tal apelo sexual, pois as rendas possuem diversas camadas nas saias e forro.

A utilização das rendas nos trajes das baianas se expandiu em relação ao período de seu surgimento devido a fatores econômicos, também. Além do maior poder de compra das baianas, as rendas foram barateadas pela alta produção industrial. Com os tecidos mais acessíveis e de baixo custo, estas passaram a ser utilizadas com maior profusão. De vestuário festivo, elas já são encontradas nas roupas do cotidiano das icônicas baianas.

CONCLUSÃO

As rendas que marcam o vestuário das baianas contemporâneas remetem à origem afro-brasileira das escravas crioulas. Este tecido está presente no traje das baianas devido à imitação prestigiosa, à erotização pelos senhores, à canalização da liberdade sexual e estética das senhoras e à religião afro-brasileira do candomblé. Estas são as principais razões históricas identificadas. Entretanto, tão importante quanto os fatores históricos são os fatores culturais que fizeram com que o uso da renda permanecesse neste traje até a atualidade. A tradição da cultura local e as questões religiosas de rituais fazem com que o traje de baiana se preserve até a contemporaneidade.

Portanto, as rendas trazem um conjunto de significados histórico-culturais ao traje das baianas e precisa ser documentado e preservado, para que a utilização deste tecido não pareça aleatória, ou uma característica de moda de um período.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

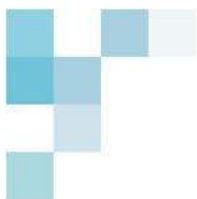
- IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Ofício das baianas de acarajé**. Dossiê IPHAN 6. IPHAN: Brasília, 2004. 96 p. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=919>>. Acesso em: 06 nov. 2013.
- MARTINI, G. T.. **Baianas do acarajé**: a uniformização do típico em uma tradução culinária afro-brasileira. 2007. 291 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de



Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1302/1/Tese_2007_GerlaineMartini.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2013.

PEZZOLO, D. B.. “Outros tecidos: feltro, malha, renda, veludo e denim (jeans)”. **Tecidos: histórias, tramas, tipos e usos**. 3. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2007. 328 p.

VERGER, P.. **Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos**: dos séculos XVII a XIX. 4. ed. Salvador: Corrupio, 2002. 732p.



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

Aymê Okasaki¹ e Antonio Takao Kanamaru¹
¹ Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

A presente pesquisa de mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Têxtil e Moda, tem como linha de pesquisa o projeto de têxtil e moda. A investigação versa sobre a criação de um projeto educativo, com material didático aos discentes, complementar à disciplina de Artes do Ensino Médio; que utilize as técnicas artesanais de estamparia têxtil. A análise do ensino/aprendizagem do *design* de superfície ainda é um campo pouco explorado. À vista disso, a utilização da estamparia têxtil como elemento artístico em sala de aula se justifica pela inserção de diferentes meios e suportes da arte contemporânea, ponto importante a ser abordado no Ensino Básico de educação. Para confeccionar o projeto educativo foram levantadas quais eram as técnicas artesanais mais populares e acessíveis – carimbos de madeira e EVA, *tie dye*, estêncil e desenhos com canetas para tecido – por meio de obras das autoras Renata Rubim^[1] e Evelise Rütshilling^[2], principalmente. As atividades foram formatadas segundo os conteúdos direcionais do Ministério da Educação – MEC^[3], e orientadas pela Abordagem Triangular, da educadora Ana Mae Barbosa^[4]. Para avaliação e correção desta proposta foi realizado um estudo de caso, realizando atividades de leitura de estampas, produção artesanal de arte estampada e contextualização das imagens produzidas e criadas. Participaram da pesquisa 38 alunos do primeiro ano do Ensino Médio, da escola Etec Presidente Vargas, da cidade de Mogi das Cruzes, durante um semestre. Os resultados finais para avaliação foram obtidos por meio de entrevistas, questionários e observação participante dos alunos e professora envolvidos. A análise dos processos de aprendizagem também foi descrita em um diário de campo; verificando se os objetivos educativos foram alcançados. Todo o projeto visa debater a estamparia como arte visual e atenta para a importância da atualização das práticas de arte-educação no Brasil.

Palavras-chave: Estamparia, Arte-educação, Ensino Médio, Projeto Educativo, *Design* de Superfície

Trabalho financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

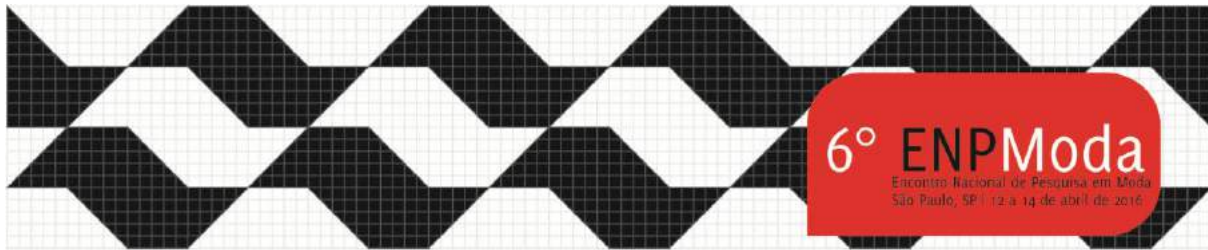
[1] RUBIM, R. **Desenhando a superfície**. 2. ed. São Paulo: Edições Rosari, 2010. 95 p.

[2] RÜTSHILLING, E. A. **Design de Superfície**. Porto alegre: Ed. UFRGS, 2006.

[3] 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>. Acesso em: 03 jun. 2013.

[4] BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 464 p.

Contato da autora. Aymê Okasaki, R. Cambará, 1200, bl.53,ap. 14, Jd. Aracarê, Itaquaquecetuba, SP, CEP: 08574-150, Tel.: +55 11 99432 9171, E-mail: ayme.okasaki@usp.br



Realização:  EACH  USP

FRUIÇÃO ESTÉTICA DE ESTAMPAS TÊXTEIS AESTHETIC FRUITION OF TEXTILE PRINTS

OKASAKI, Aymê, Universidade de São Paulo⁵

ayme.okasaki@usp.br

KANAMARU, Antonio Takao, Universidade de São Paulo⁶

kanamaru@usp.br

Resumo

O presente artigo trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado “O Estampar na Arte-Educação”. A investigação versa sobre a transposição das teorias de leituras de obras de artes visuais, para a análise da arte têxtil estampada. Para a confecção deste projeto, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca de estudos sobre o processo de aprendizagem e cognitivo da apreciação estética. A teoria fundamental adotada foi a da psicóloga cognitiva Abigail Housen, que analisou os estágios de compreensão estética. Deste modo, a problemática que norteia esta investigação é: De que modo podemos transpor estes processos metodológicos de leitura de imagens, para a arte estampada? E quais seriam as diferenças entre a fruição da arte estampada para as imagens artísticas convencionais? A necessidade que justifica esta pesquisa se dá pela compreensão dos processos de aprendizagem sobre o têxtil. Deste modo, esta pesquisa objetiva transpor a classificação de estágios de compreensão estéticos propostos por Housen, para a leitura de tecidos estampados. Para realizar a comparação das leituras, foi realizado um estudo qualitativo com estudantes e profissionais de moda e artes, e alunos do ensino básico. Foi questionado “O que você vê na estampa?”. As respostas foram classificadas, conforme a classificação de Housen. Deste modo, foi possível compreender as diferenças entre os observadores. Por fim, pode-se verificar as possibilidades de inserção deste tripé da arte-educação (fazer artístico, contextualização e leitura de imagens) também no campo da moda e estamparia, a fim de promover uma reflexão, avançando o estado da arte da compreensão estética têxtil.

Palavras-chave: Estamparia; Abigail Housen; Leitura de imagens; Ensino da arte; Estágios de aprendizagem

Abstract

This article is an excerpt of the master's research "The printing in Art Education" The research deals with the transposition of the theories of visual art works readings for the analysis of printed textile art. The studies about the process of learning and cognitive aesthetic appreciation were conducted by a bibliographic research for the construction of this project. The fundamental theory used was the cognitive psychologist Abigail Housen, who analyzed the stages of aesthetic understanding. Thus, the issue that guides this research is: How can we overcome these methodological processes of image reading, for the printed art? And, which would be the differences among the printed art of fruition for conventional artistic images? The necessity that justifies this researching is by the understanding of learning processes on the textile. Thus, this research aims to implement a sort of aesthetic understanding stages, proposed by Housen, for the printed fabrics reading. To perform the comparison of the readings, a qualitative study was done with some fashion students, fashion and art professionals, and high school students. The observers were asked about "What do you see in the picture?". The responses were classified, according to Housen's classification. Consequently, it was possible to comprehend the differences between experienced print observers and beginners. Finally, it could be to check the insertion possibilities of this art education tripod (artistic creation, contextualization and image reading) also in the fashion and printing area in order to promote reflection advancing the art of the textile aesthetics understanding state.

Keywords: Printing; Abigail Housen; Images Reading; Art of Teaching; Learning Stages

⁵ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Têxtil e Moda, EACH/USP. Pesquisadora bolsista CAPES. Bacharel em Têxtil e Moda, EACH/USP.

⁶ Professor do Programa de Pós-Graduação em Têxtil e Moda e do Bacharelado em Têxtil e Moda, EACH/USP. Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, FAU/USP. Mestre em Artes Visuais, IA/UNESP.

Introdução

Esta pesquisa resulta de um desejo antigo de aliar as sólidas teorias da arte e da estética ao campo ainda experimental (ao menos no que tange à sua reflexão conceitual) da estamparia têxtil. O ensino da arte conta, atualmente, com diversas metodologias educacionais amplamente disseminadas. Isto ainda não ocorre no ensino de design de superfície. 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 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 estes 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. Os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais da arte são apreendidos sob a ação educativa baseada no fazer, ler (apreciar) e refletir (contextualizar).

No ensino de estamparia 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, é possível transpô-las para o ensino/aprendizagem da estamparia têxtil; pois as artes visuais e a estampas possuem uma base comum: o desenho.

Desenvolvimento de compreensão estética segundo Abigail Housen

A psicóloga americana Abigail Housen criou um método de leitura de imagem, que integra o Ler e o Refletir a obra; pensando e verbalizando sobre a imagem. Abigail Housen propôs estádios de aprendizagens, voltados à apreciação estética. Os estádios de compreensão estética podem ser transpostos para a leitura de imagens estampadas (HOUSEN, 2000).

O amadurecimento da leitura estética das artes estampadas ocorre concomitantemente com o desenvolvimento 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.

Os estádios de aprendizagem dependem das oportunidades interativas, educativas e autodidatas do observador. Por isso, conforme ocorre um contato repetido com estampas, os educandos evoluem a compreensão estética. Deste modo é possível equilibrar a descrição, interpretação e fundamentação durante a apreciação estética (HOUSEN, 2000).

Segundo o museólogo Philip Yenawine, que trabalhou com Abigail Housen, esta teoria de educação parte de uma investigação aberta, sem hipóteses premeditadas. Trata-se de uma pesquisa por pergunta (O que você vê na imagem?), com um estilo indireto que não fornece as informações por uma narrativa objetiva do educador (YENAWINE, 2000).

Metodologia

Podemos comparar cada um dos estádios estéticos de observação de obras de arte propostos por Housen, com a fruição de estampas têxteis. Este método é utilizado para análise de poucos têxteis, considerados históricos ou peças museológicas. No ensino de estamparia, raramente se dá atenção para a leitura dos desenhos, mantendo o foco na produção dos mesmos. Considerando as estampas têxteis como imagens artísticas, estas necessitariam de uma maior atenção que considere a leitura de imagens, criação e a contextualização das peças.

Para conseguir realizar a comparação da leitura de imagens de obras de arte e de estampas, foi realizada uma investigação qualitativa com estudantes de moda, profissionais da área de moda e artes e educandos do ensino básico (que cursaram a disciplina de Artes). Esta pesquisa teve como público: observadores principiantes de estampas e observadores com um contato mais frequente.

Cada observador contemplou cinco estampas de criadores, épocas e estilos diferentes. A pesquisa com os observadores foi realizada entre os dias 17 de dezembro de 2014 e 30 de dezembro de 2014 utilizando um questionário online (Google formulário⁷). Para instigar as análises visuais, foi questionado aos observadores “O que você vê na estampa? ”, de maneira aberta, no qual se podia escrever sem limites de caracteres.

⁷ O formulário se disponível em: <<https://docs.google.com/forms/d/1jQaHH0JCsNu1raL7FsvUwuPQVaj3fo6seOCRgt1TuDY/viewform>>.

O questionário online foi optado, neste caso, para dar maior liberdade de tempo e impedir inibições por parte dos observadores. Ademais, a ferramenta online permitiu ampliar o público-alvo da pesquisa, especialmente referente à formação, localização e faixa etária.

A primeira estampa trata-se de um tecido africano estampado com a técnica de *batik*, do Zimbabwe, sem autor conhecido e registrada pelo fotógrafo Robert Fried (Figura 1, esquerda). A segunda estampa *Narboneta* é um design italiano da empresa Missoni (Figura 1, direita). A estampa faz parte da coleção Girandole para artigos de decoração da Missoni Home e desenhada pela *designer* Rosita Missoni. A *maison* Missoni ficou conhecida pelas tecidos com “zigzague”, inspirados na arte óptica e em desenhos tribais africanos.

Figura 1 – Estampa batik (esquerda) e Estampa Narboneta, coleção Girandole da Missoni Home (direita).



Fonte: FRIED, 2014; MISSONI, 2012.

A terceira estampa é do estilista Ronaldo Fraga, da coleção **F.U.T.E.B.O.L**, apresentada no desfile de verão 2014 do São Paulo Fashion Week (figura 2, esquerda). A estampa 4 é uma arte de Willian Morris, chamada *Strawberry Thief*, de 1883 (Figura 2, direita). Esta estampa, em tecido para decoração, é uma das mais conhecidas do artista Willian Morris. Os pássaros são tordos e foram desenhados por Philip Webb. O tecido de algodão também apresenta folhas de acanto azuis e morangos vermelhos. Os elementos estão contra um fundo azul-escuro com um cenário típico do movimento *arts & crafts*.

Figura 2 – Estampa de da coleção F.U.T.E.B.O.L (esquerda) e Estampa *Strawberry Thief* (direita).



Fonte: FRAGA, 2014; MORRIS, 1883.

A última estampa é *Alice in Wonderland*, de 1920, do arquiteto e *designer* Charles Francis Annesley Voyesen (Figura 3). O tecido é uma chita de algodão para decoração, estampado por cilindro.

Figura 3 – Estampa *Alice in Wonderland*, chita de algodão estampado por cilindro



Fonte: VOYSEN, 1920.

Deste modo, descrevermos cada um dos estádios de Housen, associando à fruição de estampas têxteis; para ressaltar como esta transposição teórica se dá.

1. *Narrativo*

No estágio I, narrativo, Housen (2000) afirma que os observadores são contadores de histórias. Eles utilizam 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 observações são feitas no primeiro momento de apreciação e interpretadas sem que haja um olhar mais atento. A partir da interpretação rápida, constrói-se uma narrativa e esta passa a ser o foco da atenção e não mais a imagem em questão.

As associações são pessoais e idiossincráticas. As observações são simples, escassas e ao acaso. O julgamento é feito uma única vez e dá lugar à imaginação pessoal do observador. O leitor desse estágio se impressiona com os temas, cores, formas e detalhes que chamem sua atenção. Para ele a obra possui vida própria e conta uma história. Eles buscam descobrir o que está na imagem de forma concreta. Por passarem pouco tempo analisando a obra, se envolvem pouco emocionalmente.

A maior parte dos estudantes que iniciam as disciplinas de *design* de superfícies e moda se encontra neste estágio. Eles costumam realizar uma leitura literal de cada elemento das estampas. Os pareceres narram qual é o tema desenhado e julgam que gostavam, quando reconhecem o tema ou quando já observaram os mesmos elementos em tendências massificadas de moda.

A maioria das apreciações de estampas se encontra neste estágio, pois são rápidas e superficiais. Contudo as narrativas envolvem a imaginação sobre o desenho em si, como na fala “água escorrendo numa superfície transparente, sendo iluminada por luzes coloridas”⁸, e também pode envolver a localização dessas estampas em peças, como na seguinte fala “Estampa floral com pássaros. O tipo de estampa que imagino em barrado de vestidos meio rodados, ou em cortinas de vó”⁹.

E como as estampas envolvem a imagem em si e a sua aplicação, há comentários que narram essas duas histórias:

Esse tipo de imagem, com muita coisa acontecendo, é ao mesmo tempo interessante e um pouco perturbador para mim, pois sempre vejo rostos se formando, como as flores com bordas rosa? Lilás? Formam olhos, a parte verde das cenourinhas formam narizes

⁸ Leitura de J.A.A., tradutor-professora, acerca da estampa *Narboneta*.

⁹ Leitura de N.C.C., estudante do bacharelado em Têxtil e Moda, acerca da estampa *Strawberry Thief*.

etc... Lembra senhorinhas, chafarizes... Visualizei uma sala ampla com azulejos com essa imagem cobrindo as paredes e um chafariz grande e branco no centro. Uma cena de filme futurístico ou thriller psicológico...¹⁰

Contudo, como grande parte das estampas não é figurativa e não proporciona uma narrativa natural, nas artes estampadas esse estágio é marcado pelo julgamento segundo os gostos pessoais utilizando os sentidos e as sensações. Por isso, é comum afirmações como “flores, alegria, paz, agito e tranquilidade”¹¹. As emoções são atribuídas ao desenho pelo efeito visual que historicamente a sociedade definiu, seguindo clichês estéticos.

2. *Construtivo*

No estágio II, segundo Housen (2000), os observadores são construtivos. Eles começam a definir parâmetros para analisar as imagens segundo as percepções e conhecimentos prévios da realidade (como no estágio I), além de julgar certos critérios sociais, morais e de convenções pré-estabelecidas. Este observador ainda sabe pouco sobre as propriedades formais ou sobre a linguagem visual da obra, mas demonstra interesse pelo modo como a imagem é produzida, se ela se enquadra nos padrões conhecidos por ele. Para o observador construtivo, as obras devem seguir características tradicionais de temas e técnicas. Alterações de formas e cores padrão ou citações à morte e sexualidade costumam chocar este observador. A imagem deve se integrar na cultura e convenções familiares do observador segundo a linguagem, história, religião, costumes, arte, etc.

No caso das estampas, se a mesma não é comum no repertório têxtil do observador, a imagem também sofre com um julgamento negativo. Na análise “Lembrou-me Alice no País das maravilhas. Se for um tecido, não gostei”¹², o observador desvaloriza a estampa pela temática incomum em tecidos. Na fruição “Estranha, talvez infantil, não gosto muito”¹³, ocorre o mesmo caso; por ser um padrão incomum, o observador considera a estampa desintegrada das tradições de estamparia.

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 o porquê a imagem foi feita daquela maneira. Suas observações são sempre em

¹⁰ Leitura de M.Y. I., acerca da estampa *Strawberry Thief*.

¹¹ Leitura de J.B., estudante do Bacharelado em Têxtil e Moda, acerca da estampa *Strawberry Thief*.

¹² Leitura de L.R.S., artesã, acerca da estampa *Alice in Wonderland*.

¹³ Leitura de L.R.S., artesã, acerca da estampa *F.U.T.E.B.O.L.*

relação a uma referência concreta da obra, não imaginativa. Ele se interroga várias vezes e cuidadosamente.

Este leitor se pergunta como a obra foi feita e relaciona a partes como um todo. Este leitor dá maior valor ao tempo gasto na criação da obra e a dificuldade em fazê-la. Na fruição “Padrões que se parecem com personagens super heróis vistos de cima. Aparentam terem sido feitos usando técnica de lápis de cor, sem muita elaboração”¹⁴, o observador citou a dificuldade em criar a imagem, que por utilizar uma técnica (lápis de cor) e um traço final mais simples, teria demandado menos trabalho e elaboração.

Nas estampas, este estágio se inicia somente quando o observador consegue entender quais são o que está desenhado. Isto ocorre porque grande parte das estampas abstraem os elementos figurativos. “Por um momento me pareceu ser carros em uma corrida, depois pensei que eram robôs. De qualquer forma parece uma estampa infantil”¹⁵. Neste estágio ocorre esta segunda análise, observando várias vezes e percebendo uma novidade a cada olhar.

Neste estágio também se inicia um interesse pelas intenções do artista, conforme o observador se afasta do objeto concreto da obra de arte. Isto porque as emoções causadas pela fruição da obra são melhores destrinchadas (HOUSEN, 2000).

3. *Classificatório*

No estágio III se encontram os observadores classificadores. A análise se baseia em determinar em qual estilo, escola, movimento artístico, técnica, artista e tempo a obra se encaixa. O observador extrai a mensagem pela categoria classificada. Há maior racionalização que justifique 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 a obra, seus dados técnicos e históricos. (HOUSEN, 2000).

Observamos os estudantes que estão finalizando os cursos superiores e técnicos de Moda, nesta etapa, ao decodificarem as estampas. Falas como “Estampa Missoni, com contraste entre quente e frio, um gráfico de cores [...]”¹⁶, mostram essa categorização, neste caso pelo criador da estampa. Ou a afirmação “Acredito que esse seja um padrão de William Morris, técnica *block*

¹⁴ Leitura de J.O. F., designer de moda, acerca da estampa **F.U.T.E.B.O.L.**.

¹⁵ Leitura de L.A.S., estudante de Têxtil e Moda, acerca da estampa **F.U.T.E.B.O.L.**.

¹⁶ Leitura de C.A., estilista, acerca da estampa *Narboneta*.

printed. É um trabalho maravilhoso...”¹⁷ e “*Arts&Crafts*, William Morris, forma complexa e utilização de paleta de cores tendendo ao uso das análogas”¹⁸.

Devido à quantidade de informações já apreendidas, este observador torna-se mais técnico, contemplando os métodos utilizados para a criação, além da arte final em si. Contudo, por ser uma arte aplicada, a categorização vai além da imagem e se aplica também a categoria de produto ao qual o desenho seria sobreposto, o público destinado e toda a aura mercadológica que vai além do artista e sua obra.

Estampa lúdica e com característica voltada para o público mais jovem e com conhecimento em contos de fadas. Distribuição interessante, está reportada, porém, não é interessante para reprodução, pois possui sentido dificultando na distribuição de moldes. As cores são complementares e intermediárias, deixando a estampa com um visual diferente.¹⁹

Dentre os entrevistados que realizaram as leituras de imagens, foi possível notar que aqueles que já trabalhavam com a criação e ensino de estampas, se encaixavam neste estúdio. Eles levantavam diversas informações sobre a origem da imagem, criador, produção, aplicabilidade e as sensações que aquela arte promovia no usuário/observador. No entanto havia certa impessoalidade na maior parte das falas e quando o observador julgava, na primeira pessoa, ele buscava emitir críticas técnicas de melhorias que poderiam ser realizadas. Tais críticas não chegam a ser recriativas, pois ainda não há um envolvimento mais íntimo e de releituras.

4. Interpretativo

No estúdio IV, os observadores são 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 sentimentos, alterando-se a cada novo encontro com a obra (HOUSEN, 2000).

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.

...A mensagem que ela passa está além do que se vê, mas do que se entende delas. Os ícones, tipografias e cores passam alguns valores à quem as vê. As cores remetem energia, movimento, mas ao mesmo tempo sabedoria e importância.²⁰

¹⁷ Leitura de P.R., designer têxtil, acerca da estampa *Strawberry Thief*.

¹⁸ Leitura de L.M.M., artista plástica, acerca da estampa *Strawberry Thief*.

¹⁹ Leitura de T.R., professora e designer, acerca da estampa *Alice in Wonderland*.

²⁰ Leitura de M.M., empreendedor, acerca da estampa *Batik*.

O leitor desse estúdio busca se relacionar pessoalmente com a obra e se atem à experiência que este encontro proporciona. Por isso, a revisitação à imagem promove releituras com base em sua memória e intuição.

A princípio vi passarinhos, depois percebi que eles não tem asas e se parecem mais com bonecos de pebolim... A sensação de “feito à mão” que a pigmentação que as cores tem trás identidade e personalidade à imagem²¹

Na fruição de estampas, a reanálise é a principal característica neste estúdio. Isto porque existem muitas mensagens pré-estabelecidas pela área de produção de moda que determinaram o as sensações a serem transmitidas pelas padronagens mais clássicas. Estes lugares-comuns estão presentes desde o estúdio construtivo, como a associação de delicadeza e romantismo aos florais, elegância e sofisticação ao preto e branco, iluminação e lampejo de raios ao “zig-zague”. Então é na observação atenta que o observador interpretativo de estampas consegue tornar a análise mais pessoal, individual e rica.

5. Recriativo

Por fim, no estúdio V encontramos os observadores recriativos. Estes são os observadores mais escassos. Nenhum dos observadores de estampas desta pesquisa realizou uma crítica neste estúdio. Isto porque eles possuem 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, o observador 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 (HOUSEN, 2000).

Este 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, p. 157) relata o discurso de um observador recriativo, que demonstra essa relação mais íntima com a obra:

... 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...

²¹ Leitura de A.G.S.O., secretária executiva trilingue, acerca da estampa **F.U.T.E.B.O.L.**

Análise de Resultados e Conclusão

Esta breve pesquisa conseguiu ressaltar alguns pontos que diferem a apreciação de imagens de obras de arte e de estampas. Algumas correções metodológicas são necessárias; como uma investigação em campo explorando os escassos museus de moda, salas de aula de escolas e universidades. Entretanto já foi possível verificar alguns resultados que diferem as análises convencionais de obras de artes visuais e de estampas. As discrepâncias se dão, principalmente, pela atenção dada à imagem. O observador de estampas se detém pouco tempo na análise destas imagens e pouco buscam a intencionalidade do criador e significado. A apreciação foca mais na harmonia, disposição e relação entre os elementos. As sensações costumam serem resultados gerais da obra, não havendo uma busca mais atenta pelo elemento que causa tal sensação.

Das 243 leituras de imagens analisadas, a grande maioria, 128, estava no estágio narrativo, seguida por 61 no estágio construtivo, 41 no estágio classificatório e 13 no estágio interpretativo. Nenhuma leitura foi qualificada como recreativa. Este resultado, mesmo tendo uma amostra tão pequena, demonstra a predominância de observadores narrativos. Até estudantes de moda e profissionais que lidam com estampas se qualificam neste estágio, pois não há uma rotina de fruição de imagem estabelecida.

Analisando as leituras de cada estampa, elas mantiveram esta ordem (maioria nos estádios narrativos, seguidos por construtivo, classificatório e interpretativo) exceto duas estampas: a estampa *batik* e *Strawberry Thief*. Estas duas estampas tiveram mais observadores classificatórios (11 na estampa *batik* e 14 na estampa *Strawberry Thief*) que observadores construtivos (10 na estampa *batik* e 6 na estampa *Strawberry Thief*). A diferença de observadores na estampa *batik* é mínima, mas ela se deve aos olhares classificadores que reconhecem a origem africana e tribal nas cores, formas e símbolos do tecido. Já a estampa *Strawberry Thief* teve o reconhecimento e classificação pelo seu criador Willian Morris e pelo movimento estético em que se encontrava: *Arts & Crafts*.

Isto demonstrou também que a popularidade da imagem influenciava muito no estágio em que o observador se classificaria. Padronagens mais conhecidas, com criadores marcantes como o tecido da Missoni e de Willian Morris (fig. 4), instigavam mais leituras classificatórias, quando o observador detinha conhecimento de estampas.

Os observadores classificatórios também foram mais “estáveis” em suas análises. Isto é, três observadores tiveram todas as suas fruições qualificadas como classificatórias (além de nove observadores que tiveram todas as suas leituras como narrativas). Esta é uma característica

peculiar, pois a maioria dos observadores teve análises caracterizadas em diferentes estádios para cada uma das cinco estampas. O motivo é que estes observadores detinham muito conhecimento prévio e se limitam a tecnicidade, buscando serem mais impessoais nas análises. Estes observadores classificadores não queriam realizar comentários mais pessoais sobre a imagem, buscando passar um perfil profissional coerente ao que eles costumam realizar no mercado da Moda.

Contudo, a variação de estampas figurativas, florais, geométricas, tribais, com referências a outras obras, contemporâneas e históricas não alterou muito a quantidade de observadores em cada estágio. Isto demonstra que não há uma padronagem mais reconhecida, melhor compreendida e divulgada. Por isso, todos os estilos de estampas precisam ser trabalhados igualmente, quanto à prática da fruição.

Conclusão

Esta foi uma pesquisa experimental, que apenas demonstrou como é possível transpor a metodologia de compreensão estética de Abigail Housen para estampas têxteis. Isto posto, foi possível constatar que é necessária uma educação específica para compreensão estética de estampas. Housen propõe que se estabeleça uma rotina de análises com grupos de alunos, no qual o educador guia o grupo com perguntas abertas como “O que você vê na imagem? ”, complementada e estimulada pela pergunta “O que você vê na imagem que o faz ver isto? ”, ou seja, uma justificativa da primeira resposta.

Pelas respostas consideradas nas análises das estampas, talvez mais perguntas complementares fossem necessárias para instigar respostas mais elaboradas e refletivas, como “Quais elementos você consegue visualizar? ”, “Quais sensações e emoções a imagem transmite? Por quê? ”, “Que detalhes você não havia visto quando olhou pela primeira vez? ”, “Esta imagem de remete a outras obras? ”, “Como você acha que a estampa foi criada? ”, “Você acha que existe uma mensagem, um significado das diferentes partes da estampa e do todo? ”, “Você alteraria algo coisa na imagem? Por quê? ”, etc. Estas perguntas levam o observador a se ater mais na análise sem fornecer informações gratuitas. O observador se vê instigado a buscar mais conhecimento, por meio da própria imagem.

Esta é uma prática simples ainda incomum na reflexão sobre estampas, seja em museus e espaços culturais, ou em escolas e universidades; que poderia avançar o estado da arte da compreensão estética têxtil.

Referências

- FRAGA, Ronaldo. **Estampa da coleção F.U.T.E.B.O.L.** 2013. Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.penteadeiraamarela.com.br/wp-content/uploads/2013/03/ronaldo-fragasfw-verao-2014-1.jpg>>. Acesso em: 17 Dez. 2014.
- FRIED, Robert. **Estampa batik.** Fotografia de estampa desenhada com a técnica de batik. Harare. In: National Gallery of Zimbabwe. Disponível em: <<http://viestiphoto.photoshelter.com/image/I0000c0BRRC7MNXA/>>. Acesso em: 17 Dez. 2014.
- HOUSEN, Abigail. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, João Pedro (org). **Educação estética e artística: Abordagens Transdisciplinares.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- MISSONI, Rossita. **Narboneta.** Coleção Girandole, 2012. Estampa da linha Missoni Home. Varese. In: Interior Design. Disponível em: <<http://www.interiordesign.net/articles/detail/35046-missoni-home/>>. Acesso em: 17 Dez. 2014.
- MORRIS, Willian. **Strawberry Thief.** 1883. Índigo descarregado e algodão estampado por carimbo, 60,5 x 95,2 cm. Londres. In: Victoria and Albert Museum. Disponível em: <<http://collections.vam.ac.uk/item/O78889/strawberry-thief-furnishing-fabric-morris-william/>>. Acesso em: 17 Dez. 2014.
- VOYSEN, Charles Francis Annesley. **Alice in Wonderland.** 1920. Chita de algodão estampada com cilindro, 135,5 x 93,5 cm. Grã Bretanha. In: Victoria and Albert Museum. Disponível em: <<http://collections.vam.ac.uk/item/O69054/alice-in-wonderland-furnishing-fabric-charles-francis-annesley/>>. Acesso em: 17 Dez. 2014.
- YENAWINE, Philip. Da teoria à prática: estratégias do pensamento visual. In: FRÓIS, João Pedro (org). **Educação estética e artística: Abordagens Transdisciplinares.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

THE CULTURAL FABRIC OF THE *PANO DA COSTA*

AYMÊ OKASAKI¹, ANTONIO TAKAO KANAMARU²

¹ Masters student in Textile and Fashion, University of São Paulo, ayme.okasaki@usp.br

² Professor of Textile and Fashion, University of São Paulo, kanamaru@usp.br

Abstract: *This article addressed the theme of the pano da Costa (cloth from the Coast) in Bahian dress. Through a bibliographical and historical imagery, analyzed the evolution of the use of the pano da Costa, since its introduction in Creole costume, even the Brazilian slave period of the sixteenth century; to the contemporaneity of Bahian Candomble women, sales of acarajé and carnival in Bahia. The purpose of this research is to identify the meanings of the use of the pano da Costa, typical of Bahian costume, and what the motivations of its use today. For this, we investigated the origin and composition of the Bahian dress, considering the mix of African culture with European Portuguese culture. Observed one of the main elements that identify this costume, the pano da Costa, through its history and characteristics change of weaving and use of these African fabrics in Brazilian lands. The meanings and motivations for this use were social, aesthetic and religious. Therefore, the pano da Costa sewed plots not only historical factors but demonstrated the cultural strength of African ethnic groups in Brazil.*

Keywords: *Textile, pano da Costa, Bahian dress, Clothing female, african-Brazilian Culture*

Introduction

The present research investigates the functional and aesthetic interpretations of an identifier of the Bahian dress: *pano da Costa*. Therefore, this investigation seeks to understand **what the meaning attributed to clothing of Bahia, through the *pano da Costa*** since its implementation in Creole dress in the Brazilian slave period, the sixteenth century to the contemporary.

The most obvious **hypothesis** is that the motivations for the use of the *pano da Costa* in modern costumes of Bahia are historical, social and religious. This is because each use represented a function and a assignment of the old slaves, getting a reframing after the period of slavery, and being preserved to the present inside the african-Brazilian religions.

One of the **justifications** of the importance for this research is the recognition of the *pano da Costa* of Bahian women as cultural heritage, as did the costume used in the preparation of acarajé in the city of Salvador, Bahia. With this prestige, the Bahian clothing elements can receive the cultural heritage protection and perpetuate historically. Furthermore, exploring the theme of the *pano da Costa* in the Bahian dress is important to demonstrate that the reasons for this choice of clothing were not arbitrary or a desire of fashion. It is historical and cultural motivations related to the resistance of slaves in Brazil. Therefore, the recognition of this struggle, through clothing, is so elementary since the Brazilian slave period.

Objectives

The general aim of this research is to identify the main uses and meanings of the *pano da Costa*, in the visual language of the Bahian costume. The specific aim of this research is to investigate what were the changes in the use of the *pano da Costa* in Brazil, mainly in Salvador, from the Creole costume of the eighteenth century to contemporary clothing of Bahian women, in Candomblé, in daily use and popular festivals.

Methodology

This article is a descriptive and explanatory research about the Bahian clothing. Specifically, on the use of the *pano da Costa* in this clothing. The approach is qualitative, in view of the significance of the *pano da Costa* in this costume. The research is based on bibliographic references and images. Bordering the historical survey, the bibliographical works are focused on the period after the eighteenth century, when the first *pano da Costa* reached from the African coast to Brazil, and only in Bahia, where the traditional costume was developed.

Bahian costume

Distinctive clothing, that in Brazil began with African slaves and today is present in Candomblé, in the sellers of acarajé and even in the carnival parades with its own wing; the costume caught the eye by volume, where it is not known how far are over-weight the Bahian women or how are bulky the layers of skirts. Besides the bulk in the skirts, which can not miss the Bahian women are the *balangandãs* (trinkets worn by women in Bahia) and turban. Tissue laps in the head are typical traits of the Arabic influence in North Africa. Already the *balangandãs* were introduced in the Bahian clothing in the nineteenth century.

Consequently, it is necessary to identify the origin of the called **Bahian costume**. This clothing is a sign of african-Brazilian culture.

Historical origin

The Bahian women cloth came up with the interaction of African culture (religion, social structure, ethnic groups, etc.) with the Luso-Brazilian culture, after the sixteenth century, when the first slave ships reached on the Brazilian northeastern coast. It is possible to check this environment where appeared the Bahian women costume in Figure 1. The interaction between slaves and Europeans was essential to create the costume seen in the refreshment of Debret (Figure 1), with lace, many tissues and contrasts of lace and white cotton fabrics with strong colors. These colors marked, among other features, the ethnic groups of which these African people came. The situation of more than three centuries of slavery influenced this clothing too, in addition to the cultural shock (Monteiro and Ferreira, 2005).



Figure 1: Light Refreshments after Lunch in the Palace Square, 1835/1839 Jean-Baptiste Debret (Ribeiro, 2010).

In Bahia, the most influential ethnic groups in culture and clothing, due to the number of slaves who arrived and due to resistance to acculturation, were the Bantu, Dahomey (Jeje), Nago-Yoruba and ethnicities of Ketu (Verger, 2002).

It is true that African traditional costumes were modified after the arrival of slaves in Brazil. The influence of European settlers, Brazilian raw materials and the living conditions of these slaves modified the clothes. The clothes of the slaves gradually influenced and were influenced by clothing from mistresses. Thus, the closer the slaves of masters dressed different from the slaves who worked on plantations, mills or in jobs with less contact with their masters (Verger, 2002).

The current clothing of Bahian women is the old **costume of creole** (or "**being with skirt**" as the costume was called in its origin in the nineteenth century), of the black slavery period. The Creoles were black people born in Brazil. Although they were children or descendants of Africans, they held a most outstanding social participation that Africans. The Creoles had a close relationship with their masters acting normally as maids. Thus, they had a more constant contact with the masters, different from the Africans who worked on plantations and mills. The Creoles worked as wet-nurse, chaperones, etc. So their costumes should bear the Power of their masters (Monteiro and Ferreira, 2005).

Composition of clothing

Among the different african-Brazilian costumes, one of the best known is that of Bahian women. Distinctive clothing, the costume of the Bahian women in Brazil was used, initially, by the nearest slave of *sinhá* (women master) who worked in the the big house. Currently, it is a popular costume in Candomblé and sales of *acarajé*, besides it is being present in carnival wings with different models.

The Bahian women are a cultural symbol recognized worldwide. Even just taking only the craft to sell *acarajé* as intangible heritage, IPHAN attributes that the costume is the most characteristic element of the Bahian women:

"The first and striking identification of acarajé Bahian women is the costume with rich and complex assembly fabrics. Turban, fabric in different shapes, textures and techniques to use as social intent, religious, ethnic, among others; petticoats, several, starched, with inset lace and tip, sort of second skirt; skirt, usually five meters of round, various fabrics with ribbons, lace, among other details on the bar; camisu usually flanged in the bust height; gown over and thinner fabric; cloth from the

Coast or cloth of Alaka of different uses, fabric of manual woven, other industrialized fabrics, rectangular, with visual approximate to the pieces of Africa "(IPHAN, 2004)



Figure 2: Composition of Bahian women costume, Ivan Wasth Rodrigues, 1891-1957 (Rebello, 2009).

The suit described by IPHAN (2004), and shown in Figure 2, is the contemporary dress of the Bahian women. In Figure 2 we can see each piece usually used by Bahian women. In it, there is the tradition of modeling, balangandãs and colors, combined with industrial fabrics and current shoes. However, as to the origin these garments it is important to review it with a view patriarchy, sexism and slavery of the sixteenth century, when the so-called Creole costume appeared in Brazil (Monteiro and Ferreira, 2005).

The *pano da Costa* use in Brazil

One of the most significant pieces of the costume creole was the *pano da Costa* (cloth from the Coast). This name comes from two meanings.

The first refers to the place of origin of this cloth. Made, at first, only in the Ivory Coast, it came exported to Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais and Maranhão, where it won this designation. The intense trade between the Brazilian coast and the African continent in the sixteenth century, motivated by the Portuguese sailors brought, not only the *pano da Costa*, but several products from the African Atlantic coast: yam of coast, straw of coast, whelk of coast, pepper of coast (ataré) and the cloth of coast (**Alaka** or **cloth of Alaka**). In the final of eighteenth century, the city of San Salvador, in Bahia, received a shipment of 150000 the *panos da Costa*, which reinforced the African identity, through the shapes and styles of to dress of black people and afrodescendentes of the colony (Lody, 2015).

The second meaning is related to its way to dress, especially as shawl thrown in the back. This use is one of the most significant, because it expresses the power of the social actor who dressed in period. This is because the *pano da Costa* was not arrested for buckles and brooches, but it was just placed on one shoulder. If the person worked in the fields or in the mill the *pano da Costa* would fall of the shoulder during the activities, in addition to the nuisance that would to keep a clean fabric hanging on the shoulders without screwing something or soil it on the floor. Only a black slave freed or with light work, who had a chance to take part of your time with ornaments, could use the *pano da Costa*. However, before this piece part of the Creole costume, it was the only tissue that "covered the nakedness" of the slaves in the black slave markets (Torres, 2004).

When the slaves came from Africa in ships, they were in tatters or naked. In the markets, they analyzed their bodies, making sure that they did not have many injuries, if they were healthy and strong. On the way to the big house, the master put some fabric, *pano da Costa*, to cover that body. After arriving to the house, the clothes of the slaves would be the responsibility of *sinhá* (Torres, 2004).

So the woman has always been associated with the textile, even though the body that should be covered were not hers, but that of slaves. She should keep modesty in the house. Therefore, the women master care for the clothes of maids and slaves of gain, and the neglect of the slaves of crops and plantations.

The weaving of the Pano da Costa

The *pano da Costa* was considered an aesthetic element, in its origin in Africa. They are made of cotton, wool, silk, raffia or mix of them. The cloth was composed of several strips assembled by selvedge. In Africa and in Brazil, who were to use the piece, was who joined the strips. They were thin bands (Figure 3), because they were woven in pedal loom, woven by men. In addition to the pedal loom, also used the vertical loom of raffia for large fabrics of restricted length, woven by men; and the vertical loom large for cotton, concocted by women in Nigeria. All these looms, although used in Africa, come from other continents (Torres 2004).



Figure 3: *Pano da Costa* formed by strips, in Bahia, in 1950 (Moura, 2009, p. 30).

Cotton African cloth was coarse, as used craft wire. The fabric also had standardized dimensions because of the precariousness of the looms, leaving some compact fabrics and other loose. The predominant colors were blue indigo and dirty white, of unbleached cotton. These colors were direct influences of Muslim culture, in which predominated the dark and white tones. But even the African *pano da Costa* began to industrialize (Lody, 2015).

With the Portuguese domination in the African colonies, as on the island Santiago, the Christian culture forced the natives to cover their bodies. Therefore, the production of fabrics increased a lot in Africa in the fifteenth century, requiring from the manufactured techniques to craft practices, as before existed. The *panos da Costa* began to be sold with attached strips. The colors also start to have a greater variety, especially in Congo and Angola, with the Lusitanian influence of living and multicolored tones (Torres, 2004).

In Brazil, the *pano da Costa* from Africa came to be replaced by Brazil in the eighteenth century. Some weavers began to mix some African strips with others national ones, giving greater similarity to the product, with few differences from the traditional fabric (Lody, 2015).

The weaving of Brazilian masters

In the city of San Salvador, in Bahia, two weavers stood out in the handmade production of *pano da Costa*. Master Alexandre Gerardis da Conceição, in the nineteenth century, produced *pano da Costa* to Candomblé yard Gantois, *Ilê Iya Omin Axé Iya Massê*, in Salvador. This yard was listed as Brazil Cultural Heritage in 2002, such was his importance. Master Alexander was of African origin *Tapa* and learned the craft of weaving with his father, Ezekiel. In Brazil, he worked with various activities until can get to work exclusively to the Candomblé; weaving the *panos da Costa* to the “daughters of saints” (Lody, 2015).

His godson, Master Abdias Nascimento Nobre (1910-1994), was born in the city of San Salvador; one of the last artisans who produced the *pano da Costa*, using traditional techniques. Working 6 hours per day, in the legacy loom of his Master Alexander, Master Abdias took two to three months to produce a *pano da Costa* of “daughter of saint” or *Orixá*. Master Abdias not left followers who produce the *pano da Costa*. Only in 2002, when the researcher Raul Lody implemented the project **House of Alaka**, inside the yard *Ilê Axé Opô Afonjá*, is that the making of the *pano da Costa* was re-taken in Brazil (Lody, 2015).

Social, aesthetic and religious function

In the late eighteenth century, the growth of the color palette was not well accepted by Bahian women. The color most used by creole was black in small *panos da Costa* and placed in the hip. Later, with the influence of the Catholic Church, the *pano da Costa* start to covers almost the entire body leaving to show only part of the white shirt and colorful skirt (Lody, 2015).

Moreover, the nannies instituted a practical function to them, **tying them in the back** to carry the babies. This feature was already used in many tribes in Africa. This is because it facilitated the movement, leaving the arms free, and urged the child, by women's movements. The child learned certain movements of the work, by mechanical repetition to which the body is stored (Torres 2004).

So, the creoles used the **pano da Costa** according to the activity that would do. If it were just to the market to buy something put the **pano da Costa over his right shoulder**, wrinkling up in hers arm and leaving the ends free (Lody, 2015). The anthropologist Pierre Verger photographed this use of the *pano da Costa*, in a yard of Candomble, in 1950, in Salvador (Figure 4).



Figure 4: *Pano da Costa* of “Mother Lady”, of *Opô Afonjá*, in Salvador, 1950 (Moura, 2009).

The strips lengthen the silhouette of Creole. Moreover, its figure was a mass balance, when she was holding an object on the opposite side of the *pano da Costa*, it generated a visual harmony, even with many pieces forming the group. Currently, this way of using the *pano da Costa* means social use and day out activity, inside the visual language of the Bahian women costume (Lody, 2015).

When the creoles went to work at home, to do laundry and to sell something on the streets, they put the *pano da Costa* **on her hips** and pursed it at the waist, holding it on the skirt. Therefore, they had free arms and could work carelessly. Inside the current yards, the *pano da Costa* has to be wrapped like a **cummerbund**, when Bahian women must do the activities in which require a higher movementation (Lody, 2015).

However, when they were wearing an ornamented shirt and want to show, they left the *pano da Costa* as a **shawl in their back**, leaving the shirt in sight. After all, when it covers part of a piece, the more is the focus on the other, as with embroidery and lace shirts of the Bahian women. This rule was applied to the *pano da Costa*, but it could be to the body as well. The more covered, the greater is the curiosity to see what is behind the fabrics. In addition, this use as well as **headdress** and **veil** received the connotation of protective to the body, inside the Candomblé (Torres, 2004).

The *pano da Costa* could also be used to fine way to take a walk or go to religious worship; which it was folded a third inside, bringing together the ends above her breasts with a tie, with ends on the chest for male *orixás* or a butterfly tie for female *orixás*. The **transfixed *pano da Costa* over the breast** has, currently, the indication of socio-religious use. This is because long elements such as the ends of ties, are always associated with men. As the tradition of Bahian reconcave, the *pano da Costa* folded and puted on one shoulder, it took the name of **package**. The *pano da Costa* covers the entire body bulge this region, giving the user the appearance of an African sculpture, because this plastic culture values the region of breasts, by associating it with fertility (Lody, 2015).

The colorful *pano da costa*

The different shades came to *the pano da Costa* through the Candomblé in the nineteenth century. As each *orixá* has its colors, its members began to use the color of the *pano da Costa* referring to his *orixá*, forming a symbolic rainbow. This colorful opened new possibilities for the technical weavers because,

although each *orixá* had its color, each one could play with the tone that liked, which were usually strong and bright colors, increasing the market which before was so restricted. According to Lody (2015), the colors may vary depending on the country of origin of the yard, however, this was the most commonly used for the representation of *orixás*:

- White *Pano da Costa*: Oxalá, Oxalufã or Oxaguiã;
- Red *Pano da Costa*: Xangô or Iansã;
- Blue and White *Pano da Costa*: Oxóssi;
- Red and Yellow *Pano da Costa*: Ogum;
- Purple and White *Pano da Costa*: Omolu and Nanã (Lody, 2015).

This coloring was taken, by the Bahian women, to the carnival parades in their specific wings, by the ialorixá Aunt Ciata. Inside the Candomblé it was common saying that mothers and daughters of saints, wearing their satin dresses, seemed to be at the carnival, while they danced. This association was given, not only by the circular movement that they did, but also by the color of their clothes (Torres, 2004).

Despite the new colorful, the patterns kept simple, with longitudinal stripes or crossed stripes that formed chess or rectangles. This effect associated with the color formed unusual patterns on a large scale. These patterns were limited by the possibilities of looms and were remitted to geometric African designs associated with elements of nature (Torres, 2004).

Besides all the significance of the coat of cloth in Candomblé, their use in the body and its patterns, it is an emotional link with the past in the old country, connecting one end to the other in Brazil in Africa.

Conclusion

Firstly, it is necessary to be conscious that the *pano da Costa* doesn't have its origin in Brazil slavery of the sixteenth century; but in the origin of these ethnic groups African, through **Alaka**. However, when slave ships landed in Brazil's northeastern coast, they no longer brought African material culture. The resumption of dignity to restart the customs left the African coast, through its symbolic possessions, was given slowly. With the arrival of the *pano da Costa* in Brazil, especially in the eighteenth century, the Creoles were able to continue the use of this the fabric in your clothing. However, the use of this fabric acquired meanings of oppression of slaves. Each form of use, tie and dispose the *pano da Costa* symbolized an activity to which that black was required to do: on the hips gain slaves, tied in the back to carry the *sinhá* babies, etc.

Over the period of slavery in Brazil, the perpetuation of the symbols of African culture (like the *pano da Costa*) was through these social reinterpretation and syncretism, which disguised the real religious signs of African ethnicities. It is true that these symbols were influenced in their forms (such as the application of borders in some *panos da Costa*, in imitation of the shawls of mistresses), materials (use of lace, patterns and plain fabrics, in fabrics that were only bicolor strips, woven on handlooms), and uses and declared social meanings. However, the reasons for religious uses were preserved and regained strength in African culture spaces, inside the Candomblé yards. And the use of *pano da Costa* ceased to be an oppressive symbol, and it began to mark the distinction and empowerment of the female figure of african-Brazilian beliefs.

Therefore, the basic motivation of the use of the *pano da Costa* currently by the Bahian women (in Candomblé, sales of acarajé, carnivals and festivals) is to demonstrate the strength of African ethnic groups, who faced the acculturation, through the wearing textile.

References

- IPHAN, (2004), "Ofício das baianas de acarajé", *Dossiê IPHAN 6*, IPHAN, Brasília [Online] Available at: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=919> [Accessed 06 November 2013].
- Lody, R. (2015), *Moda e história: as indumentárias das mulheres de fé*, Editora Senac, São Paulo, SP.
- Monteiro, J. and Ferreira, L. G. (2005), "As roupas de crioula no século XIX e o traje de beca na contemporaneidade: símbolos de identidade e memória", *Mneme*, Natal, Vol. 7 No. 18 [Online] Available at: <http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/mneme/article/viewFile/329/302> [Accessed 25 January 2011].
- Moura, D. (2009), *Pierre Verger: fotografias para não esquecer*. Terra Virgem Editora, São Paulo, SP.
- Rebello, C. (2009), "O traje típico da baiana. África: saberes e práticas" [Online] Available at: <http://africasaberesepraticas.blogspot.com.br/2009/10/o-traje-tipico-da-baiana.html> [Accessed 15 December 2013].
- Ribeiro, M. G. (2010), "A arte no século XIX: Um estudo da peculiar obra artística no Brasil do pintor francês J. B. ", *19&20*, Rio de Janeiro, Vol 5 No. 3 [Online] Available at: http://www.dezenovevinte.net/obras/jbd_monike.htm#_edn12 [Accessed 15 December 2013].
- Torres, H. A. (2004), "Alguns aspectos da indumentária da crioula baiana", *Cadernos Pagu*, Campinas, No. 23 [Online] Available at: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332004000200015&lng=en&nrm=iso [Accessed 24 January 2011].
- Verger, P. (2002), *Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos: dos séculos XVII a XIX*, 4th ed., Corrupio, Salvador, BA

A TRAMA CULTURAL DO PANO DA COSTA

AYMÊ OKASAKI¹, ANTÔNIO TAKAO KANAMARU²

¹Mestranda em Têxtil e Moda, Universidade de São Paulo, ayme.okasaki@usp.br

²Professor em Têxtil e Moda, Universidade de São Paulo, kanamaru@usp.br

Resumo: No presente artigo foi abordada a temática do pano da costa, na indumentária baiana. Por meio de um levantamento bibliográfico e imagético histórico, analisou-se a evolução do uso do pano da costa, desde sua introdução no traje de crioula, ainda no período escravocrata brasileiro do século XVI; até a contemporaneidade das baianas do candomblé, vendas de acarajé e carnaval, na Bahia. O objetivo desta investigação é identificar os significados do uso do pano da costa, no traje típico das baianas, e quais as motivações de sua utilização atualmente. Para isto, investigou-se a origem e composição do traje de baiana, considerando a mescla da cultura africana com a europeia dos portugueses. Observa-se um dos principais elementos identificadores deste traje, o pano da costa, por meio de seu histórico e das mudanças características da tecelagem e uso destes tecidos africanos, nas terras brasileiras. As significações e motivações para esta utilização eram sociais, estéticas e religiosas. Por tanto, as tramas do pano da costa não costuraram apenas fatores históricos, mas demonstraram a resistência cultural das etnias africanas no Brasil.

Palavras chave: Têxtil, Pano da Costa, Traje de baiana, Indumentária feminina, Cultura afro-brasileira

1. Introdução

A presente pesquisa investiga as interpretações funcionais e estéticas de um identificador da indumentária baiana: o pano da Costa. Deste modo, este exame busca compreender **quais as significações atribuídas à indumentária da baiana, por meio do pano da Costa**, desde sua implantação no traje da crioula no período escravagista brasileiro, do século XVI, até a contemporaneidade.

A **hipótese** mais evidente é que as motivações para a utilização do pano da costa nos trajes atuais das baianas são históricas, sociais e religiosas. Isto porque, cada uso representava uma função e um fazer das antigas escravas, recebendo uma ressignificação após o período de escravidão, e sendo preservadas até a atualidade dentro das religiões afro-brasileiras.

Uma das **justificativas** da importância para a realização desta pesquisa é o reconhecimento do pano da costa das baianas como patrimônio cultural, como ocorreu com o traje utilizado no ofício do preparo do acarajé, na cidade de Salvador, estado da Bahia. Com este prestígio, elementos do vestuário das baianas podem receber a proteção de patrimônio cultural e se perpetuarem historicamente. Além disso, explorar a temática do pano da costa no traje das baianas é importante para demonstrar que as motivações por essa escolha de indumentária não foram arbitrárias ou um desejo de moda. Trata-se de motivações histórico-culturais relacionadas à resistência dos escravos no Brasil. Por isso, o reconhecimento dessa luta, por meio do vestuário, é tão elementar desde o período escravocrata brasileiro.

2. Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é identificar os principais usos e significados do pano da costa, na linguagem visual do traje de baiana. O objetivo específico desta pesquisa é investigar quais foram as modificações do uso do pano da costa no Brasil, principalmente em Salvador, desde o traje de crioula do século XVIII, até a indumentária contemporânea da baiana, no candomblé, uso cotidiano e festas populares.

3. Metodologia

Este artigo trata-se de uma pesquisa descritiva e explicativa acerca do vestuário das baianas. Especificamente, sobre a utilização do pano da costa nesta indumentária. A abordagem é qualitativa, tendo em vista as significações do pano da costa neste traje. A pesquisa tem como base, referências bibliográficas e imagéticas. Delimitando o levantamento histórico, as obras bibliográficas são focadas no período após o século XVIII, quando chegaram os primeiros panos da costa africana no Brasil, e apenas na Bahia, onde o traje tradicional foi desenvolvido.

4. Traje de baiana

Vestuário inconfundível, que no Brasil começou com as escravas africanas e hoje está presente no candomblé, nas vendedoras de acarajé e até nos desfiles de carnaval com uma ala própria; o traje chama atenção pelo volume, onde não se sabe até onde são rechonchudas as baianas ou são volumosas as camadas de saias. Além do volume nas saias, o que não pode faltar às baianas são os balangandãs e o turbante. As voltas de tecidos na cabeça são típicos traços da influência árabe no norte da África. Já os balangandãs foram introduzidos no vestuário das baianas no século XIX.

Deste modo, faz-se necessário identificar a origem do chamado **traje de baiana**. Este vestuário é uma marca da cultura afro-brasileira.

4.1. Origem histórica

A indumentária da baiana surgiu com a interação da cultura africana (religião, estrutura social, etnias, etc.) com a cultura luso-brasileira, após o século XVI, quando chegaram os primeiros navios negreiros na costa nordestina brasileira. É possível verificar o ambiente em que surgiu o traje da baiana na figura 1. A interação entre os escravos e os europeus foi essencial na criação do traje visto no refresco de Debret (figura 1), com rendas, muitos tecidos e os contrastes das rendas e algodão branco com os tecidos com cores fortes. Essas cores marcavam, entre outras características, as etnias das quais estes negros vinham. A situação de mais de três séculos de escravidão também influenciou nesse vestuário, além do choque cultural (Monteiro and Ferreira, 2005).

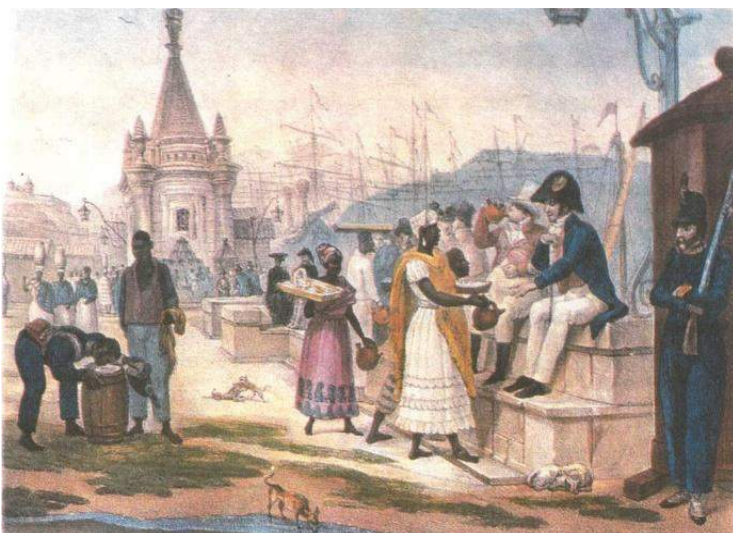


Figura 1: Refresco do Largo do Palácio, 1835/1839 de Jean-Baptiste Debret (Ribeiro, 2010).

Na Bahia, as etnias mais influentes na cultura e no vestuário, devido ao número de escravos que chegaram e devido à resistência à aculturação, foram os Banto, daomeanos (Jejes), Nagô-loruba e as etnias de Kêto (Verger, 2002).

É certo que os trajes tradicionais africanos foram modificados, após a chegada dos escravos no Brasil. A influência dos colonizadores europeus, as matérias-primas brasileiras e as condições de sobrevivência destes negros modificaram as roupas. As roupas das escravas, aos poucos, influenciaram e sofreram influência das roupas das *sinhás*. Assim, os escravos mais próximos dos senhores se vestiam diferente dos escravos que trabalhavam nas plantações, engenhos ou em tarefas com pouco contato com seus senhores (Verger, 2002).

A atual roupa das baianas é o antigo **traje das crioulas** (ou “*estar de saia*”, como a indumentária era chamada em sua origem, no século XIX), do período da escravidão dos negros. Os crioulos eram negros nascidos no Brasil. Apesar de serem filhos ou descendentes de negros originários da África, estes detinham uma participação social mais destacável que os africanos. As crioulas tinham uma relação próxima com seus senhores atuando, normalmente, como mucamas. Deste modo, elas possuíam um contato mais constante com os senhores, diferentes dos negros que trabalhavam nas plantações ou engenhos. As crioulas trabalhavam como amas-de-leite, damas de companhia, etc. Por isso seus trajes deviam ostentar o poder de seus senhores (Monteiro and Ferreira, 2005).

4.2. Composição da indumentária

Dentre os diferentes trajes afro-brasileiros, um dos mais conhecidos é o das baianas. Vestuário inconfundível, o traje das baianas foi utilizado no Brasil, inicialmente pelas escravas mais próximas da senhora e que realizavam tarefas dentro do casarão. Atualmente, é um traje popular nos terreiros de candomblé e nas vendas de acarajé, além de estar presente nas alas de carnaval com modelos diferenciados.

As baianas são um símbolo cultural reconhecido mundialmente. Mesmo tendo apenas o ofício de vender acarajé como patrimônio imaterial, o IPHAN atribuiu que o vestuário é o elemento mais característico das baianas:

“A primeira e marcante identificação da baiana de acarajé ocorre pelo traje com rica e complexa montagem de panos. Turbante, tecido em diferentes formatos, texturas e técnicas de dispor, conforme intenção social, religiosa, étnica, entre outras; anáguas, várias, engomadas, com rendas de entremeio e de ponta, espécie de segunda saia; saia, geralmente com cinco metros de roda, tecidos diversos, com fitas, rendas, entre demais detalhes na barra; camisa, geralmente rebordada na altura do busto; bata por cima e em tecido mais fino; pano-da-costa ou pano-de-alaká de diferentes usos, tecido de tear manual, outros panos industrializados, retangulares, de visual aproximado ao das peças da África” (IPHAN, 2004)



Figura 2: Composição do traje de baiana, de Ivan Wasth Rodrigues, 1891-1957 (Rebello, 2009).

O traje descrito pelo IPHAN (2004, pp.32), e visto na figura 2, é a vestimenta contemporânea das baianas. Na figura 2 é possível ver cada peça usualmente utilizada pelas baianas. Nele, há a tradição da modelagem, balangandãs e cores, aliado a tecidos industrializados e calçados atuais. Entretanto, quanto à origem desse vestuário, é importante analisá-lo tendo em vista o patriarcalismo, o sexismo e escravidão do século XVI, quando o chamado traje de crioula surgiu no Brasil (Monteiro and Ferreira, 2005).

5. Pano da Costa no Brasil

Uma das peças mais significativas do traje das crioulas eram os panos da Costa. Este nome provém de dois significados.

O primeiro se refere ao local de origem deste pano. Confeccionado, a princípio, apenas na Costa do Marfim, ele veio exportado para Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Maranhão, onde ganhou tal designação. O comércio intenso entre a costa brasileira e o continente africano, no século XVI, impulsionado pelos navegantes portugueses, trouxe, não apenas o pano da Costa, mas diversos produtos provenientes da costa atlântica africana: inhame-da-costa, palha da costa, búzio da costa, a pimenta-da-costa (ataré) e o pano da costa (*alaká* ou *pano de alaká*). No final do século XVIII, a cidade de São Salvador, na Bahia, recebeu uma carga de 150 mil panos da costa, que reforçaram a identidade africana, por meio das formas e estilos do vestir dos negros e afrodescendentes da colônia (Lody, 2015).

O segundo significado foi referente à sua utilização, principalmente de xale, jogado nas costas. Este uso é um dos mais significativos, pois exprime o poder do ator social que a vestia no período. Isto porque, o pano da Costa não era preso por fivelas ou broches, mas era apenas colocado sobre um dos ombros. Se o usuário trabalhasse na lavoura ou no engenho o pano cairia do ombro durante as atividades, além do incômodo que seria manter um pano limpo pendurado nos ombros sem o enroscar em algo ou sujá-lo no chão. Somente uma negra liberta ou escrava com trabalhos leves, que tivesse chance de tomar parte do seu tempo com adornos, poderia utilizar pano da costa. No entanto, antes desta peça fazer parte do traje da crioula, era o único tecido que “cobria as vergonhas” das escravas dos mercados negreiros (Torres, 2004).

Quando os escravos vinham dos navios da África, eles se encontravam em farrapos ou nus. Nos mercados, os senhores analisavam seus corpos, verificando se eles não tinham muitos machucados, se eram fortes e saudáveis. No caminho até a casa grande, o senhor jogava algum tecido, pano da costa, para cobrir aquele corpo. Depois que chegavam a casa, as roupas dos escravos seria responsabilidade da *sinhá* (Torres, 2004).

Assim, a mulher sempre esteve associada ao têxtil, mesmo que o corpo que devesse ser coberto não fosse o dela, e sim o dos escravos. Ela deveria manter o pudor na casa. Por isso, o cuidado com as roupas das mucamas e negros de ganho, e o descaso com os escravos das lavouras e engenhos.

5.1. O tramar do Pano da Costa

O pano da costa era considerado um elemento estético, em sua origem na África. Eles são feitos de algodão, lã, seda, rafia ou da mistura deles. O pano era composto por diversas tiras reunidas pela orela. Tanto na África como no Brasil, quem fosse usar a peça era quem unia as tiras. Eram faixas finas (figura 3), pois eram tramadas em tear de pedal, tecido por homens. Além do tear de pedal, também se utilizavam o tear vertical de rafia para panos largos de comprimento restrito e tecidos por homens; e o tear vertical para algodão largo, tramado por mulheres na Nigéria. Todos estes teares, apesar de serem usados originalmente na África, vieram de outros continentes (Torres, 2004).



Figura 3: Pano da costa formado por tiras, na Bahia, em 1950 (Moura, 2009, pp. 30).

O algodão do pano africano era grosseiro, pois utilizada fio artesanal. O tecido também não tinha dimensões padronizadas, devido à precariedade dos teares, deixando alguns tecidos compactos e outros frouxos. As cores predominantes eram o azul índigo e o branco sujo, do algodão cru não alvejado. Estas cores eram influências diretas da cultura muçulmana, no qual predominavam os tons escuros e brancos. Porém, mesmo os panos da costa africanos começaram a se industrializar (Lody, 2015).

Com a dominação portuguesa nas colônias africanas, como na ilha de São Tiago, a cultura cristã obrigou os nativos a se cobrirem. Por isso, a produção de tecido aumentou muito na África no século XV, necessitando desde as técnicas manufaturadas, às artesanais, como antes existiam. Os panos passaram a ser vendidos com as tiras unidas. As cores também passaram a ter uma maior variedade, principalmente no Congo e na Angola, com a influência lusitana dos tons vivos e multicoloridos (Torres, 2004).

No Brasil, o pano da Costa vindo da África passou a ser substituído pelo brasileiro no século XVIII. Alguns tecelões começaram a misturar algumas tiras africanas com outras nacionais, dando maior similaridade ao produto, com poucas diferenças do tecido tradicional (Lody, 2015).

5.1.1. A tecelagem dos mestres brasileiros

Na cidade de São Salvador, na Bahia, dois tecelões se destacaram na produção artesanal de pano da costa. Mestre Alexandre Gerardis da Conceição, no século XIX, produziu panos para o terreiro de candomblé Gantois, *Ilê Iya Omin Axé Iya Massê*, em Salvador. Este terreiro foi tombado como Patrimônio Cultural do Brasil em 2002, tamanha a sua importância. Mestre Alexandre era de origem africana Tapa e aprendeu o ofício da tecelagem com seu pai, Ezequiel. No Brasil, trabalhou com diversas atividades até conseguir trabalhar exclusivamente para os terreiros de candomblé; tecendo os panos da costa para as filhas de santo (Lody, 2015).

Seu afilhado, Mestre Abdias do Sacramento Nobre (1910-1994), nasceu na própria cidade de São Salvador; sendo um dos últimos artesãos que produzia o pano da costa, utilizando as técnicas tradicionais. Trabalhando por 6 horas todos os dias, no tear herdado de seu Mestre Alexandre, Mestre Abdias levava de dois a três meses para produzir um pano da costa de uma filha de santo ou Orixá. Mestre Abdias não deixou seguidores que produzissem os panos da costa. Somente no ano de 2002, quando o pesquisador Raul Lody implantou o projeto **Casa do Alaká**, dentro do terreiro *Ilê Axé Opô Afonjá*, é que a feitura dos tecidos foi retomada no Brasil (Lody, 2015).

6. Função social, estética e religiosa

No fim do século XVIII, o crescimento da palheta de cores não foi bem aceita pelas baianas. A cor mais utilizada pelas crioulas era o preto nos panos da costa pequenos e colocados no quadril. Posteriormente, com a influência da Igreja Católica, a pano da costa passou a cobrir quase todo o corpo deixando à mostra apenas parte da camisa branca e a saia colorida (Lody, 2015).

Além disso, as babás instituíram uma função prática a eles, **amarrando-os nas costas** para carregarem os bebês. Esta função já era utilizada em muitas tribos na África. Isto porque facilitava a movimentação, deixando os braços livres, e instigava a criança, por meio dos movimentos da mulher. A criança aprendia determinados movimentos do trabalho, pela repetição mecânica ao qual o corpo é condicionado (Torres, 2004).

Por isso, as crioulas usavam o pano da costa de acordo com a atividade que iam desempenhar. Se fosse apenas até o mercado comprar algo colocavam o **pano sobre o ombro direito**, enrugando em cima do braço e deixando as pontas soltas (Lody, 2015). O antropólogo Pierre Verger

fotografou este uso do pano da costa, em um terreiro de candomblé, em 1950, em Salvador (figura 4).



Figura 4: Pano da costa de Mãe Senhora, do Opô Afonjá de Salvador, em 1950 (Moura, 2009, pp. 33).

As faixas alongavam a silhueta da crioula. Além do mais, sua figura ficava num equilíbrio de massa, quando ela segurava um objeto no lado oposto do pano, gerando uma harmonia visual, mesmo com tantas peças formando o conjunto. Atualmente, esta forma de usar o pano da costa, significa uso social e atividade de passeio, dentro da linguagem visual do traje de baiana (Lody, 2015).

Quando as crioulas iam trabalhar em casa, lavar roupa ou vender algo na rua, elas colocavam o pano da costa **nos quadris** e franziam-no na cintura, prendendo-o na saia. Assim sendo, elas tinham os braços livres e podiam trabalhar despreocupadamente. Dentro dos terreiros atuais, o pano passou a ser enrolado como uma **faixa na cintura**, quando as baianas devem desempenhar tarefas no qual precisem de uma maior movimentação (Lody, 2015).

Entretanto, quando estavam com uma camisa enfeitada e queriam mostrar, elas deixavam o pano como **xale nas costas**, deixando a camisa à vista. Afinal quando se encobre parte de uma peça, maior o foco fica na outra, como com os bordados e rendas das camisas das baianas. Esta regra era aplicada ao pano, mas poderia ser ao corpo também. Quanto mais encoberto, maior é a curiosidade de se ver o que há por trás dos panos. Além disto, esta disposição como **mantilha** e também como **véu** recebeu a conotação de proteção para o corpo, dentro do candomblé (Torres, 2004).

O pano ainda podia ser usado de maneira requintada para dar um passeio ou ir ao culto; onde era dobrado um terço para dentro, reunindo as pontas acima dos seios com um laço, com pontas sobre o peito para os orixás masculinos, ou um laço borboleta para orixás femininos. O **pano transpassado sobre o peito** tem, até hoje, a indicação de uso sócio-religioso. Isto porque, elementos compridos como as pontas dos laços, sempre são associados ao masculino. Conforme a tradição do Recôncavo baiano, o pano dobrado e posto sobre um dos ombros levou a designação de **embrulho**. O pano cobre todo o tronco avolumando esta região, dando ao usuário o aspecto de

uma escultura africana, porque esta cultura plástica valoriza a região dos seios, por associá-la a fertilidade (Lody, 2015).

6.1. O colorido do pano da costa

As diferentes tonalidades vieram ao pano, por meio do candomblé no século XIX. Como cada orixá possui suas cores, seus membros passaram a usar o pano da costa da cor referente ao seu orixá, formando um arco-íris de simbologia. Este colorido abriu novas possibilidades de técnicas aos tecelões, pois, apesar de cada orixá ter sua cor, cada um podia brincar com a tonalidade que lhe agradava, que normalmente eram tons fortes e vivos, aumentando o mercado, que antes era tão restrito. Segundo Lody (2015), as **cores** poderiam variar segundo a nação de origem do terreiro, contudo, este foi o padrão mais comumente utilizado para a representação dos orixás:

- Pano da Costa branco: Oxalá, Oxalufã ou Oxaguiã;
- Pano da Costa vermelho: Xangô ou Iansã;
- Pano da Costa azul e branco: Oxóssi;
- Pano da Costa vermelho e amarelo: Ogum;
- Pano da Costa roxo e branco: Omolu e Nanã (Lody, 2015).

Este colorido foi levado pelas baianas aos desfiles carnaval, em suas alas específicas, pela ialorixá Tia Ciata. Dentro dos terreiros de candomblé era comum dizerem que as mães e filhas de santo, com seus vestidos de cetim, pareciam estar no carnaval, enquanto dançavam. Esta associação se dava, não apenas pelo movimento circular que elas faziam, mas também pelo colorido de suas roupas (Torres, 2004).

Apesar do novo colorido, as padronagens continuaram simples, com listras longitudinais ou cruzadas que formavam xadrez ou retângulos. Este efeito associado à coloração formavam padronagens inusitadas em grande escala. Estes padrões se limitavam as possibilidades dos teares e remetiam a desenhos africanos geométricos associados a elementos da natureza (Torres, 2004).

Além de toda a significação do pano da costa no candomblé, da sua utilização no corpo e de suas padronagens, ele constitui um elo emocional com o passado na antiga pátria, ligando uma ponta no Brasil à outra na África.

7. Conclusão

Primeiramente, é preciso ter consciência de que o pano da costa não possui sua origem no Brasil escravocrata do século XVI; mas nas etnias de origem destes negros, por meio do **aloká**. Contudo, quando os navios negreiros aportaram na costa nordestina brasileira, estes já não traziam a cultura material africana. A retomada da dignidade de retomar os costumes deixados na costa africana, por meio de suas posses simbólicas, se deu aos poucos. Com a chegada dos panos da costa, no Brasil, em especial no século XVIII, as crioulas puderam retomar o tecido em sua indumentária. Contudo, o uso do tecido adquiriu significados de opressão dos escravos. Cada forma de utilizar, amarrar e dispor o pano da costa, simbolizava uma tarefa ao qual aquela negra era obrigada a fazer: nos quadris das escravas de ganho, amarrado nas costas para carregar os bebês da *sinhá*, etc.

Ao longo do período de escravidão dos negros no Brasil, a perpetuação dos símbolos da cultura africana (como o pano da costa), se deu por meio dessas ressignificações sociais e do sincretismo, que disfarçaram os reais signos religiosos das etnias africanas. É certo que estes símbolos sofreram

influências em suas formas (como a aplicação de franjas em alguns panos da costa, em imitação dos xales das *sinhás*), materiais (uso de rendas, estampas e tecidos lisos, nos panos que antes eram apenas de faixas bicolores, tramados em teares manuais), usos e significados socialmente declarados. No entanto, as razões dos usos religiosos foram preservadas e retomaram força nos recantos de cultura africana, dentro dos terreiros de candomblé. E o uso do pano na costa deixou de ser um símbolo opressivo, para marcar a distinção e empoderamento da figura feminina das crenças afro-brasileiras.

Portanto, a motivação elementar do uso do pano da costa atualmente pelas baianas (tanto no candomblé, quanto nas vendas de acarajé, carnaval e festas populares) é demonstrar a resistência das etnias africanas, que conseguiram enfrentar o acultramento, por meio do tramar e vestir têxtil.

8. Referências

- IPHAN, (2004), "Ofício das baianas de acarajé", *Dossiê IPHAN 6*, IPHAN, Brasília [Online] Available at: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=919> [Accessed 06 November 2013].
- Lody, R. (2015), *Moda e história: as indumentárias das mulheres de fé*, Editora Senac, São Paulo, SP.
- Monteiro, J. and Ferreira, L. G. (2005), "As roupas de crioula no século XIX e o traje de beca na contemporaneidade: símbolos de identidade e memória", *Mneme*, Natal, Vol. 7 No. 18 [Online] Available at: <http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/mneme/article/viewFile/329/302> [Accessed 25 January 2011].
- Moura, D. (2009), *Pierre Verger: fotografias para não esquecer*. Terra Virgem Editora, São Paulo, SP.
- Rebello, C. (2009), "O traje típico da baiana. África: saberes e práticas" [Online] Available at: <http://africasaberesepraticas.blogspot.com.br/2009/10/o-traje-tipico-da-baiana.html> [Accessed 15 December 2013].
- Ribeiro, M. G. (2010), "A arte no século XIX: Um estudo da peculiar obra artística no Brasil do pintor francês J. B. ", *19&20*, Rio de Janeiro, Vol 5 No. 3 [Online] Available at: http://www.dezenovevinte.net/obras/jbd_monike.htm#_edn12 [Accessed 15 December 2013].
- Torres, H. A. (2004), "Alguns aspectos da indumentária da crioula baiana", *Cadernos Pagu*, Campinas, No. 23 [Online] Available at: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332004000200015&lng=en&nrm=iso [Accessed 24 January 2011].
- Verger, P. (2002), *Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos: dos séculos XVII a XIX*, 4th ed., Corrupio, Salvador, BA.