

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O DESIGN DE ESTAMPARIA TÊXTIL E A EDUCAÇÃO:
UMA PRÁTICA EDUCATIVA NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL DE 1º
GRAU CHÁCARA DAS FLORES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Luís Tadeu Martil Fleck

Santa Maria, RS, Brasil.

2008

**O DESIGN DE ESTAMPARIA TÊXTIL E A EDUCAÇÃO: UMA
PRÁTICA EDUCATIVA NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL DE 1º GRAU
CHÁCARA DAS FLORES**

por

Luís Tadeu Martil Fleck

Dissertação apresentada no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Luiza Ruschel Nunes

Santa Maria, RS, Brasil.

2008

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**O DESIGN DE ESTAMPARIA TÊXTIL E A EDUCAÇÃO: UMA
PRÁTICA EDUCATIVA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA
ESCOLA MUNICIPAL DE 1º GRAU CHÁCARA DAS FLORES**

elaborada por
Luís Tadeu Martil Fleck

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Ana Luíza Ruschel Nunes (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Prof. Dr. Ayrton Dutra Corrêa (UFSM)

Prof. Dr^a Graciela Rene Ormezzano (UPF)

Prof^ª. Dr^ª. Reinilda de Fátima Berguenmayer Minuzzi (UFSM)

Santa Maria, 09 de junho de 2008.

© 2008

Todos os direitos autorais reservados a Luís Tadeu Martil Fleck. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita com autorização por escrito do autor.

Endereço: Rua Sepé Tiaraju, 125, Bairro João Goulart, Santa Maria, RS, 97090-620.

Fone: (55) 3028-3956 / Endereço eletrônico: tadeufleck@uol.com.br

DEDICATÓRIA

Ao meu amado pai Mathias Fleck (*In memoriam*), por seu exemplo de Pai, Amigo e Exemplo de Homem de Bem.

O Senhor é meu Pastor e nada me faltará. Salmo capítulo 23, versículo 01.

À minha querida avó Maria Pereira Martil (*In memoriam*), que estará sempre em meu coração.

Elevo meus olhos para os montes, de onde virá o meu socorro? O meu socorro vem do Senhor que fez o céu e a terra. Salmo 121, versículo 01.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que colaboraram com minha pesquisa através de gestos de carinho, incentivo, críticas construtivas e participação direta ou indiretamente na mesma.

Em especial, agradeço à minha estimada Orientadora, Prof.^a. Dr.^a. Ana Luiza Ruschel Nunes a qual não mediu esforços em me orientar, dialogar e construir na concepção freireana de ensinar-aprendendo e aprender-ensinando.

À banca examinadora, nas pessoas do Prof. Dr. Ayrton Dutra Corrêa, da Prof.^a Dr.^a Graciela Rene Ormezzano e da Prof.^a Dr.^a Reinilda de Fátima Berguenmayer Minuzzi, agradeço, outrossim, pelas considerações, sugestões valiosas e contribuições para esta pesquisa.

Agradeço, igualmente, à equipe diretiva da Escola Municipal de Ensino Fundamental Chácara das Flores, da qual se destacam as pessoas da Prof.^a Suzana Laranjeira Cartier (Diretora), do Prof. Cláudio Pereira Oliveira (Vice-Diretor), da Prof.^a Gisele Bauer Mahmud (Supervisora do turno da manhã), da Prof.^a Rejane Fréo Dias (Supervisora do turno da tarde), da Prof.^a Francisca Leguiça Madeira (Orientadora do turno da manhã). A estes, minha peculiar gratidão pela receptividade e amizade com que receberam minha pesquisa e a desenvolveram naquele espaço educativo. Estendo, ainda, meu carinho e reconhecimento aos demais colegas professores e funcionários daquela escola que me apoiaram incansavelmente.

Já não sem tempo, gostaria de externar meus agradecimentos aos participantes e educandos desta pesquisa que fizeram parte do 9º ano daquele educandário: Cristian da Silva Rodrigues, Denise Rosa da Silva, Fernanda dos Santos Bitencourt, Flávia Ferreira Dornelles, Gustavo Oliveira Nascimento, Jaqueline de Lima Pires, Jonathan Vieira Flores e Nilson da Silva Goulart. A vocês e seus queridos Familiares, meu carinho pela participação e colaboração no desenvolvimento e concretização deste caminho pesquisacional.

Em derradeiro, agradeço à minha mãe e amiga Maria Iolanda Martil Fleck, que participou ativamente desta pesquisa. Sou eternamente grato pelo carinho, pela amizade e, principalmente, pelo apoio incondicional que sempre recebi, agradecimento este que estendo também aos amigos e colegas José Alberto Martins, Elza Hirata, Márcio Flores, às queridas companheiras de pesquisa: Carla Farias, Caroline Debus e Mariana Barbosa.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

O DESIGN DE ESTAMPARIA TÊXTIL E A EDUCAÇÃO: UMA PRÁTICA EDUCATIVA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL DE 1º GRAU CHÁCARA DAS FLORES

AUTOR: LUÍS Tadeu Martil Fleck
ORIENTADORA: Ana Luiza Ruschel Nunes
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 09 de 2008.

Esta pesquisa fez parte da Linha de Pesquisa em Educação e Arte do PPGE-CE/UFSM. A pesquisa foi contextualizada no Ensino formal, tendo a pesquisa-ação ocorrida na Escola de Ensino Fundamental Municipal Chácara das Flores, em Santa Maria/RS, com os participantes/educandos do 9º ano. Esta pesquisa objetivou, em linhas gerais, investigar a prática educativa problematizadora, tendo como fundamento os pressupostos teóricos pedagógicos para a aprendizagem do design de estamparia têxtil com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Especificamente, objetivou: identificar e analisar a concepção e a ação dos alunos frente à compreensão da modalidade de design de estamparia têxtil; planejar, em colaboração com os participantes da pesquisa, atividades prático-educativas problematizadoras, tendo em vista a aprendizagem e percepção do fazer-saber pedagógico crítico em design para estamparia têxtil; analisar o conhecimento de estamparia têxtil gerado pela prática educativa e as possibilidades pedagógicas no processo de aprendizagem pela materialização dos Projetos de Design de Estamparia Têxtil; e verificar a viabilidade de uma prática educativa escolar problematizadora do design de estamparia têxtil no Ensino Fundamental escolar. Como referencial teórico da pesquisa, foram lembrados os seguintes teóricos: FREIRE (1975), EFLAND (2005), CARDOSO (2004), DONDIS (1997), REDIG (1976), OSTROWER (1987) e LUBART (2007). A metodologia da pesquisa foi organizada a partir de pesquisa qualitativa/pesquisa-ação, tendo sido utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: observação participante, diário de campo, entrevista semi-estruturada com os pais ou responsáveis e com os participantes da pesquisa, portfólio e análise documental. A análise sobre a prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil delineou o percurso pesquisacional com os participantes/educandos do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Chácara das Flores. Os relatos dos participantes e dos pais propiciaram atividades e criações visuais relacionadas ao design de estamparia têxtil e significativas ao mundo cultural e social dos educandos. Ao término desta pesquisa, considerou-se que a prática educativa problematizadora freireana em design de estamparia têxtil contribuiu para o Ensino das Artes Visuais, na medida em que abarca a prática educativa deste campo do saber de forma crítica, contextualizando e ampliando a cultura dos educandos através de uma prática educativa efetivamente crítica, conscientizadora e humanizadora.

Palavras-chave: prática educativa problematizadora; formação de professores de artes visuais; ensino fundamental; design de estamparia têxtil.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Education Post-Graduation Program
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

THE DESIGN: EDUCATIVE PRACTICE IN THE NINTH GRADE OF INTERMEDIATE SCHOOL AT CHÁCARA DAS FLORES MUNICIPAL ELEMENTARY SCHOOL

AUTHOR: LUÍS Tadeu Martil Fleck

THESIS SUPERVISOR: Ana Luiza Ruschel Nunes

Date and place of the thesis examination: Santa Maria/RS/BR, 09 June 2008.

This research was part of the Research Line in Education and Arts/ PPGE/CE/UFSM, developed at the Federal University of Santa Maria/RS. The research was contextualized in the formal education, where the research-action was developed at Chácara das Flores Municipal Elementary School, in Santa Maria/RS, with ninth grade students. This research materialized, in general lines, the investigation of critical education practice by using as basis the theoretical ideas of the Printed Textile Design with ninth grade students of intermediate school. In special, it intended: to identify and to analyse the conception and action of students related with their understanding of Printed Textile Design as a modality; to trace, in collaboration with the students, practical and educative activities with critical view, having as support the learning and perception of pedagogical knowledge-making in a critical view related with printed textile design; to analyse the knowledge of the printed textile design created by the education practice, and the educational possibilities in the learning process by the materialization of printed textile design sketches; to punctuate a critical scholastic educative practice of the printed textile design in the Elementary School. The review of theoretical ideas was based on the following researchers: FREIRE (1975), EFLAND (2005), CARDOSO (2004), DONDIS (1997), REDIG (1976), OSTROWER (1987) and LUBART (2007). The research methodology was organized from qualitative research/action-research, and the instrumental used to collect data were real observations, diary notes, semi-structured interviews with students and their parents, portfolio and documental analysis. The analysis of critical educative practice in Printed Textile Design outlined the research course with the students of the ninth grade of Chácara das Flores Municipal Elementary School. The speeches of the students and their parents propitiated meaningful activities and visual creations related to Printed Textile Design and to the students social and cultural world. By the end of this research, it was verified that the critical educative practice, based on Freire and related with Printed Textile Design, contributed to the Visual Arts teaching because that kind of practice deal with this knowledge (PTD) in a critical configuration, contextualizing and increasing the students culture through an effectively, consciousness and humanizing educative practice.

key-words: critical education practice, development of Visual Arts teachers, elementary school, printed textile design.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Tema gerador: trabalho.....	96
QUADRO 02 - Tema gerador: violência - problema constatado a partir das falas dos pais e dos alunos.....	111
QUADRO 03 - Tema gerador: violência - soluções para o problema social.....	111
QUADRO 04 - Tema gerador: brinquedo.....	117

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Escola de Ensino Fundamental de 1º Grau Chácara das Flores. Fonte: portfólio do pesquisador.....	63
Figura 02 – Sala de aula da turma 91. Fonte: portfólio do pesquisador.....	64
Figura 03 – Sala de aula e Ateliê de Design de Estamparia Têxtil da turma 91. Fonte: portfólio do Pesquisador.....	73
Figura 04 – Pesquisador e educandos/participantes da pesquisa na visita à exposição de trabalhos de alunos do Curso de Desenho Industrial/UFSM no Shopping Santa Maria. Fonte: portfólio do pesquisador.....	75
Figura 05 – Educandos realizando a leitura de imagens sobre a história do design. Fonte: portfólio do pesquisador.....	76
Figura 06 – Projetos de design de estamparia têxtil criados pelo pesquisador. Fonte: portfólio do pesquisador.....	77
Figura 07– Educanda/participante da pesquisa olhando algumas estampas que os educandos trouxeram para a aula. Fonte: portfólio do pesquisador.....	78
Figura 08 – Educandos/participantes da pesquisa criando seu projeto de estamparia. Fonte: portfólio do Pesquisador.....	79
Figura 09– Educanda/participante da pesquisa pintando um tecido para servir de toalha de mesa, com formas geométricas e cores contrastantes.....	80
Figura 10 – Designer explicando o processo de criação. Fonte: portfólio do pesquisador.....	82
Figura 11– Camisetas com estampas localizadas produzidas pelo designer convidado Fonte: portfólio do pesquisador.....	83
Figura 12 – Designer mostrando as produções têxteis das participantes da sua pesquisa. Fonte: portfólio do pesquisador.....	85
Figura 13 –Tramas produzidas pelos educandos. Fonte: portfólio do pesquisador.....	86
Figura 14- Participante estampando sobre as tramas criadas coletivamente Fonte: portfólio do pesquisador.....	87
Figura 15 – Participante da pesquisa olhando Projeto de Estamparia produzido pelo pesquisador. Fonte: portfólio do pesquisador.....	89

Figura 16– Tecido estampado pelo pesquisador no Curso de Especialização em Design de Estamparia na UFSM. Fonte: portfólio do pesquisador.....	90
Figuras 17 e 18 – Educando/participante da pesquisa desenhando módulo e depois o pintando em tecido. Fonte: portfólio do pesquisador.....	91
Figura 19 – Educando pintando rede de estamparia com motivo e padrão geométrico. Fonte: portfólio do pesquisador.....	92
Figura 20 – Educando finalizando estudo de rede para estamparia. Fonte: portfólio do pesquisador.....	93
Figura 21 – Desenho criação sobre o tema-gerador trabalho. Fonte: portfólio do pesquisador.....	97
Figura 22– Educanda transferindo para o tecido o desenho “vassoura” através da técnica de estamparia estêncil. Fonte: portfólio do pesquisador.....	97
Figura 23 – Tecido intitulado “Vassoura” estampado por educanda com a técnica do estêncil. Fonte: portfólio do pesquisador.....	98
Figura 24 – Desenho intitulado pelo participante Cristian de “Design de jóias”. Fonte: portfólio do pesquisador.....	99
Figura 25 – Crucifixo desenhado pelo participante da pesquisa Cristian. Fonte: portfólio do pesquisador.....	100
Figura 26 – Tecidos tingidos por participantes/educandos da pesquisa. Fonte: portfólio do pesquisador.....	101
Figura 27 – Tecido sendo estampado pelo participante da pesquisa. Fonte: portfólio do pesquisador.....	102
Figura 28 – Participante da pesquisa estampando tecido com a técnica do carimbo. Foto do pesquisador.....	102
Figura 29 – Tecido “Crucifixo jóia” finalizado. Fonte: portfólio do pesquisador.....	103
Figura 30 – Desenho do participante da pesquisa Jonathan sobre o tema gerador proposto. Fonte: portfólio do pesquisador.....	104
Figura 31 e 32 – Módulo criado pelo participante da pesquisa sobre o tema gerador “trabalho”. Fonte: portfólio do pesquisador.....	104
Figuras 33 – Participante da pesquisa realizando testes e após aplicando a técnica de estamparia com carimbo. Fonte: portfólio do pesquisador.....	105
Figura 34 – Tecido finalizado pelo participante da pesquisa. Fonte: portfólio do pesquisador.....	106

Figura 35 – Participante da pesquisa aplicando carimbo em tecidos de testes para posterior finalização em superfície têxtil de maior dimensão. Fonte: portfólio do pesquisador.....	107
Figura 36 – Participante da pesquisa aplicando a técnica artesanal de estamparia têxtil em carimbo. Fonte: portfólio do pesquisador.....	108
Figura 37 – Estampa criada em tecido de teste. Fonte: portfólio do pesquisador.....	109
Figura 38 – Participante da pesquisa desenhando sobre o tema gerador violência. Fonte: portfólio do pesquisador.....	112
Figura 39 – Educanda preparando a tela serigráfica para estampagem de camiseta. Fonte: portfólio do pesquisador.....	113
Figura 40 – Educanda criando com o giz de cera sobre a tela serigráfica. Fonte: portfólio do pesquisador.....	114
Figuras 41 e 42 – Etapas da estamparia têxtil localizada através da técnica do giz de cera – Fonte: portfólio do pesquisador.....	115
Figura 43 – Estampa finalizada por educanda. Fonte: portfólio do pesquisador.	116
Figura 44 – Desenho sobre o tema brinquedo criado por educando. Fonte: portfólio do pesquisador.....	118
45 e 46 – Bandeira de cores em computador produzida por educando. Fonte: portfólio do pesquisador.....	118
Figura 47 – Camiseta estampada sobre a temática geradora - brinquedo . Fonte: portfólio do pesquisador.....	119
Figura 48 – Projeto do participante Cristian sobre o tema gerador “violência” – Fonte: portfólio do pesquisador.....	121
Figuras 49 e 50 – Bandeira de Cores criada no computador. Fonte: portfólio do pesquisador.....	122
Figura 51- Participante da pesquisa aplicando o projeto em tela serigráfica. Fonte: portfólio do pesquisador.....	123
Figura 52 – Participante secando a estampa localizada. Fonte: portfólio do pesquisador.....	124
Figura 53 – Estampa localizada finalizada. Fonte: portfólio do pesquisador.....	125
Figura 54 – Estudo de redes realizado pela participante da pesquisa. Fonte: portfólio do pesquisador.....	126

Figura 55 – Tecido tingido pela participante da pesquisa para servir como toalha de mesa. Fonte: portfólio do pesquisador.....	127
Figura 56 – Projeto da participante Jaqueline para a estampa localizada “Paz e Amor”. Foto do pesquisador.....	128
Figura 57 – Participante estampando em tela de serigrafia. Fonte: portfólio do pesquisador.....	129
Figura 58 - Estampa produzida pela participante. Fonte: portfólio do pesquisador.....	130
Figura 59 e 60 - Bandeira de cores criada em computador pela participante da pesquisa. Foto do pesquisador.....	130
Figura 61 – Participante estampando camiseta. Fonte: portfólio do pesquisador.....	131
Figura 62 – Estampa transferida para camiseta pela participante da pesquisa. Fonte: portfólio do pesquisador.....	132
Figura 63 – Segunda etapa de estampagem através do molde vazado pela participante. Fonte: portfólio do pesquisador.....	132
Figura 64 – Camiseta estampada e customizada. Fonte: portfólio do pesquisador.....	133
Figura 55 – Desenho sobre a problematização “como viver sem violência”. Foto do pesquisador.....	134
Figura 56 e 57 – Bandeira de cores trabalhada pelo participante da pesquisa no computador. Foto do pesquisador.....	135
Figura 58 – Participantes da pesquisa durante aula de design de estamparia têxtil no laboratório de informática. Fonte: portfólio do pesquisador.....	137
Figura 59 – Camiseta estampada sobre a problematização “como viver sem violência”. Foto do pesquisador.....	139
Figura 60 – Texto escrito pelo participante Jonathan sobre como o mesmo concebe o design de estamparia têxtil. Fonte: portfólio do pesquisador.....	142
Figura 61 – Texto redigido pela participante Jaqueline sobre sua concepção do design de estamparia têxtil. Fonte: portfólio do pesquisador.....	143
Figura 62 – Participante em processo de criação e projeção em design de estamparia têxtil. Fonte: portfólio do pesquisador.....	144

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 01 – Entrevista semi-estruturada com os pais dos alunos do 9º ano da Escola Municipal Chácara das Flores e Procedimentos da Pesquisa	157
ANEXO 02 – Entrevista semi-estruturada com os alunos do 9º ano da Escola Municipal Chácara das Flores e Procedimentos da Pesquisa.....	160
ANEXO 03 – Carta autorizando o trabalho na escola.....	162
ANEXO 04 – Carta de Cessão.....	163

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 Teoria pedagógica crítica problematizadora: um referencial para uma prática educativa escolar em Design de Estampa.....	19
2.2 Ensino de Artes Visuais – Design de Estamparia e o Ensino Fundamental.....	28
2.3 Fundamentos do Design: implicações históricas nas práticas educativas	31
2.4 Linguagem Visual e entrelaçamentos com o Design de Estamparia Têxtil.....	38
2.5 Processo criativo no ensino de design de estamparia têxtil.....	46
3 METODOLÓGIA DA PESQUISA	53
3.1 Abordagem da ação investigativa.....	53
3.2 Área temática.....	54
3.3 Categorias da pesquisa	54
3.4 Objetivos.....	55
3.4.1 Objetivo geral	55
3.4.2 Objetivos específicos	55
3.5 Questões de pesquisa.....	56
3.5.1 Questão geral.....	56
3.5.2 Questões específicas.....	56
3.6 Espaço e sujeitos envolvidos na investigação.....	56
3.7 Instrumentos de coleta de dados.....	57
3.7.1 Observação participante.....	57
3.7.2 Análise documental	58
3.7.3 Diário de campo	59
3.7.4 Entrevista semi-estruturada	60
3.7.5 Portfólio	61
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	62
4.1 Prática Educativa Problematizadora do Design de Estamparia Têxtil na Escola de Ensino Fundamental Municipal de 1º Grau Chácara das Flores....	62

4.2 A realidade sócio-cultural através da pesquisa sócio-antropológica.....	64
4.2.1 - Constituição familiar	65
4.2.2 - Moradia e infra-estrutura	65
4.2.3 - Trabalho e condições sócio-econômicas	66
4.2.4 - Religiosidade e lazer	68
4.2.5 - Melhorias Sociais	69
4.2.6 - Expectativas em relação à escola	70
4.2.7 - Expectativas em relação à arte na escola	71
4.3 Prática Educativa do Design de Estamparia Têxtil e planejamento.....	72
4.4 Design de Estamparia Têxtil: processos de criação, projeção e produção.....	119
4.5 Discutindo e analisando a prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil com os alunos do 9º ano da Escola de Ensino Fundamental Chácara das Flores.....	140
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
ANEXOS.....	156

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como tema o design de estamparia e a educação, vistos como elementos coesos para uma prática educativa no 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de 1º Grau Chácara das Flores. Resultante da trajetória profissional do pesquisador-educador, a escolha desta pesquisa recaiu sobre a prática educativa no Ensino Fundamental, pois, atuando profissionalmente neste ambiente educacional e tendo experienciado a linguagem do Design de Estamparia no Curso de Especialização em Design de Estamparia da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, tal assunto guardava relação com a monografia defendida naquele curso, em 2004, sob o título “A estilização do jogo de xadrez, visando a criação em ladrilho hidráulico”.

Em decorrência da formação do pesquisador-educador em Artes Visuais e da sua ação docente desempenhada na escola acima citada, percebeu-se a possibilidade de desenvolver o tema desta pesquisa. Assim, o design de estamparia têxtil, como modalidade das Artes Visuais, foi inserido na escola, investigando-se a prática educativa do design sob a ótica da pedagogia problematizadora freireana.

Assim, o objetivo geral foi investigar a prática educativa problematizadora, fundamentada nos pressupostos teórico-pedagógicos para a aprendizagem do design de estamparia têxtil com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos buscou-se: : identificar e analisar a concepção e a ação dos alunos frente à compreensão da modalidade de design de estamparia têxtil; planejar, em colaboração com os participantes da pesquisa, atividades prático-educativas problematizadoras, tendo em vista a aprendizagem e percepção do fazer-saber pedagógico crítico em design para estamparia têxtil; analisar o conhecimento de estamparia têxtil gerado pela prática educativa e as possibilidades pedagógicas no processo de aprendizagem pela materialização dos Projetos de Design de Estamparia Têxtil; e verificar a viabilidade de uma prática educativa escolar problematizadora do design de estamparia têxtil no Ensino Fundamental escolar.

A questão geral de pesquisa: como se dá a prática educativa problematizadora no Ensino Fundamental, tendo por base o design de estamparia têxtil como modalidade das Artes Visuais e os percursos de aprendizagem criativa.

As questões específicas desdobraram-se em: Qual a concepção e ação dos alunos frente à compreensão da modalidade do design de estamparia têxtil? E como ocorre o conhecimento de design de estamparia têxtil gerado pela prática educativa e as possibilidades pedagógicas no processo de aprendizagem pela materialização dos Projetos de Design de Estamparia Têxtil? Tais questões possibilitaram o aprofundamento do objeto da pesquisa.

O capítulo 2 do Referencial Teórico da pesquisa teve por marco inicial o estudo da “Pedagogia Crítica problematizadora: um referencial para uma prática educativa escolar em Design”, em que a base teórica concentrou-se em Paulo Freire e nas concepções pedagógicas problematizadoras-críticas relacionadas ao Conteúdo, aos Temas Geradores, Currículo, Avaliação, Metodologia de Ensino, Pressupostos da Aprendizagem e a relação professor-aluno. Após, em outro subitem deste capítulo, teremos o tópico sobre o “Ensino de Artes Visuais – Design de Estamparia Têxtil e o Ensino Fundamental”, tendo como fonte teórica César Coll (1996). Aqui, o Design de Estamparia Têxtil e sua inserção no Ensino Fundamental foi abordado como uma modalidade educativa das Artes Visuais.

Na seqüência, tratou-se sobre o tema “Fundamentos do Design: implicações históricas nas práticas educativas”, em que, a partir de teóricos referenciais como Rafael Cardoso (2004) e Rainer Wick (1989), foram compreendidos os percursos históricos e os fundamentos inerentes ao design e a sua prática de ensino. Logo após, em tópico intitulado “Linguagem Visual e entrelaçamentos com o Design de Estamparia Têxtil”, será estudado, com base na teoria de Donis Dondis (1997), os elementos principais da linguagem visual, quais sejam: ponto, linha, forma, cor, plano, textura, figura-fundo, contrastes, simetrias e assimetrias utilizadas no design de estamparia têxtil. Encerrando este capítulo, em estudo do “Processo Criativo no Design de Estamparia Têxtil”, analisar-se-ão os enfoques dos teóricos Todd Lubart (2007) e Fayga Ostrower (1987).

No capítulo 3, foi apresentada a metodologia científica da pesquisa através da apresentação da abordagem da ação investigativa, a qual foi embasada na pesquisa-ação e utilizou como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a análise documental, o diário de campo, a entrevista semi-estruturada, e o portfólio, sempre em atenção à característica qualitativa da pesquisa. Conforme preconiza Minayo (1994), todos os instrumentos primaram pelo trabalho com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes,

proporcionando um espaço mais profundo das relações que foram vivenciadas no espaço escolar durante a pesquisa.

Constituído o capítulo 4 das análises e dos resultados da pesquisa, oriundos dos instrumentos de coleta de dados, foi investigada, de forma aprofundada, a prática educativa em design de estamparia têxtil com os participantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Neste capítulo, inicialmente, foi abordado o espaço e o contexto de pesquisa - Escola de Ensino Fundamental Municipal de 1º Grau Chácara das Flores - para após serem relatados os resultados das entrevistas semi-estruturadas com os pais ou responsáveis dos participantes da pesquisa, analisando-se os dados coletados de cunho sócio-antropológico. Após, o tema da pesquisa centrou-se na prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil e os percursos criativos de aprendizagem dos participantes da pesquisa. No último e 5º capítulo, foram tecidas as considerações finais sobre a pesquisa empreendida.

2 - REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Pedagogia Crítica problematizadora: um referencial para uma prática educativa escolar em design

A prática educativa problematizadora entrelaçada com o design de estampa têxtil aponta-se na pedagogia crítica problematizadora, sendo a concepção teórico-prática de Paulo Freire (1975) uma referência neste assunto educacional.

A **pedagogia libertadora** proposta por Paulo Freire busca levar o povo a uma conscientização de sua condição social e à formação de um pensamento crítico na ação educativa, expressando-se na prática pedagógica das classes populares.

Quanto ao **papel da escola** na Teoria Crítica

É uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social. (LIBÂNEO, 1985, p. 33)

Por isso, a pedagogia libertadora objetiva, através da conscientização da realidade e do seu meio sócio-cultural, em relação ao educando, provocar uma transformação, portanto, uma educação crítica.

Na pedagogia libertadora o ensino-aprendizagem é orientado, segundo Fusari (2001), de forma independente – teoria e prática, não prescindindo de imposições sociais. É uma teoria que visa à autonomia de professores e alunos. Tal concepção pedagógica libertadora propõe que alunos e professores conquistem e exerçam suas personalidades, de forma autônoma, na escola e na sociedade.

Na escola, conforme Libâneo (1985) ensina, serão criados sistemas grupais que gerem outras engrenagens que farão parte desta mobilização educativa a fim de modificar as instituições burocráticas existentes no ambiente educativo. Estes mecanismos transformadores serão assembleias, grupos de estudo, eleições, associações, etc.

Então, como Mizukami (1986) explana, a educação na pedagogia libertadora Freireana ocupa um espaço bem amplo, abarcando vários processos educativos

além do ensino formal. Porém, como Mizukami (1986, p.95) acentua, “caso a escola seja considerada, deve ser ela um local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos, no processo de conscientização (...)”.

Dentro deste contexto, infere-se que a escola situa-se num momento histórico de uma sociedade específica, atrelada aos poderes por esta exercidos e com a finalidade de atender quem a comanda.

Os **CONTEÚDOS**, denominados conforme Libâneo (1985, p. 33) “temas geradores”, são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Deste modo, a construção dos conteúdos não se dá de forma externa aos educandos nem é imposta; ao contrário, os conteúdos devem ser elaborados, gestados dentro da cultura e experiência de vida de cada educando e educanda envolvida nesta criação coletiva de conhecimento sob a orientação do educador. Então, a pedagogia libertadora é visivelmente um ato político conjugado com uma proposta pedagógica no campo educacional.

Para Freire (1975, p.120), o conteúdo de ensino libertador, contrário ao conteúdo tradicional, “jamais é ‘depositado’, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores”. A pedagogia problematizadora percebe na realidade e na cultura dos educandos conteúdos educativos em potencial para serem inseridos metodologicamente na ação educativa do educador, este por sua vez em diálogo constante com seus educandos em formação contínua. Sobre os temas geradores, Fuoss assim questiona:

os estudantes envolvidos têm a oportunidade de contribuir com seus ‘temas geradores’? ... onde podemos encontrar incluídos os diversos temas e registros de linguagem dos educandos(as) com relação a seus próprios temas geradores e ao seu interesse em instituições educacionais (a não ser em uma abordagem genérica e de cunho educacional-terapêutico? (FUOSS, 2001, p.254)

A concepção freireana na pedagogia libertadora referente aos conteúdos não exclui

Os conteúdos escolares, nem o rigor científico, tampouco a autoridade do educador ou a diretividade do processo. Ao contrário, esses são elementos considerados fundamentais, necessários ao processo educativo como ato de conhecimento e como processo libertador. (DAMKE, 1995, p. 84)

Assim, Damke (1995) comenta dentro desta pedagogia crítica e libertadora que a construção dos conteúdos nunca é fechada, pois se constrói através do diálogo entre os participantes ativos da ação educativa. O conteúdo, segundo

Damke (1995, p.85), “parte dos educandos e das suas relações com o mundo e, quanto mais esse mundo for desvelado, maior será a necessidade de ampliar e de aprofundar o conteúdo programático”.

Desta forma, os conteúdos não surgem alheios ao contexto sócio-cultural e significativo à vida do educando, entretanto,

Entende Freire que, ao optar pelo conhecimento acumulado, necessário à compreensão da realidade, o educador pode aprofundar a pesquisa daquele conhecimento e selecionar os conteúdos numa perspectiva fundamentalmente nova. (DAMKE, 1995, p. 85)

Os **temas geradores** constituem-se no contexto contemporâneo como abordagem desafiadora e pertinente ao desenvolvimento cognitivo dos(as) educandos(as), porém, não guardam presença atuante em sistemas de ensino que super-valorizam o individualismo e a competição desenfreada numa sociedade e cultura impregnadas de consumismos e desumanizações.

A criação dos temas geradores, como Oliveira (2001, p.123) enfatiza, pode “valorizar o conhecimento do aluno e do saber popular, desmistificando o poder do saber científico na educação escolar”, reconhecendo e despertando a consciência, em conjunto, dos(as) educandos(as) sobre seus conhecimentos, culturas e potenciais criativos. Neste diapasão, Oliveira (2001) situa que os temas geradores são retirados da experiência de vida de cada participante, educando(a), envolvido(a) na ação educativa.

A inserção dos temas geradores no ambiente escolar deve-se ao educador Paulo Freire e, conforme sua explicação:

Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar numa subunidade epocal, um conjunto de ‘temas geradores’, e, noutra, não os mesmos, necessariamente. Há, pois, uma relação entre o fato objetivo, a percepção que dele tenham os homens e os temas geradores. (FREIRE, 1975 p.116)

Por esta razão, os temas geradores, embora às vezes universais, mantêm suas especificidades dependendo das experiências individuais e singulares de cada ser humano. É desta relação homem-mundo que surgem os temas geradores que serão integrados à prática educativa do educador crítico e problematizador.

Outro fato importante de salientar diz respeito à temporalidade dos temas geradores, porque tal como os homens são seres históricos, Freire (1975) problematiza que a temática significativa está atrelada ao tempo e espaço em que

surgem impregnadas de sonhos, anseios e desejos a serem buscados, superados, etc.

Desta temporalidade implícita nos temas geradores, e como Freire (1975) acredita na possibilidade humana de entender conscientemente esta temática significativa, inicia-se a origem do processo educativo ou ação cultural em sua essência libertadora.

A temática geradora não torna educandos objetos de investigação, pois, na prática pedagógica, há necessidade de que os educadores-educandos e os educandos-educadores

conjuguem sua ação cognoscente sobre o mesmo objeto cognoscível, tem de fundar-se, igualmente, na reciprocidade da ação. E agora, da ação mesma de investigar. (FREIRE, 1975, p. 117)

Na prática educativa problematizadora-crítica, o conhecimento nasce da ação recíproca entre educador-educando e educando-educadores, ambos agentes do objeto cognoscível, comprometidos neste processo educativo libertador. Tal posicionamento, como infere Freire (1975, p. 117), “sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas”. Patente está, portanto, que os sujeitos (educador-educando e educandos-educadores) na prática educativa problematizadora são parceiros que devem responsabilizar-se em buscar e gerar criativamente o conhecimento.

Investiga-se o tema gerador não solitariamente, mas, como afirma Freire (1975, p. 118), na condição de “investigadores profissionais e povo, nesta operação simpática, que é a investigação do tema gerador, são ambos sujeitos deste processo.” A descoberta do tema gerador e sua compreensão é resultante de uma relação de simpatia e, segundo Freire (1975, p. 118), “tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum um realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada (...), mas, na complexidade de seu permanente vir a ser”.

Mais, numa prática educativa crítica-problematizadora a investigação sobre o pensar dos outros não ocorre de modo unilateral. De acordo com Freire (1975, p. 119), “a investigação do pensar do povo, não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar”. Desta participação no processo educativo, os limites serão superados, havendo a colaboração de educador e educandos no ato

investigativo de pensar sobre o pensar, produzindo idéias, transformando-as em ação comunicativa constante.

Na condição de seres históricos, os homens encontram-se determinados pelas suas condições de tempo-espço. Nas palavras de Freire (1975, p. 119) “os homens são por que *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em questão”. É esta possibilidade de mudança de situação que caracteriza a prática educativa libertadora, em que educandos e educadores possam atuar criticamente sobre seu *pensar*, modificando sua *situação*, alterando sua forma de *ser* e *estar* no mundo e de comunicar-se.

Conscientizando-se de sua *situação*, os homens passam como indica Freire (1975), de um estado inferior de *inserção* para um nível maior de *emersão*, é a consciência histórica concretizada. Por este motivo, afirma Freire (1975, p. 120), que “toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar”.

Portanto, a educação libertadora pressupõe uma dialogicidade em que:

A educação dialogal e activa promove a descoberta da causalidade dos fenômenos e como tal, a substituição de explicações mágicas, míticas ou ingênuas, por princípios causais. O papel do/a educador/a é ajudar os/as educando/as a questionar a realidade, a problematizá-la, a desocultá-la através do desenvolvimento dos conhecimentos acerca dela e do espírito crítico. O questionamento, a problematização e a desocultação da realidade faz-se, ao nível da prática educativa, através de um movimento do contexto concreto, ao contexto teórico (onde adquire uma concepção mais precisa e alargada), voltando ao concreto para experimentar novas formas de práxis (acções práticas teoricamente fundamentadas). (FERNANDES, 1998, p. 132)

O pensamento crítico encontra-se em toda prática educativa fundamentada pela teoria Freireana, e ao se investigarem os temas geradores, tal pensamento está presente como pré-requisito indispensável a uma ação educacional problematizadora-crítica. Educador-educando e educandos-educadores percebem na pedagogia freireana uma compreensão crítica de seus temas geradores e de suas situações existenciais, modos eficazes de modificar suas relações com o mundo.

No que concerne aos **Métodos de Ensino**, sob uma perspectiva de pedagogia libertadora crítica, é a dialogicidade, ou seja, o diálogo permanente que Freire (1975) destaca como o melhor método da prática educativa. No mesmo

sentido, Libâneo (1985, p34) diz: “a forma de trabalho educativo é o ‘grupo de discussão’, a quem cabe autogerir a aprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmica de atividades”. Neste sentido, o educador deve estar atento ao nível de desenvolvimento dos educandos, estimulando-os em seus conhecimentos e orientando-os sistematicamente a fim de elevar o grau de aprendizagem dos mesmos.

Também, o CONTEÚDO e o CONHECIMENTO se apresentam como imprescindíveis a uma prática educativa, pois sem saberes específicos da área do Design não há mediação entre os saberes cotidianos do aluno e os saberes técnico-científicos e tecnológicos do design.

Esse caminhar entre educador e educandos é contínuo e implícito na metodologia libertadora de ensino/aprendizagem, já que o educador, em sua ação docente, está em estreita relação dialógica com seus educandos, despertando-os e conscientizando-os para o ato do conhecimento.

O conteúdo, na concepção freireana, não é dado como algo estável e definitivo como na educação bancária:

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus “temas geradores”. (FREIRE 1975,p.120)

O conteúdo não está pronto nem o conhecimento acabado, e sim em processo. Cabe ao educador dialógico, na acepção de Freire (1975, p. 120), “trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu”. Conhecimento e conteúdo são construídos a partir dos temas geradores investigados do universo dos educandos-educadores.

Ao sistematizar **os passos da aprendizagem**, em consonância com a pedagogia libertadora, tem-se que a

Codificação-decodificação, e problematização da situação – permitirão aos educandos um esforço de compreensão do ‘vivido’, até chegar a um nível mais crítico de conhecimento da sua realidade, sempre através da troca de experiência em torno da prática social. (LIBÂNEO, 1985, p.34)

A aprendizagem e os passos necessários, sob o prisma da pedagogia libertadora para sua efetivação, rejeitam aulas expositivas ou qualquer outra maneira provinda diretamente do ensino “bancário” alheio ao contexto sócio-cultural do educando e politicamente posta como instrumento de domesticação. Complementa Libâneo (1985), ainda, que a avaliação surge na educação libertadora como recurso de auto-reflexão dos compromissos assumidos por educandos e educador.

Esta relação professor-aluno na prática educacional libertadora é oposta a qualquer tipo de autoritarismo, conforme assevera Libâneo (1985), uma vez que esta estratégia impediria o diálogo construtivo e a aproximação de consciências em um grupo humano, desarticulando o espaço para expressão de opinião de forma crítica e política.

Como **pressuposto de aprendizagem** numa concepção libertadora, segundo aquele mesmo autor (Libâneo, 1985, p.35), observa-se que “aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade.” Ou seja, o conhecimento não ocorre por mera memorização ou imposição, mas advém de uma profunda compreensão, gerada por crítica e reflexão.

A este conceito pedagógico libertador, Mizukami pondera que

Um professor que esteja engajado numa prática transformadora procurará desmitificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e cultura deste, criando condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura. (MIZUKAMI, 1986, p. 99)

Assim, a partir desta postura crítica e problematizadora, a pedagogia libertadora apresenta ao educador e educandos um posicionamento crítico que auxilia estes à superação de uma consciência ingênua, percebendo as desigualdades e contrastes sociais existentes nos grupos sociais dos quais fazem parte.

Como nos afirma Freire:

Quando vivermos a autenticidade pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1996, P.26).

Com efeito, o que se estabelece na **relação professor-aluno compartilhada e colaborativa** é afirmado como resultante de uma educação pedagógica

libertadora, pois segundo Libâneo (1985, p.34), “a relação é horizontal, onde educador e educando se posicionam como sujeitos do ato do conhecimento. O critério de bom relacionamento é a total identificação com o povo”. Isto não impede, todavia, que a relação pedagógica perca seu valor e essencialidade na prática educativa.

Nesse contexto, a prática educativa escolar em design apresenta-se como eminentemente política e ideológica em sua reflexão-ação. Neste aspecto, Nunes (1990, p.27) afirma que “na base de toda a prática escolar encontram-se pressupostos teórico-metodológicos que refletem, implícita ou explicitamente, as funções que a sociedade impõe à escola.”; professores progressistas, tradicionais, tecnicistas, enfim, todos estamos sempre em estreita relação com os ideais ou contra-censos existentes em nossa sociedade.

Pensando a ação educativa sob uma perspectiva crítica-processual, concorda-se com Ferreira (1999, p.187), que propõe que os alunos possam “entender o mundo que os circunda de maneira crítica.”. Assim, a ação docente em design no ensino escolar pretende, de forma crítica e problematizadora, pesquisar a realidade sócio-cultural proveniente destes educandos.

Para tanto, buscar reflexões da relação do Design com o mundo implica compreender o mundo do trabalho como gerador de renda para alternativas de buscas de melhor qualidade de vida e de processos de criação. A tecnologia presente nos processos de trabalho em design, convivendo o trabalho manual e o trabalho tecnológico, cambiantes na contemporaneidade, requer instrumental de trabalho que está longe do processo de inclusão escolar.

Como diz Nunes, ao se referir à questão da arte e tecnologia, incluindo o design,

A produção artística bem como a docência em arte parece adentrar na necessidade de qualificação na compreensão de saberes e práticas com as ‘novas’ tecnologias. E, nisto, pontua que tanto o artista como o professor de arte não poderão se excluir quando já existem suportes para desenhos e pinturas virtuais digitais como o “easy painter” e “kids pad”, e outras tecnologias mais de ponta, em que a produção criativa é livre, mas foge aos padrões técnicos convencionais e se insere nos padrões técnico-tecnológicos de imagens virtuais/digitais. [...] o artista cria e recria imagens que não anula o processo criativo original, acionando estas ferramentas e materiais de forma subjetiva/objetiva para deles e com eles produzir sua obra de arte, na pintura, no desenho artístico e no desenho industrial e design. O ateliê do artista é o próprio computador em suas interconexões complexas técnico-tecnológicas na contemporaneidade. (NUNES, 2003, P.221-222)

Isto traz as significações do design e do trabalho produtivo - segundo Nunes (2003), na atualidade educativa, é quase inadmissível fragmentar Trabalho, Arte e Educação, mesmo utilizando a ferramenta ainda convencional artesanal de criação.

Assim, as posturas críticas e problematizadoras na relação professor-aluno identificam a educação com o povo, isenta de autoritarismo, buscando a cada momento da prática educativa a conscientização e aprofundamento da mesma (Correa, 1990).

Pode-se estabelecer, assim, franca diferenciação entre a prática docente de concepção desumanizante e a concepção teórico-prática humanizante defendida por Freire (1982), que reconhece na educação uma forma de compactuar ou reagir contra o “status quo” dominante.

Ademais, a pedagogia problematizadora manifesta-se numa ação docente constantemente reflexiva e comprometida com uma posição política definida, pois, sob a perspectiva de Freire (1982), o conhecimento não se dá em ambientes escolares ou com educadores neutros, mas numa ação-reflexão ininterrupta.

Desta atitude comprometida do professor só pode resultar, como infere Freire (1982), numa prática educativa em prol da humanização dos homens, aproximando-os criticamente neste processo educativo.

É neste ponto que o design insere-se no contexto da prática educativa como possibilidade de conhecimento crítico-criativo e reflexivo, pela humanização e pela inclusão social do educando advindo das mais variadas camadas sociais e culturais do ensino fundamental. Em outras palavras, o design colabora para uma prática educativa humanizadora e transformadora das realidades de injustiça social, econômica e cultural.

Ao longo da história da educação, do design e da arte, vários foram os momentos de engajamentos em lutas sociais em favor de uma sociedade mais justa, desenvolvida e humanizante. Tal, por exemplo, o Movimento *Art Nouveau* (século XIX e início do XX), que é indicado por Cardoso (2004) como um intuito de forças criativas, intelectuais e artísticas que almejavam trazer a arte de volta para o cotidiano da sociedade (“arte aplicada” – termo que estaria presente nas origens históricas do design).

No século XX, entre 1919-1934, é fundada na Alemanha, pelo arquiteto e designer Walter Gropius a Bauhaus, a Escola de Ensino Superior. Foi inspirada por movimentos artísticos como o Expressionismo, o Cubismo, o Futurismo, Neo-

Plasticismo e o Construtivismo Russo, e pelos ideais políticos da ideologia de Marx. Como explicita Gropius (1988, p.30), “impedir a escravização do homem pela máquina, preservando da anarquia mecânica o produto de massa e o lar, insuflando-lhes novamente sentido prático e vida” é uma necessidade.

Voz e representação de resistência às desigualdades sociais, político-culturais e educacionais, Paulo Freire (1975) foi um defensor na luta contra as opressões humanas; trata-se de um educador que influencia em nível nacional e educacional educadores, filósofos, artistas, entre outros profissionais que defendem uma sociedade mais justa, fraterna, solidária e humana, nesta época contemporânea saturada de problemas das mais variadas ordens.

Pressupõe-se, então, que a prática educativa em design dialoga harmonicamente com a pedagogia crítica que visa à reflexão-ação-reflexão sobre a prática docente e à humanização do educando na sociedade, preparando-o para um mundo do trabalho mais justo e desenvolvido humana e cientificamente.

2.2. – Ensino de artes visuais – design de estamparia têxtil e o ensino fundamental

O Ensino Fundamental definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei Federal nº 9.394/96) prevê o ensino obrigatório e gratuito em escola pública, com duração mínima de nove anos. De acordo com o artigo 26 da LDB nº 9.394/96, parágrafo 2º, “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

Em relação ao Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN em Arte (1998, p.19) prescrevem que “o aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar e o comunicar”. Partindo desta premissa, o design de estamparia têxtil na prática educativa no Ensino Fundamental, permite a articulação destas propostas pedagógicas em Artes (produção, apreciação e conhecimento). O design possibilita aos alunos, também, a ação destes três saberes necessários em Artes,

desenvolvendo importantes capacidades: planejamento, ação e avaliação, pois todo designer em sua vida profissional encontra-se em constante contato com projetos, ações criativas e avaliações sobre os resultados obtidos.

Conforme Guedes expressa (2007, p.1), “trabalhando com design as crianças desenvolvem habilidades manuais e mentais, sua criatividade e a capacidade de elaborar problemas e resolvê-los”. O Ensino Fundamental como parte integrante e essencial da Educação Básica pode, a partir da inserção do design no currículo educacional, tornar mais completa a formação do educando, propiciando novas formas de leitura de mundo, em especial, a do mundo do trabalho. Freire (1996) destaca, ainda, o tema gerador como possibilidade de solução de problemas e desenvolvimento de conteúdo, e o **MÉTODO DIALÓGICO** como um método de relações comunicativas de diálogos permanentes na prática educativa.

Na concepção de Coll (1996), as mudanças que estão ocorrendo em vários níveis da sociedade, da cultura e da política, demonstram a necessidade da educação agregar ao seu currículo escolar, novos valores, novas competências, refletindo criticamente essas transformações a fim de que o ensino não se torne alienado ou descontextualizado frente a esse novo ambiente que se configura em nível mundial.

Neste panorama de incertezas e novidades de todas as ordens, sociais, culturais, econômicas, tecnológicas, etc., o Ensino Fundamental deve como observa Coll (1996), reestruturar seu currículo escolar, suas práticas educativas e seus conteúdos, buscando de um modo mais abrangente de compreender, atuar em meio a novas competências, habilidades, procedimentos, atitudes e valores emergentes desta nova realidade que se apresenta diariamente a professores e alunos do Ensino Fundamental brasileiro.

O Ensino Fundamental relacionado ao Ensino de Artes Visuais deve, como alerta Hernández (2007, p.29), “da mesma forma que há interesse em que a educação fundamental incorpore a perspectiva de ‘múltiplos alfabetismos’”, procurar novas metodologias e propostas pedagógicas de alfabetizar visualmente educando; o design de estampa têxtil, nesse ângulo de compreensão, apresenta-se então como uma modalidade/proposta para colaborar neste percurso de alfabetização visual.

Educadores em todos os níveis escolares têm-se confrontado com vários dilemas em suas práticas de ensino e não constituem exceção as Artes Visuais na

escola, pois, como Combalía (2002, apud HERNANDEZ, 2007, p. 02) afirma, “o que chamamos de arte diluiu-se na vida, na publicidade e nos múltiplos estímulos visuais que perseguem o homem e a mulher de hoje”. Então, esta multiplicidade visual deverá ser integrada aos conhecimentos pesquisados, dialogados e problematizados na prática educativa de Artes Visuais no Ensino Fundamental.

A arte-educação no Ensino Fundamental deve considerar o que se tornou essencial a uma prática educativa crítica, como Efland (2005) explica, sob uma perspectiva pós-moderna em que as Artes estão intimamente conectadas a todo o contexto existencial humano.

Para um ensino crítico-reflexivo e problematizador em Artes Visuais/design de estampanaria têxtil, o educador precisa posicionar-se criticamente em relação aos vários símbolos/mensagens visuais em que os educandos estão envolvidos.

Em verdade,

As crianças de hoje estão aprendendo novos códigos visuais, elas estão cercadas de imagens do cotidiano que criam visões virtuais de uma vida boa, baseada no consumo. Elas vão precisar aprender de que maneira determinar se essa mídia representa ou não a realidade, bem como se está-se-lhes dizendo a verdade. (EFLAND, 2005, p.182)

Tal postura crítica do educador em Artes Visuais/design de estampanaria têxtil, frente a estas conexões diretas com a vida e aos códigos visuais gerados pelas mesmas, está em sintonia com a pedagogia crítica problematizadora freireana. Sobre esta postura crítica, Gadotti assim se coloca sobre a categoria pedagógica da conscientização proposta por Freire:

A categoria pedagógica da “conscientização”, criada por ele, visando, através da educação, a formação da autonomia intelectual do cidadão para intervir sobre a realidade. Por isso, a educação não é neutra. É sempre um ato político. (GADOTTI, 1997, p.254)

A principal função da Arte é a construção da realidade, portanto, Efland (2005) demonstra que as várias representações simbólicas desta através da Arte contribuem de modo pedagógico para a percepção e expressão dos sentimentos. Cada ser humano, independente do sexo, raça ou idade, representa simbolicamente a realidade por ele percebida, visando a imprimir sentido a partir da compreensão crítica e reflexiva sobre o mundo que o cerca e do qual faz parte. O educador em Artes Visuais/design de estampanaria têxtil no Ensino Fundamental tem a possibilidade

de colaborar com os educandos na construção de criações simbólicas da realidade, a fim de significar criticamente estes símbolos criados.

A sociedade contemporânea onde tanto o sistema de ensino como os educandos, educadores, artistas/designers estão inseridos apresenta-se de múltiplas maneiras e atende a objetivos sócio-culturais, econômicos e políticos, muitas vezes antagônicos:

A arte, a música e a literatura podem servir como conteúdo para uma pedagogia crítica, que tem como uma de suas missões o questionamento do mercado cultural internacional e a cultura como uma forma de *jihad*. (EFLAND, 2005, p.184)

A prática educativa em Artes Visuais/design de estamperia têxtil nesta pedagogia problematizadora crítica questiona as mídias culturais de consumo que visam à geração de lucro indiscriminado, oprimindo as culturas locais, todavia, também se opõe ao *jihad*, forma alegórica adotada por Efland (2005) para definir o extremo fechamento cultural que impede a liberdade de escolha de um indivíduo em conhecer outras culturas além da sua de origem. A proposta de Efland (2005, p. 186) relaciona-se, pois, “com o reconhecimento das artes como uma forma de questionamento crítico-cultural, que pode levar à tomada de decisões morais”, ampliando o diálogo crítico e problematizador no contexto atual do Ensino Fundamental.

2.3 – Fundamentos do design: implicações históricas nas práticas educativas

O ensino do Design, de modo institucionalizado, historicamente é recente, pois a partir da Revolução Industrial começou-se a exigir profissionais para exercer a função de designer para a projeção de peças e objetos padronizados e prontos para a produção em série. Antes da produção industrial, o que prevalecia era a produção artesanal em pequena escala. Cardoso (2004) afirma que essa transição de sistema artesanal para o industrial não foi simples nem tão pouco homogênea, assim como o processo educativo que insere o Design no campo educacional.

O conflito entre produção artesanal versus produção industrial abriu campo para o surgimento de pensadores, filósofos e teóricos em arte que se dividiam, de

um lado, os defensores do trabalho artesanal e, de outro lado, os apoiadores do novo sistema de produção: o industrial. Dentre os nomes proeminentes envolvidos nesta discussão encontram-se o de John Ruskin e o de William Morris. Ruskin, como Cardoso (2004, p.69), apontava “o modo de organização do trabalho como principal fator responsável pelas deficiências projetuais e estilísticas que marcavam a arte, a arquitetura e o design modernos”. Este teórico inglês, Ruskin, percebia na divisão do trabalho um dos fatores problemático do capitalismo industrial.

Osinski (2001, p.50) denota que Ruskin era contra a industrialização, pois “aniquilava os valores espirituais do trabalho, distanciando produtor e produto. Propunha a volta da produção artesanal medieval, com o abandono da máquina em favor do trabalho manual e o respeito à pureza do material”. Esta oposição ao novo sistema de produção tinha seus motivos embasados pela observação crítica da realidade sócio-cultural, política e econômica da sociedade. Enquanto os menos abastados eram explorados por jornadas exaustivas de trabalhos, o lucro era explorado pelos grandes industriais que pouco se importavam com o bem-estar dos funcionários ou com a qualidade estética dos produtos fabricados em série.

Já William Morris, fortemente influenciado pelas concepções de Ruskin, defendia a produção artesanal, somente aceitando as novas tecnologias sob a condição de que beneficiassem a vida das pessoas. Morris, como indica Osinski (2001, p. 51), “tinha como ideal a transformação do artífice em artesão desenhista”. Havia uma preocupação de Morris em desenvolver produtos que fossem desenhados/projetados para atender a demanda social, pois, de acordo com Pevsner (1995, p.05), “Morris proclama: ‘não quero arte só para alguns, tal como não quero educação ou liberdade só para alguns’”.

Fica clara, assim, a preocupação deste artista/designer e teórico, já no século XIX, de tornar o conhecimento e a produção artística presente na sociedade e na área educativa. Derivando destes pressupostos, surge um Movimento artístico e social que buscava unir o ensino da arte com a indústria: o *Arts and Crafts*, em 1880. Como define Osinski,

As discussões sobre a importância da interferência da arte no meio produtivo industrial atingiram também o campo educacional. Nesse aspecto, entendia-se como arte o domínio da linguagem do desenho tal qual elemento básico para o desenvolvimento industrial. (OSINSKI, 2001, p.52)

Influenciada pelas idéias de Ruskin e Morris e pelo Movimento *Arts and Crafts*, é fundada pelo arquiteto Walter Gropius uma das primeiras e mais influentes Escolas de Ensino Superior em Design do século XX, a Bauhaus (1919-1933). A Bauhaus funcionou em três cidades da Alemanha (Weimar, Dessau e Berlim), possuindo três diretores (Gropius, Hannes Meyer e Mies van der Rohe) e, de acordo com Cardoso (2004, p.117), “a escola sempre foi dominada em maior ou menor grau por um ideário socialista; inclusive, as sucessivas mudanças de localidades devem-se em grande parte a conflitos políticos (...)”. A escola sempre esteve ligada ao Estado, embora buscasse alianças com indústrias.

Em relação aos Movimentos Artísticos, a Bauhaus sempre buscou contato e participação dos artistas plásticos e de suas práticas artísticas e teóricas no ensino da Escola. Entre os artistas da Bauhaus, destaca-se o russo Wassily Kandinsky e o alemão Paul Klee, ambos pioneiros da Pintura Abstrata, tendo lecionado pintura naquela instituição.

A prática educativa na Bauhaus pode ser dividida em três fases distintas marcadas pela ascensão de seus diretores conforme expõe Cardoso:

As idéias expressionistas e místicas de Gropius e Itten, da fase subsequente em que dominaram o tecnicismo e o racionalismo de Moholy-Nagy e Meyer, ou da fase final sob Mies van der Rohe em que o ensino da arquitetura passou a ser privilegiado quase que exclusivamente. (CARDOSO, 2004, p.118)

A Bauhaus tinha em sua grade curricular o **curso preliminar**, como Wick (1989) infere, constituindo tal fase em verdadeira sustentação pedagógica. A formação na Bauhaus era constituída por três etapas: **1ª Etapa - Ensino preliminar** (duração de um semestre – exercícios básicos com materiais, realizados em oficinas específicas para o curso preliminar - após ser aprovado, o estudante entraria numa oficina de aprendizagem); **2ª Etapa - Aprendizagem na oficina** (duração de três anos – o estudante freqüentaria a oficina escolhida - pedra, madeira, metal, argila, vidro, tecido, cor - complementada por estudos de materiais, desenhos e estruturas tridimensionais, estudo de cor e composição - se aprovado, o estudante recebia certificado de oficial emitido pela Câmara de Artesanato ou, esporadicamente, pela Bauhaus); e, por fim, **3ª Etapa - O estudo da construção** (dependia do rendimento e circunstâncias – o estudante ingressava colaborando na fase artesanal da construção no campo de provas da Bauhaus, obtendo a livre formação em

construção caso fosse um oficial bem capacitado. Concluindo o curso, ao aluno era outorgado o título de Mestre pela Câmara de Artesanato, ou caso contrário, pela Bauhaus.). Dessa forma leciona Cardoso:

Existiram aulas e/ou oficinas de cerâmica, metal, tecelagem, mobiliário, vitrais, pintura mural, pintura de cavalete, escultura e talha, encadernação, impressão gráfica, teatro, arquitetura, design de interiores, publicidade e fotografia. A unificação dessa vasta gama de assuntos se dava através de um curso preliminar, o qual também foi se transformando ao longo dos anos, mas pretendendo sempre transmitir fundamentos sobre a forma e a cor. (CARDOSO, 2004, p.119)

Na **fase Expressionista** da Bauhaus, ainda segundo Cardoso (2004), o professor e Mestre da Forma do curso preliminar era Johannes Itten (1888-1967), que começou a lecionar após seis meses da fundação da Escola, em 1919. Este professor e artista de vanguarda de seu tempo realizou propostas educativas inovadoras para a época. Mesmo antes de lecionar na Bauhaus, Wick (1989) comenta a experiência docente de Itten com séries iniciais, em que este artista-professor não interferia no processo de criação de seus alunos para que as forças criativas nas crianças fossem liberadas e expressadas plasticamente. A esta metodologia de ensino, Itten manteve-se fiel durante toda a sua carreira docente, respeitando incondicionalmente a liberdade de criação do estudante.

Johannes Itten começava sua aula com exercícios físicos com a intenção de

Despertar no corpo a capacidade de expressão e vivência. Primeiramente, o corpo precisa experimentar alguma coisa. Por isso eu utilizava primeiramente exercícios de ginástica, para o corpo experimentar, sentir, para dele libertar movimentos caóticos, para sacudi-lo bem. Só então vinham os exercícios de harmonização. Itten (1918, p.52 apud WICK, 1989, p.137)

A proposta pedagógica de Itten baseava-se, como define Wick (1989), na teoria geral dos contrastes. Itten, juntamente com seus alunos, explorava todas as possibilidades de contrastes: cor, forma, textura, claro-escuro, ritmo, etc. Muitos destes exercícios ganhavam representativa expressividade em forma, independentemente de qualquer representação, como as obras expressionistas abstratas que surgiriam cerca de três décadas após estes estudos realizados.

Segundo Wick (1989), pela ênfase na expressão e na concepção de homem total, Itten, em sua prática pedagógica, opunha-se ao conceito de arte aplicada funcional (design) e padronizada para produção industrial. Embora alguns de seus alunos tivessem tido aplicações de exercícios anteriores transformados em peças

funcionais, em sua maioria, tais criações não tipificadas levavam os objetos a um nível de uma criação artística única próxima ao modelo de arte popular.

Em contrapartida, surge como novo Mestre da Forma na Bauhaus, em 1923, Laszlo Moholy-Nagy (1895-1946), que aceitou convite de Walter Gropius. Wick (1989) refere-se a Moholy-Nagy como um artista de vanguarda que procurava unir novos meios artísticos ao moderno processo industrial, tornando-se, assim, um incentivador da arte aplicada ou design. Esta fase da Bauhaus dirigida por Moholy-Nagy pode-se denominar **Racionalista**, em que Wick (1989, p.171) afirma a intenção de “conciliar a arte com os meios técnicos de produção e de conferir à arte um novo posto na moderna sociedade industrial”. Houve, assim, uma mudança de objetivos pedagógicos na Bauhaus, que sob a direção de Itten priorizava a arte e sua expressão artística pura, enquanto que, para Moholy-Nagy, a prioridade recaiu na união racional entre arte e indústria, tida como essencial para o desenvolvimento harmônico da sociedade moderna.

Wick (1989) comenta que Laszlo Moholy-Nagy, nascido na Hungria em 1895, teve sua formação artística e pedagógica como autodidata, lhe possibilitando, de certo modo, romper com as fronteiras e os cânones clássicos da arte. Moholy-Nagy teve contato com vários artistas e movimentos de vanguarda: El Liissitzky, Tatlin, Kandinsky, o movimento Construtivista russo, o dadaísmo, entre outros. Estes encontros artísticos ajudaram na formação artística e técnica-industrial de Moholy-Nagy, que em seus trabalhos tipográficos e pinturas evidenciam a influência do Construtivismo. Construtivismo este em que

A realidade é a medida do pensamento humano. É através dela que nos orientamos no universo... E a realidade de nosso século é a tecnologia: a invenção, construção e manutenção de máquinas. Utilizar máquinas significa agir segundo o espírito do século. O espiritualismo transcendente de épocas passadas está superado. Diante da máquina, todos são iguais... A tecnologia não conhece a tradição nem tem consciência de classe. Cada um pode ser senhor da máquina, ou escravo dela. Reside aí a raiz do socialismo... Nosso século é isso: a tecnologia, a máquina, o socialismo... A arte cristaliza as emoções de um século; arte é espelho e voz. A arte de nossa época precisa ser elementar, exata e universal. É a arte do construtivismo. O construtivismo não é nem proletário nem capitalista... Nele encontra sua expressão a forma pura da natureza – a cor integral, o ritmo do espaço, o equilíbrio da forma... Ele independe de molduras e pedestais. Abarca a indústria e a arquitetura, os objetos e as relações. O construtivismo é o socialismo do ato de ver. Nagy ([19 - -], p.30 apud WICK, 1989, p. 175)

Wick (1989) refere que a pesquisa plástica e visual pela luz e seus efeitos foram temas constantes tanto na produção individual do artista como nos estudos

pedagógicos com seus alunos na Bauhaus. Várias foram as experimentações visuais com a luz a partir da técnica da fotografia (fotogramas, fotomontagens e foto escultura – estas pesquisas estéticas foram influenciadas pelo movimento dadaísta e construtivista) e da arte cinética.

Outra proposta pedagógica que Moholy-Nagy desenvolveu com seus estudantes foi a pesquisa dos sentidos táteis e óticos. Tal se refere ao

Reconhecimento de que, numa sociedade industrial altamente desenvolvida, as experiências primárias são cada vez mais complementadas e/ou substituídas pelas experiências secundárias de uma realidade onipresente dos meios, Moholy conclui que a educação deveria “recorrer às fontes primitivas da experiência”, a fim de alcançar a “plenitude da vida”. (WICK, 1989, p.202).

O curso da Bauhaus funcionou até 1933 quando foi fechada pelo regime nazista alemão, porém, suas contribuições para o design e para o ensino em design perduram até hoje.

Como fruto próximo da Bauhaus, tem-se a Escola Superior de Ulm, iniciada por Max Bill em 1953. Conforme Cardoso (2004, p. 167), “na sua primeira fase, a Escola de Ulm esteve sob a direção de Max Bill, escultor e ex-aluno da Bauhaus, o qual buscou estabelecer uma continuidade explícita entre a velha escola”.

Neste contexto, Cardoso (2004) explica que o ensino e os objetivos da Escola de Ulm se distanciaram da Bauhaus, na medida em que os mentores (professores-designers) daquela Escola deveriam se dirigir à forma e à função dos objetos.

Para Cardoso (2004), uma das mais importantes contribuições para o ensino em design reside na busca da interdisciplinaridade com outras áreas de conhecimento, rompendo com a longa relação com as artes plásticas. Outras áreas como a Sociologia, a Psicologia, a Cibernética passaram a participar da formação educacional de futuros designers.

Outra conquista da Escola de Ulm refere-se à bem sucedida parceria com as indústrias, inserindo projetos de produtos criados por alunos da Escola. Uma das mais importantes indústrias que desenvolveu produtos projetados pelos alunos de Ulm foi a empresa Braun. Eletrodomésticos, como o aparelho de barbear, foram desenhados pelos alunos na Escola Ulm, seguindo o conceito da “forma segue função”, e produzidos pela Braun.

A Escola de Ulm mesmo após seu fechamento, aproximadamente em 1963, continuou influenciando o ensino do design, como é o caso da criação da ESDI

(Escola de Desenho Industrial) no Brasil através de alunos oriundos de Ulm, dos quais se destacam Alexandre Wollner, Edgard Decurtins e Karl Heinz Bergmiller. Sobre a ESDI, leciona Cardoso:

Iniciou-se, tal e qual a Bauhaus e Ulm, como uma escola de natureza essencialmente experimental e, também como suas duas ilustres antepassadas, ocupava a posição um tanto contraditória de ser uma escola experimental subvencionada pelo Estado. (CARDOSO, 2004, p. 172)

Os exercícios táteis, segundo Wick (1989), tinham a função de sensibilizar primeiramente o sentido tátil para posteriormente transpor estas sensibilizações para o visual através da pintura, do desenho, reforçando as capacidades de representações fiéis com a finalidade de aguçar o sentido óptico dos estudantes.

Moholy-Nagy também ficou como responsável pelas aulas de espaço, pois:

Se as montagens tridimensionais, feitas sob a supervisão de Itten a partir de objetos encontrados, caracterizavam-se com freqüência por um encanto grotesco e por divertidos efeitos, os exercícios de construção realizados sob a supervisão de Moholy visavam à pesquisa sistemática de problemas de corpos e espaço, bem como à busca de soluções construtivas. (WICK, 1989, p.211).

Ainda, Moholy classifica a escultura em cinco estágios: em bloco, modelada, perfurada, flutuante e cinética (móvel). Utilizando várias referências de imagens da história da arte, desde esculturas pré-históricas, passando por Leonardo, Michelangelo, Rodin, Picasso, até formas tridimensionais do mundo moderno (carrossel iluminado à noite, antenas e torres de televisão, etc., Wick (1989) aponta que estes recursos imagéticos serviam para sistematizar o conhecimento relacionado ao espaço, avançando os estudos na Bauhaus para os estágios mais dinâmicos da escultura (perfurada, flutuante e cinética). Para isto, nos exercícios de espaço eram usados materiais como o metal, o plástico, a madeira, construindo escultura pela estrutura linear.

Os propósitos pedagógicos de Moholy-Nagy refletem as relações entre arte, indústria e sociedade, inserindo, assim, o design na sua estruturação pedagógica e profissional onde:

Tais “estudos de criação” obedeciam a um duplo objetivo pedagógico: de um lado, deveriam possibilitar aos estudantes, através de suas próprias práticas experimentais, conhecerem as categorias elementares da estética visual, tais como massa e proporção, estática e dinâmica, tensão e contraste e, de outro, tinham por objetivo transmitir a esses mesmos estudantes uma compreensão básica das características e do comportamento de diferentes materiais (peso específico, elasticidade, resistência, etc.). (WICK, 1989, P.214).

As preocupações de Moholy-Nagy em compreender as características dos materiais não se restringem, segundo Wick (1989), aos interesses estéticos e artísticos de Itten e seus alunos, mas direcionam-se ao uso racional e construtivo dos materiais próprios do design e da Bauhaus.

Desta forma, o ensino do design no Brasil desenvolveu-se sob a influência destes movimentos modernos europeus, procurando o reconhecimento social da profissão de designer como uma área autônoma com suas especificidades, necessitando uma formação educacional apropriada.

No que se refere ao ensino do design em outros níveis educativos (fundamental e médio), já existem algumas iniciativas em fornecer uma formação inicial na área, principalmente no nível técnico. Cita-se, por exemplo, o caso do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) que, entre seus cursos profissionalizantes, oferece o de Design.

2.4 – Linguagem visual e entrelaçamentos com o design de estampa têxtil

Para a compreensão da linguagem visual e seu entrelaçamento com o design de estampa têxtil embasou-se fundamentalmente em princípios relacionados às Artes Visuais e em seus desdobramentos conceituais conforme Fusari (2001, p.83), “pensando nessa intermediação do fazer, do construir, do pensar em artes visuais, deve-se estudar os elementos de visualidade e algumas modalidades compositivas que estão presentes na maioria das formas”. Nesta direção, dentre os elementos de visualidade no ensino de design de estampa têxtil, é pertinente nos voltar para a apreensão e compreensão de conceitos e teorias que expliquem a **cor**. Dondis (1997, p. 64) afirma que “a cor está, de fato, impregnada de informação, e é uma das mais penetrantes experiências visuais que temos todos em comum”. Em todos os lugares da natureza ou formas criadas pelo ser humano, a cor está integrada ao conjunto de informações visuais, apresentando significados objetivos e subjetivos de acordo com as experiências sócio-culturais individuais e ou coletivas que cada ser carrega consigo.

A cor, na concepção de Dondis (1997), se apresenta em cor luz e cor pigmento. Sob a primeira forma,

Do ponto de vista físico e fisiológico, a cor é uma sensação provocada pela *luminosidade*. A luz branca sintetiza em si todos os comprimentos de ondas luminosas que podemos perceber. Estas ondas vão-se corporificar nas seguintes cores: violeta, anil (índigo), azul (ciano), verde, amarelo, laranja, vermelho. (FUSARI, 2001, p.89).

Como se perceberá, as cores dependerão, de acordo com Fusari (2001, p.89), “da qualidade e cor da luz que as estiver iluminando. Isto porque as cores (nas superfícies, nos volumes) têm a capacidade de refletir e filtrar a luz para os nossos olhos”.

Outra forma de apresentação das cores é através dos pigmentos. Para Fusari (2001, p.90) “as cores obtidas através de pigmentos podem resultar em efeitos transparentes ou opacos. Os pigmentos são substâncias que dão coloração aos líquidos ou tecidos vegetais ou animais que os contêm”. Estes pigmentos podem ter várias origens: química, mineral, vegetal, animal. Existindo pigmentos de gamas diversas de uma mesma cor, proporcionam aos artistas visuais e designers possibilidade no uso e combinação cromática. Fusari (2001) especifica, ainda, que as tintas utilizadas em pinturas possuem dois componentes básicos, a saber: os corantes (gerados por anilinas naturais, artificiais e pigmentos minerais) e os aglutinantes (resinas acrílicas, vinílicas, cera de abelha, óleo de linhaça) que são os fixadores dos corantes.

As cores possuem um efeito psicológico sobre os seres humanos, sendo aplicadas de acordo com a finalidade almejada por artistas visuais, designers e para todo o profissional que trabalha com a comunicação visual. De acordo com Kandinsky (1996, p. 66), “a cor provoca, portanto, uma vibração psíquica. E seu efeito físico superficial é apenas, em suma, o caminho que lhe serve para atingir alma”.

Nesta mesma direção, a concepção de Dondis (1997, p.53) aponta que “o **ponto** é a unidade de comunicação visual mais simples e irredutivelmente mínima. Na natureza, a rotundidade é a formulação mais comum,(...)”. Tal princípio constitui-se base para a compreensão da forma, devendo seus aspectos visuais serem compreendidos e experienciados através da observação da natureza e de obras criadas pelos homens. O ponto em sua forma mais básica, como explica Dondis

(1997), possui grande força visual, atraindo o olhar tanto pela existência natural como por ter sido criado pelo ser humano para um fim determinado.

Para Dondis (1997, p.55), “poderíamos definir a **linha** como um ponto em movimento, ou como a história do movimento de um ponto”. A linha pode representar-se de diversos modos, dependendo da sua finalidade visual e ou artística: precisa e rigorosa, indisciplinada e gestual, delicada, hesitante, grosseira, nítida, nervosa.

Tanto nas artes plásticas quanto no design, a **linha** é um elemento visual de poder e uso diversificado, pois ela pode ser aplicada em programas de alta precisão, como os de engenharia mecânica e de arquitetura, ou estar presente em formas de notação, como acontece nos sistemas de símbolos elétricos e musicais. Por sua precisão, a linha fornece ao artista uma eliminação de elementos supérfluos, reduzindo a informação visual à sua essência; tal procedimento gera variados efeitos artísticos, tais como a xilogravura, os desenhos em pontas-secas, as litografias, etc.

Conforme Dondis (1997, p.57) assevera, “a linha descreve uma **forma**. Na linguagem das artes visuais, a linha articula a complexidade da forma. Existem três formas básicas: o quadrado, o círculo e o triângulo equilátero”. Cada forma básica possui características próprias e variados significados, conectados a aspectos psicológicos e fisiológicos: o quadrado está associado ao enfado, à honestidade e ao esmero; ao círculo temos a proteção, o infinito e a calidez; ao triângulo a ação e o conflito. Da combinação destas formas básicas surgem as diferentes formas da natureza e da mente imaginativa do ser humano.

Ainda, tem-se a **textura**, como mais um elemento que compõe esta gramática visual tão vasta e cheia de possibilidades criativas tanto nas áreas das Artes Visuais e do design de estamperia têxtil como na área das modalidades de ensino em artes visuais. De acordo com o conceito

A textura é o elemento visual que com freqüência serve de substituto para as qualidades de outro sentido, o tato. Na verdade, porém, podemos apreciar e reconhecer a textura tanto através do tato quanto da visão, ou ainda mediante uma combinação de ambos. (DONDIS, 1997, p.70)

No mundo contemporâneo, como aborda Dondis (1997), em que as aparências e representações plásticas são inúmeras, a imitação visual de texturas táteis tem sido abundante e cada vez mais realista: em plásticos, peles falsas,

impressos, etc. Este desenvolvimento se deve às tecnologias como a fotografia, os processos gráficos, computacionais, etc.

Arnheim (1980) interpreta a figura-fundo como sendo compostos de não mais que dois planos, onde um ocupa maior espaço do que o outro, ficando, assim, uma parte na frente da outra. Uma será a figura, e a outra o fundo. Considerando o módulo cerâmico, as formas contidas nele estão sujeitas a esta relação de figura-fundo.

Arnheim (1980) define a figura como a área circundada e limitada, e o fundo a área circundante e ilimitada. As áreas menores têm a possibilidade maior de serem percebidas como figura, e as áreas maiores como fundo. A cor também influi na percepção da figura-fundo. O vermelho saturado, por exemplo, é uma cor que beneficia mais a figura do que o azul de mesmo grau de saturação. Tal ocorre, pelo fato do vermelho ser uma cor de ação e avanço, e o azul de retração e descanso.

A simplicidade da forma e a simetria propiciam a visão de uma área como figura. Neste sentido, a figura mais simples será sempre dominante.

Wong (1998) define o **contraste** como a intensificação das diferenças na cor, formato, tamanho, posição ou direção, na estrutura das formas componentes. Este tipo de intensificação serve para comunicar uma idéia, dar vigor a uma imagem e estimular a percepção visual.

Dondis (1997) comenta que o contraste vai além do uso de elementos opostos. É a eliminação do supérfluo, valorizando o essencial. Muitos artistas fizeram uso do contraste em suas obras, como por exemplo, Rembrandt, que foi um exímio mestre no contraste, desenvolvendo uma técnica de claro-escuro que aumentava a dramaticidade da cena e focalizava a imagem principal na tela.

Dondis (1997) especifica a importância do contraste no trabalho do designer, explicando que a monotonia é um perigo para a execução de um projeto. A percepção visual humana necessita de tais estímulos.

Wong (1998), por outro lado, alerta sobre a importância de prestar atenção no contraste ao se combinar determinadas cores, pois influenciam e modificam a percepção das mesmas.

Entrelaçando a **linguagem visual** e o **design de estamperia têxtil**, verifica-se que este último, como comenta Shulte (2003, p.58), “tem como suporte o tecido, portanto, a sua história está correlacionada com a história dos têxteis”. As origens dos têxteis remontam aos nossos ancestrais pré-históricos, há mais de 20.000 a.C.,

quando os primeiros homens cobriam-se com peles de animais para se protegerem do frio.

Com a evolução tecnológica, segundo Chataignier (2006), criaram-se os teares manuais por volta do fim da Idade Média, no século XV, o que possibilitou o desenvolvimento de tramas e padrões têxteis, prenunciando o salto na indústria têxtil. Este período histórico ficou conhecido como:

Idade dos Tecidos, pois foi nessa época que os tecidos começaram a ser desenvolvidos na Europa e também importados do Oriente, ainda que na América Latina e na África as estampas datem de tempos impensáveis. (CHATAIGNIER, 2006, p. 82)

A partir da Revolução Industrial no século XVIII, a estamparia têxtil avançou graças às máquinas a vapor. Segundo Cardoso (2004, p.27), “na indústria têxtil, por exemplo, a impressão mecânica de tecidos significava que um padrão decorativo bem sucedido podia gerar lucros imensos para o fabricante”, sem causar nenhum custo extra com mão-de-obra.

Vários foram os Movimentos Artísticos que contribuíram para a estamparia têxtil, podendo-se citar o *Art Nouveau* (fins do século XIX com formas inspiradas na natureza), a Bauhaus (século XX, 1919-1936, utilizando formas puras, linhas geometrizadas inspirada da arte abstrata) e também a Pop Arte (que se apropriava de imagens da publicidade e de consumo de massa para a produção de obras que refletiam os avanços tecnológicos e industriais). Chataignier (2006) refere-se também aos Movimentos Artísticos Op art e ao Psicodelismo como influenciadores na criação de estampas têxteis nos anos sessenta e setenta do século XX.

É possível dividir a estamparia têxtil em artesanal e industrial. Na **estamparia têxtil artesanal** as peças criadas são confeccionadas manualmente através de técnicas milenares e aprimoradas com o passar do tempo. Tem-se o **carimbo**, como explica Schulte (2003), que é uma técnica semelhante à xilogravura, pois a parte que receberá tinta ficará em relevo. O carimbo pode ser feito de diversos modos: de vegetais (batata, cenoura, etc.), borracha, e.v.a, isopor, madeira, sucatas, etc.

Outra técnica da estamparia têxtil artesanal é o **batik**, tendo sua origem na Índia. Inicialmente aplicada em seda, ao se popularizar como técnica no ocidente, passou a utilizar o algodão devido ao preço mais acessível. Como afirma Schulte (2003, p.62), tal técnica “consiste na vedação de áreas ou desenhos com cera e/ou parafina e estearina, e na imersão da peça em tintura”. A estampa é construída

através da sobreposição de camadas que irão somar cores e tons que começam pelo mais claro até o mais escuro. Conforme Shulte (2003, p.63), “é fundamental conhecer a teoria básica da formação das cores (ver item 2.3.1) a partir das três cores primárias (magenta, azul e amarelo),(...)”.

O **stencil** é outra modalidade de estampa artesanal e, consoante as lições de Schulte (2003, p.63), “consiste basicamente em transferir a tinta para o tecido ou outra superfície, através de motivo recortado em uma chapa de material rígido, também chamada de máscara ou molde vazado”. Esta técnica, também milenar, foi utilizada por várias civilizações antigas como o Egito, onde era aplicada nos templos e pirâmides com fins decorativos e ritualísticos.

A partir do desenvolvimento do stencil, surge no século XX a técnica da **serigrafia**, assim explicada:

A serigrafia, ou silk-screen, é um processo de impressão que consiste na transferência de tinta através de uma trama de tecido que, vedada em determinados pontos, possibilita a passagem de tinta de acordo com o motivo que se quer estampar. (SCHULTE, 2003, p.65).

Esta técnica difundiu-se amplamente no mundo, sendo utilizada na indústria gráfica, mas também em outras áreas de impressão como os têxteis, papéis de paredes, embalagens, cerâmica, etc.

Desenvolvendo essa técnica de estampa chegou-se à **estamparia industrial**. Conforme conceitua Schulte (2003), os processos de estampagem podem ser através de quadros planos (manual ou automático), cilindros ou rotogravura. Os **quadros planos** seguem o processo da serigrafia, em que cada cor corresponde a um quadro; a gravação da estampa se dá pela matriz fotográfica onde os poros do tecido são tapados, ficando abertos somente aqueles que receberão a cor escolhida.

De acordo com Hernández (2007, p.27), “as propostas dos produtores visuais (dentro e fora do campo das artes) que questionam os limites nas artes visuais e, acima de tudo, a importância do ‘visual’ e das formas de ver nas sociedades contemporâneas” são fundamentais para entender os entrelaçamentos da linguagem visual com o design de estampa têxtil. O design, como parte integrante das propostas visuais contemporâneas, colabora nestes questionamentos essenciais para que educadores e educandos participem ativamente na construção de saberes

atualizados em artes visuais e na sua relação com outras linguagens visuais presentes no cotidiano sócio-cultural contemporâneo.

Outra abordagem pertinente à investigação sobre a linguagem visual e seu entrelaçamento com o design de estampa têxtil origina-se em Oliveira (2005), que explica as diferentes funções assumidas pelas imagens. Tais funções são, por exemplo, a comercial, a mágica, a religiosa, a informativa, a política, a decorativa, a persuasiva. Todavia, como alerta Oliveira, a função de uma imagem pode assumir diversos graus de relevância:

Quando a imagem tem entre suas funções a função estética, mas ela é secundária, temos uma imagem estética; quando a imagem tem entre suas funções a função estética, e ela é a mais importante, temos uma imagem artística. (OLIVEIRA, 2005, p. 26).

Portanto, a função da imagem na estampa têxtil encontra-se no campo das funções estéticas. O design de estampa têxtil apresenta-se como possibilidade na alfabetização visual conforme afirma Fernando Hernandez:

Os múltiplos alfabetismos (...) Podem ajudar os estudantes a interpretar os novos meios de comunicação e os múltiplos discursos em conflito que circulam por meio deles. Também contribuirão para que enfrentem novos desafios que comportam novas práticas e experiências de modo de ver. (HERNÁNDEZ, 2007, p.59)

O design de estampa têxtil encontra-se integrado na concepção do design de superfície, pois:

Abrange o design **Têxtil** (em todas as especialidades), o de **papéis** (idem), o **cerâmico**, o de **plásticos**, de **emborrachados**, desenhos e/ou cores sobre utilitários (por exemplo, louça). Também pode ser um precioso complemento ao Design Gráfico quando participa de uma ilustração, ou como fundo de uma peça gráfica, ou em Web-Design. (RUBIM, 2004, p.22)

Assim, Rubim (2004, p.32) afirma que “no design, o **trabalho conceitual e projetual** são destacados e sujeitos as prioridades tecnológicas”. O design relaciona-se, deste modo, ao funcionalismo, ao meio industrial, tendo como consumidores as massas populacionais envoltas no cotidiano utilitário e estético.

O design de Superfície pode ser representado pelas mais diversas formas, desde que aceitemos que qualquer superfície pode receber um projeto. É muito comum se projetar para **superfícies contínuas**, como tecido a metro, papéis de presente e de parede, carpetes, apenas para citar alguns exemplos importantes de design de superfície. (RUBIM, 2004, p. 35)

O design de estamparia têxtil compreende, então, um conhecimento estético conectado aos elementos da linguagem visual abordados no início deste capítulo. Contudo, o design têxtil não fica restrito somente às questões estéticas dos produtos têxteis. Outros problemas são propostos na contemporaneidade, relacionados aos objetos têxteis e suas influências em vários aspectos sociais. Tal o que Castro afirma:

É a função que os têxteis exercem na sociedade e o que eles representam para cada indivíduo. Função que é tanto de protecção como estética, e que por ambos estes aspectos tem fortes incidências psicológicas. Assim, uma psicologia burguesa não poderá desligar a idéia de segurança e conforto (dada pelo vestuário apropriado e à moda) de uma certa noção de posição de equilíbrio e representação que lhe é necessária. Tal como um inconformismo psicológico jovem encontrará o seu vestuário adequado numa ostensiva antimoda, composta por peças baratas e práticas, com remendos ou de alta fantasia artesanal. Em ambos, o factor estético é, a seu modo, determinante. (CASTRO, 1981, p. 14)

Ao designer de estamparia têxtil cabe, portanto, conhecer as necessidades estéticas, sociais e culturais do público consumidor, onde:

O *designer* têxtil deverá conhecê-las e saber qual a sua importância de grupo para grupo de homens, e de país para país, estabelecendo as necessárias relações com os sectores económico e cultural. Pois se dos factores económicos resulta o poder de compra dos indivíduos, dos factores culturais resulta o grande acerto, gosto, qualidade e consciência com que fazem as suas compras de vestuário. (CASTRO, 1981, p. 14)

Rubim (2004) explica que um desenho para superfície pode ser construído a partir de um projeto simples, porém, criativo; este mesmo design assumirá novo significado, tornando-se diferenciado pela **padronagem**, onde o desenho original é repetido em redes de estamparia. Tal padronagem pode ser elaborada a partir da utilização da cor.

Esta forma de repetição de um desenho em módulo é amplamente empregada nas indústrias brasileiras, recebendo a denominação de **rapport**, termo de origem francesa. Em inglês, esta rede modular de repetição significa *repeat*. Rubim (2004, p.36) afirma que “os padrões em *rapport* podem apresentar variações em sua forma de apresentação, desde formas mais simples até as mais complexas”. Uma forma simples de repetição é o desenho de azulejos em que o módulo facilmente se identifica, criando um *rapport* perfeito.

A estamparia tem uma função específica no processo de produção têxtil onde:

A finalidade da verdadeira estamparia é a de tornar o tecido mais atraente e chamar a atenção de um possível usuário e, claro, a de renovar a moda permanentemente e conquistar novas posições no mercado consumidor. (CHATAIGNIER, p. 81, 2006).

O design de estamparia têxtil torna-se um fator sócio-cultural influenciador nas escolhas dos usuários.

A metodologia de projetos em design para Redig (1976) considera o **projeto** como fruto de um **objetivo** (necessidade), seguido por etapas definidas para alcançar o objeto (forma) pretendido. O design de estamparia têxtil possui como principais **funções** a decorativa de vestuário. O **Motivo** é o tema ou assunto dominante na composição ou na estampa.

Wong (1998) define o **Módulo ou Padrão** como a unidade de repetição. São formas iguais ou unitárias que aparecem repetidamente no desenho, unificando sua estrutura. Cada sujeito da pesquisa criará o seu módulo ou padrão inspirado no motivo escolhido.

Bandeiras de cores são variantes de cor que mostram as possibilidades de combinação de cores, de um mesmo módulo, rede ou paginação. Servem para obter diferentes possibilidades de cores e tons, segundo a concepção de Wong (1998), aceita pelo design atualmente. Em continuidade, o **layout** é a representação precisa de um desenho bidimensional, na escala real que será produzido. A última fase do projeto é denominada **protótipo**, executado antes do produto final, possuindo todas as dimensões e características idênticas às das peças para produção em escala.

2.5 - Processo criativo no design de estamparia têxtil

O processo criativo nesta pesquisa, tendo o design de estamparia têxtil como possibilidade criadora, levou em conta que o ambiente escolar ainda segue padrões tradicionais, impedindo a livre expressão e potencialização da mente criativa de alunos e alunas. Como bem constata Alencar (1990, p. 57), “o ensino é visto tradicionalmente como a transmissão de informações, cabendo ao professor, com o auxílio do livro-texto, transmitir os conhecimentos que, por sua vez, constituem a matéria-prima a ser assinalada e aprendida pelo aluno”.

Segundo conceitua Ostrower (1987, p.05), “a natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações se moldam os próprios valores da vida”. Os participantes desta pesquisa (professor e alunos) pertencem a um contexto cultural que deverá ser considerado durante toda a trajetória investigativa, pois, principalmente na prática educativa em design, a bagagem cultural trazida com cada participante é ponto de referência no processo criativo em design de estamparia têxtil.

Ostrower (1987) reporta que os valores e contextos culturais influenciam as manifestações artísticas e criativas dos indivíduos. Historicamente, o reconhecimento do potencial criador começou com o Renascimento, valorizando a expressão do individual, outrora renegada como suporte para produções artísticas coletivas. Foi nesta época que o desenho foi percebido como uma expressão artística de valor autônomo, sendo desenvolvido e apreciado como obra de arte.

Conforme enuncia Ostrower (1987, p.09), “criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo.”. No ensino de design de estamparia têxtil existe esta busca pela criação de formas novas, geradas pelo processo criativo que é seletivo, excluindo o supérfluo e trazendo para o foco principal a forma escolhida e criada como resultante de um problema resolvido.

Contudo, o processo de criação atravessa por caminhos do inconsciente humano, ou seja, a intuição é uma das rotas principais pelas quais se elabora o ato criador. Ostrower (1987) percebe que na criação de formas pelo ser humano atuam a conscientização de pensamentos intuitivos que outrora eram conjecturas, sonhos imaginados, pensamentos informes, porém repletos do potencial criador.

O **ser sensível** na concepção de Ostrower (1987, p12) define-se “como processos intuitivos, os processos de criação interligam-se intimamente com o nosso ser sensível..., a criação se articula principalmente através da sensibilidade”. O potencial sensível é inato a todo ser humano, porém no ensino de artes visuais esta faceta do indivíduo pode ser desenvolvida e fomentada através de práticas educativas em artes visuais que estimulem o sensível no ato criativo e na experiencição na produção, na fruição e na contextualização histórico-cultural em artes.

Mencionando o **ser cultural**, Ostrower (1987) denota que homem e mulher habitam na história atuando culturalmente, influenciando e sendo influenciados pela

cultura na qual se encontram inseridos. A cultura é compreendida por Ostrower (1987) como resultante de formas materiais e espirituais, onde os membros dos grupos convivem e se comunicam num todo coletivo através da linguagem.

Nesta altura, vale ressaltar alguns estágios/movimentos que são característicos na formação da capacidade criativa e expressiva do homem. Neste aspecto, Martins (1998) comenta sobre a importância de investigação sobre os estágios do desenvolvimento expressivo, criando quatro movimentos do desenvolvimento expressivo da criança.

O primeiro, denominado, **1º Movimento-Ação-Pesquisa-Exercício**, corresponde à fase da criança agir e pesquisar intuitivamente, sem preocupar-se com controle. É o gesto que domina; a expressão corporal acompanha, nesta busca por movimentos imersos, como define Martins (1998), a expressão emocional, focalizando a ação, o exercício e a repetição. Tem na exploração (pesquisa) uma intensidade de vida, de descobertas, de aprendizado, sem medo de riscos, construindo suas percepções sobre si, sobre as outras pessoas e objetos, e sobre o mundo que o cerca. É onde, segundo Martins (1998, p. 97), “garatuja gráficas, sonoras e corporais são exercitadas pela criança, provocando-lhe um prazer intrinsecamente estético”.

Já o segundo movimento, denominado **2º Movimento-Ação-Pesquisa-Exercício-Intenção-Símbolo**, liga-se aos estudos de Howard Gardner, que o denominou de **simbólico**, pois a criança começa a construir seus símbolos representando objetos, ações sobre eles e sobre seus conceitos. Martins (1998) comenta que nesta fase a criança começa a fazer suas primeiras tentativas de representar a figura humana. Contudo, estes desenhos surgem soltos no espaço do papel, sem uma organização de cena, pois a criança conta, muitas vezes através da fala, o que ela está simbolizando. As cores ainda não estão conectadas à realidade, podendo-se achar uma mulher verde, um cachorro azul, etc. A cor é nesta fase um motivo de ligação afetiva, não simbólica. O desenho é marcado pela estrutura simplificada e simétrica, influenciando o movimento seguinte. Para Martins (1998), esta é a fase da possibilidade inventiva, que gera novas relações a partir de seus símbolos construídos em cima de suas referências pessoais e culturais, onde a criança enfatiza ou exclui conforme seus significados e preferências.

Por sua vez, no terceiro movimento, denominado **3º Movimento-Ação-Pesquisa-Exercício-Intenção-Símbolo-Organização-Regra**, como explica Martins

(1998, p. 109), “a criança tem a intenção de buscar verossimilhança em sua representação, procurando convenções e regras com certa exigência”. A criança tenta representar em seus desenhos tudo o que vivencia: viagens, passeios, etc. É a leitura e produção sígnica do mundo em que o menino ou menina procura registrar tudo o que vê e lhe chama a atenção; tal processo é denominado por Gardner de **notacional**. Surge a linha de base (“o chão”), a criança produz várias soluções gráficas para esta representação e organização espacial. A linha na estrutura da figura humana, por exemplo, denota uma fluidez, não mais fragmentada, e a cor relaciona-se com a representação da realidade, obedecendo a regras para a mesma. A criança começa a rasgar seus desenhos por não saírem “iguais” ao que ela queria representar. Nesta fase, necessário que o professor a oriente na busca por outras possibilidades de representação, ampliando referências, conversando sobre a produção ou observação direta. Também é uma fase exploratória: a realidade serve de base para o imaginário, criando personagens, habitando espaços imaginários, vivendo aventuras. São comuns cenas de guerra e as paisagens contam fatos. Tudo isto ajuda a criar um referencial expressivo para a criança que levará para o próximo movimento critérios e regras próprias que sustentarão um pensamento criativo mais consciente.

O quarto movimento denominado **4º Movimento-Ação-Pesquisa-Exercício-Intenção-Símbolo-Organização-Regra-Poética-Pessoal**, corresponde à fase eminentemente da adolescência. Martins (1998) infere que o adolescente começa a buscar uma identidade pessoal no mundo sócio-cultural. Os questionamentos afloram: “quem eu sou?”, “para onde eu vou?”, “que profissão devo escolher?”. As pressões sociais chocam-se com o olhar crítico do adolescente, e este busca confrontar-se com seus sócios interiores.

Todos os movimentos anteriores se encontram, se alternam e ou se opõem. O jovem pode ser explorador, apreendendo os códigos das linguagens visuais, efetuando um estilo próprio, como pode sentir medo de exposição, repetindo fórmulas e regras aprendidas. Este movimento é chamado por Gardner de **conhecimento conceitual formal**, e por Piaget de **operações formais**. O aluno buscará um estilo próprio, cabendo ao ensino de arte fomentar e criar possibilidades para que o aprendiz em arte desenvolva seu potencial de ver, de sentir e de pensar o mundo por meio da linguagem em design de estampa têxtil.

Conforme Meira (2003, p.125), “as inúmeras posições diante do pensamento, das aprendizagens visuais, do papel da imagem na educação, são inúmeras as questões que interferem na prática da criação, sob inúmeros aspectos”. Então, todo um contexto sócio-cultural influencia nas capacidades criadoras, como por exemplo, a cidade que em que a pessoa reside, sua cultura e experiências de vida, a comunidade da qual faz parte, entre outros fatores.

O design de estampa têxtil em seus processos criativos baseia-se no princípio configurado por Meira (2003, p. 121) de que “todo gesto gera formas, toda forma gera imagens atuais e uma infinidade de imagens virtuais que passam entre o pensar, o sentir e o fazer um gesto”. Sob esta ação criativa, o designer gera imagens conectadas ao contexto contemporâneo em que cria, pesquisa, estuda, participa e trabalha, criando projetos e criações que atendam finalidades mercadológicas, sociais, culturais, econômicas, visuais, ergonômicas e éticas.

Rubim (2004, p.43) assim se expressa acerca do Design de Superfície: “entendo que podemos considerar um trabalho como Design de Superfície quando se tratar de resultado de um único projeto oriundo de um processo criativo, original e único”. Tal entendimento conta com a criatividade como passível de ser estimulada e desenvolvida dentro de um processo criativo.

Ainda, Lubart (2007, p. 93) explica que “a noção de processo criativo remete à sucessão de pensamentos e ações que desembocam nas criações originais e adaptadas”. Contudo, são apresentadas pelo autor algumas pesquisas relacionadas à criatividade e questões que abordam a mesma. Lubart (2007), assim, apresenta o **modelo clássico do processo criativo em quatro etapas**, denominadas “Preparação”, “Incubação”, “Iluminação” e “Verificação”.

1ª Etapa - Preparação: estabelecimento de um problema, análise do mesmo, exigindo um trabalho consciente e conhecimentos relativos ao problema.

2ª Etapa - Incubação: é uma fase mais relaxada e descontraída, em que o problema é abordado inconscientemente através de jogos associativos de escolha e rejeição de idéias, combinando e buscando soluções úteis para a resolução do problema.

3ª Etapa de Iluminação: seria a fase do popularmente denominado “Eureka!”, tornando-se um momento elucidativo, portanto, iluminador na busca pela resolução do problema. Lubart (2007) refere que a iluminação pode ser precedida por uma intuição de que surgirá uma resposta correta para o problema inicial.

4ª Etapa de Verificação: Lubart (2007) comenta que esta etapa constitui-se como um momento consciente no processo criativo, em que a idéia concebida na fase anterior irá ser avaliada, redefinida e finalmente, desenvolvida.

Entretanto, Lubart (2007) dispõe que estas etapas clássicas do processo criativo não acontecem tão linearmente e de forma unilateral, isto é, as etapas podem se sobrepor, inverter e/ou repetir.

A abrangência do termo problema, envolvido no processo criação, também se direciona às mais variadas profissões e situações de vida em que o indivíduo se encontra. Segundo Lubart (2007, p.96) enfatiza, “o termo ‘problema’ se compreende geralmente como toda tarefa que um indivíduo busca acabar”. Profissionais das mais variadas áreas de conhecimento deparam-se com um ou mais problemas a solucionar: cientistas, artistas, designers, educadores, etc.

Neste redimensionamento do modelo clássico das quatro etapas, Lubart (2007) acrescenta a **fase de frustração** após a etapa da incubação. Esta fase de frustração criativa, na concepção de Lubart (2007, p. 97), “implica, portanto, em tomar uma decisão sobre a maneira como tratar as dificuldades encontradas nas resoluções do problema”.

Outra fase observada por Lubart (2007) é a de decisão, em que a pessoa tem a possibilidade de parar ou seguir em frente com a resposta obtida, ou pode retroceder a etapas anteriores a fim de verificar e obter novas respostas para o problema.

Diversos subprocessos inerentes à criatividade são indicados por Lubart (2007) como, por exemplo, os processos de pesquisa, de formulação, de redefinição do problema, de percepção e codificação de informação, de pensamento divergente, de síntese ou associação da informação, de analogia e metáfora, de ressonância emocional, de combinação seletiva, de processos de reorganização, entre outros.

Entre os modelos de processo criativo, Lubart (2007) considera uma fase de **filtragem** (orientação de problema), uma de **reflexão** (o problema é sentido e organizado), uma de **produção** (produção de idéias para o pensamento convergente e divergente), gerando esporadicamente uma nova fase de **reflexão** e uma de **produção**, até a efetivação do trabalho, percebendo-se, entre estas fases, uma constante **avaliação** e maior flexibilidade no transcurso do processo de criação.

Outro questionamento que Lubart (2007) propõe diz respeito ao que torna criativo o processo criativo. Em que reside a diferença, nos resultados obtidos, entre

os processos criativos e os que são ausentes de qualquer criatividade? Embora, Lubart (2007) seja contra a oposição dicotômica entre processos criativos e não-criativos, o resultado revela o nível de criatividade envolvido nos processos e subprocessos de criação. Tem-se a seguinte constatação:

Pode-se, dessa maneira, examinar a possibilidade de que os trabalhos criativos, pouco criativos e não-criativos implicam os mesmos subprocessos, porém, com uma ordem diferente. No trabalho criativo a busca de uma informação apropriada seria seguida de uma definição do problema a ser resolvido... Podemos, enfim, avançar na hipótese de que o nível de criatividade do resultado dependeria simplesmente da qualidade de execução de cada um dos sub-processos. LUBART (2007, p.103)

Lubart (2007) comenta, também, sobre um **declínio da criatividade na adolescência**, aproximadamente aos 13 anos de idade. Esta diminuição surge no início do ensino médio. Nas palavras de Lubart (2007, p. 116), “de um lado, o ensino médio mais regulamentado que o fundamental, talvez seja um enquadre no qual o pensamento divergente deva ser majoritariamente inibido em virtude do êxito escolar”.

No entanto, o processo criativo possui amplas formas de compreensão:

Do ponto de vista geral, existe um modelo de processo genérico conveniente a todo tipo de produção criativa? De fato quase todos os estudos realizados sobre o processo criativo procuram o modelo único. Em psicologia cognitiva, portanto, são admitidos vários modos de resolver as tarefas cognitivas ao mesmo tempo simples e complexas. Dentro dessa ótica podem haver vários caminhos circunstanciais a uma produção criativa, simplesmente, uma vez que os subprocessos podem ser agenciados de diferentes modos. (LUBART, 2007, p. 106)

Nesta diversidade de caminhos encontrados nos vários processos e subprocessos ligados à criatividade e suas etapas, pode-se concluir que:

[...] um modelo de processo criativo deve ter interesse tanto pela qualidade de informações cognitivas que entram nos processos quanto pela natureza dos processos em si. (LUBART, 2007, p. 107)

O processo criativo e a compreensão de suas fases de desenvolvimento e percursos desencadeados na mente humana ainda serão temas de pesquisa para melhor aprofundamento deste assunto tão complexo que envolve vários processos para sua articulação cognitiva no campo do Ensino de Artes Visuais e da vida humana.

3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 – Abordagem da ação investigativa

Esta pesquisa baseou-se numa abordagem qualitativa através da pesquisa-ação. Segundo André (1995, p.32), “o processo de pesquisa-ação envolve o estabelecimento de uma série de ações que devem ser planejadas e executadas pelo participante e devem ser sistematicamente submetidas à observação, reflexão e mudanças”.

Também, esta pesquisa desenvolveu-se no espaço escolar do Ensino Fundamental, tendo por base o planejamento de aulas em Artes Visuais através da linguagem do design de estamparia têxtil, em que pesquisador (educador) e pesquisado (educandos) foram partes integrantes e inter-relacionadas da ação investigativa da prática educativa.

Como Gil (1989) infere que a dialética que se faz presente entre pesquisador e pesquisado, sobre o lado conflituoso da realidade social, propicia a ambos uma identificação que ultrapassa a mera observação, como aconteceria nas ciências naturais.

O estudo de caso constituiu-se nesta pesquisa. Conforme Ludke & André (1986, p.02), “isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, o qual ele se compromete a construir naquele momento”. No caso, investigou-se a prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil na turma do 9º ano do Ensino Fundamental, que serviu como fonte de estudo do problema em questão e delimitou a pesquisa, configurando, ainda, o objeto de pesquisa do pesquisador-educador.

3.2 – Área temática

O design de estamparia têxtil e a educação: uma prática educativa no 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal de 1º Grau Chácara das Flores.

3.3 – Categorias de pesquisa

As categorias de análise constituíram unidades básicas que nortearam esta pesquisa para uma melhor organização e apresentação dos dados, assim como para a interpretação e análise dos mesmos. Com base em Minayo (1994, p.70), “as categorias são empregadas para estabelecer classificações (...) podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa ou a partir da coleta de dados”. As categorias de análise foram definidas a partir da pesquisa-ação, onde se pôde constatar que a **práxis educativa do design de estamparia têxtil** é compreendida e concebida como a combinação entre a prática e a teoria da educação. Segundo Silva,

Na práxis, ele chamaria para interlocução e extrairia idéias das subjetividades amortecidas pelo formato de relação entre as pessoas e a televisão (...) através de uma abordagem crítica, problematizadora e dialógica. (SILVA, 2008, p.27)

A práxis educativa em design de estamparia têxtil baseou-se na teoria freireana da pedagogia crítica problematizadora, e embasou a prática educativa a partir dos temas geradores e de uma metodologia dialógica entre pesquisador-educador e educandos/participantes da pesquisa. Por este motivo, a práxis educativa fundamentou-se em Paulo Freire, pois:

Sendo a teoria indispensável à compreensão e à transformação do mundo é, para Paulo Freire, indicotomizável da prática, pelo que toda a reflexão teórica tem, necessariamente, que conduzir a uma ação transformadora que designa por “práxis autêntica”. (FERNANDES, 1998, p. 132)

O **design de estamparia têxtil** caracterizou-se como categoria desta pesquisa por ser conteúdo essencial na prática educativa com os educandos do 9º ano do Ensino Fundamental. Conforme Rubim (2004, p. 47), “as aplicações

possíveis do Design de Superfície são inúmeras. As mais comuns são: design têxtil – design cerâmico – design em porcelana, plástico e papel”. Há que se entender, desta maneira, o design de estampa têxtil como uma ramificação do design de superfície, com possibilidade educativa no Ensino Fundamental.

3.4 – Objetivos

3.4.1 – Objetivo geral

Investigar a prática educativa problematizadora, tendo como fundamento os pressupostos teóricos pedagógicos freireanos para a aprendizagem do design de estampa têxtil com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

3.4.2 – Objetivos específicos

- Identificar e analisar a concepção e a ação dos alunos frente à compreensão da modalidade de Design de Estampa Têxtil;
- Planejar, em colaboração com os participantes da pesquisa, atividades prático-educativas problematizadoras, tendo em vista a aprendizagem e percepção do fazer-saber pedagógico crítico em Design para Estampa Têxtil;
- Analisar o conhecimento de Estampa Têxtil gerado pela prática educativa, e as possibilidades pedagógicas no processo de aprendizagem pela materialização dos Projetos de Design de Estampa Têxtil;
- Verificar a viabilidade de uma prática educativa escolar problematizadora do Design de Estampa Têxtil no ensino fundamental escolar.

3.5- Questões de pesquisa

3.5.1 – Questão geral

Como se dá a prática educativa problematizadora no Ensino Fundamental, tendo por base o design de estamparia têxtil como modalidade das Artes Visuais e os percursos de aprendizagem criativa?

3.5.2 – Questões específicas

-Qual a concepção e ação dos alunos frente à compreensão da modalidade do design de estamparia têxtil?

-Como ocorre o conhecimento de design de estamparia têxtil gerado pela prática educativa e as possibilidades pedagógicas no processo de aprendizagem pela materialização dos Projetos de Design de Estamparia Têxtil?

3.6– Espaço e sujeitos envolvidos na investigação

Desenvolveu-se a pesquisa-ação no contexto da Escola de Ensino Fundamental Chácara das Flores. Os participantes da pesquisa foram três alunos do 9º ano (a turma teve seis alunos ao todo durante o ano letivo). A escolha dos sujeitos deu-se a partir da observação do envolvimento dos educandos e da assiduidade no ambiente em sala de aula. Os três participantes foram educandos que demonstraram interesse de forma mais profunda pelo design de estamparia têxtil, bem como eram os educandos mais presentes em sala de aula durante a prática educativa, desenvolvendo as propostas de ensino e criando projetos

relacionados com as problematizações dos temas geradores, inserindo-os na linguagem do design de estamparia têxtil. Devido a questões éticas optou-se por utilizar pseudônimos nos participantes da pesquisa: Carlos, Joana e João. As cartas de cessão autorizadas pelos pais e ou responsáveis dos participantes consta nos anexos desta pesquisa.

3.7– Instrumentos de coleta de dados

Na coleta de dados para investigar como os educandos compreenderam a docência no ensino de artes visuais e a prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil, foram empregados os seguintes instrumentos: observação participante, diário de campo, entrevista semi-estruturada, portfólio e análise documental. Como salienta Lüdke & André (1986) o conjunto dos instrumentos mencionados torna-se importante fonte de abordagem de dados qualitativos, possibilitando compreender determinados problemas de pesquisa ou investigar novas questões pesquisacionais.

3.7.1– Observação participante

Para melhor interpretação dos dados coletados, e dentro de uma abordagem qualitativa, se fez uso da observação participante, pois, como define Minayo (1994, p. 59), “a técnica de observação participante se realiza através do contato direto com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”. Como esta pesquisa se realizou num contexto pedagógico (Escola de Ensino Fundamental de 1º Grau Chácara das Flores) com sujeitos dele provenientes (professor e alunos), foi propício o uso desta técnica, que considerou o contexto social e cultural, bem como a complexidade das relações humanas entre os sujeitos da pesquisa.

A pesquisa visou à investigação da prática educativa problematizadora crítica em Artes Visuais, tendo o design de estamparia como possibilidade de produção

artística visual no Ensino Fundamental. Tal proposta investigativa no campo pedagógico escolar e em artes visuais impôs a utilização da observação participante, que Minayo (1994) explica ser uma técnica capaz de captar sutis e variados fenômenos presentes na realidade envolvida com seus sujeitos sociais, culturais, individuais e coletivos, cada qual com suas razões e subjetividades presentes na pesquisa. Utilizando a observação participante durante o percurso da prática educativa problematizadora crítica em design de estamparia têxtil com os educandos do 9º ano, foi possível ao pesquisador detectar as incertezas, dúvidas e acertos dos mesmos, pois em cada fala do educando, em cada gesto demonstrado, comprovou-se os progressos e dificuldades daqueles em seu processo de aprendizagem.

3.7.2– Análise documental

Para análise documental foram fontes de análise: o Projeto Político Pedagógico (PPP) Padrão da Secretaria Municipal de Educação utilizado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental de 1º Grau Chácara das Flores, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Artes, registros fotográficos do espaço, do contexto e dos participantes da pesquisa, pois, como informa Minayo,

Fotografias e filmagens se apresentam também como recursos de registro aos quais podemos recorrer. Esse registro visual amplia o conhecimento do estudo porque nos proporciona documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado. (MINAYO, 1994, p.63)

Dessa maneira, analisou-se o percurso da pesquisa de forma mais completa, considerando documentos escritos e oficiais, bem como trabalhos plásticos dos alunos registrados fotograficamente e descritos textualmente para corroborar constatações e momentos pertinentes da pesquisa. O PPP adotado pela Escola foi um modelo padrão, pois esta pesquisa deu-se durante uma fase de reestruturação pedagógica e organizacional da Escola. Tal reestruturação esclareça-se, foi gerada por vários motivos, a saber: mudança da Escola para um novo prédio, nova equipe diretiva, novos anseios da comunidade escolar como um todo, etc.

Por esta razão, adotou-se provisoriamente o PPP padrão do Município. Analisando tal documento, constatou-se sua característica geral fortemente influenciada pela pedagogia freireana, embora o texto seja muito sintético e sem maiores aprofundamentos teóricos, permitindo algumas concepções embasadoras para norteamento das estratégias educacionais e das ações pedagógicas essenciais no âmbito escolar e na estruturação curricular da escola.

Outro documento analisado foi o PCN Artes, que serviu para compreensão curricular da área de Artes Visuais e suas correlações com o ensino do Design como modalidade pedagógica. A leitura do PCN Artes permitiu uma compreensão crítica da extensão do ensino em Artes Visuais e suas diversas modalidades de ensino:

As artes visuais, além das formas tradicionais – pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos, cerâmica, cestaria, entalhe -, incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas do século XX: fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, desenho industrial, arte em computador. Cada uma dessas modalidades artísticas tem a sua particularidade e é utilizada em várias possibilidades de combinações entre elas, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si e com outras pessoas de diferentes maneiras. (BRASIL,1998, p.63)

Desta citação acima se obteve concepções pedagógicas no ensino em Artes Visuais em que o Design e o design de estamparia têxtil inseriram-se no Currículo em Artes Visuais como modalidades e áreas afins passíveis de serem integradas na organização curricular do Ensino Fundamental. Esta afirmação documental possibilitou a esta pesquisa o embasamento curricular necessário para o planejamento da ação educativa problematizadora crítica em design de estamparia têxtil com os educandos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de 1º Grau Chácara das Flores.

3.7.3- Diário de campo

Outro recurso empregado no registro de dados foi o diário de campo. Tal procurou sondar e investigar toda a trajetória da pesquisa, desde os primeiros contatos com o campo da pesquisa até as fases finais da investigação. Segundo Minayo (1994, p.63), “o diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o

pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que nos seu somatório vai congregando os diferentes momentos da pesquisa”.

Por se tratar de pesquisa qualitativa e por se estar em constante diálogo com os sujeitos da pesquisa (alunos do 9º ano), o diário de campo auxiliou na compreensão dos dados coletados, na relação pesquisador-pesquisados, nos avanços ou recuos da ação investigatória, nos replanejamentos necessários, bem como no contexto sócio-cultural em que a pesquisa se encontra inserida. O pesquisador registrou suas impressões sobre os participantes da pesquisa de forma escrita, num caderno. A cada encontro com os educandos nas práticas educativas, ou após as mesmas, o pesquisador-educador registrou suas dúvidas, opiniões sobre si, sobre os educandos e a compreensão dos mesmos em relação à prática educativa problematizadora crítica em design de estamperia têxtil.

3.7.4- Entrevista semi-estruturada

Outro recurso utilizado para coleta de dados e posterior análise foi a entrevista semi-estruturada, que possibilitou a combinação da entrevista aberta com a estruturada, permitindo um diálogo com os entrevistados mais aberto e sujeito a modificações durante a ação entrevistadora, onde, conforme atesta Minayo,

Ela não significa uma conversar despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva. (MINAYO, 1994, p.57)

As entrevistas semi-estruturadas (Anexo 01) foram realizadas pelo pesquisador com os alunos/participantes da pesquisa (03 alunos do 9º ano da Escola da 1ª Grau Chácara das Flores) e seus pais ou responsáveis. Inicialmente, foi marcado um dia para as entrevistas, entretanto, devido às dificuldades de horários enfrentadas pelos pais ou responsáveis, em regra por motivo de trabalho, o pesquisador buscou contatos por telefone, agendando dia e horário acessíveis aos mesmos. Como local das entrevistas, foi escolhida a residências dos pais dos participantes da pesquisa. Como meta inicial, tentou-se entrevistar todos os responsáveis dos educandos do 9º ano, contudo, pela inviabilidade de horários

(trabalho o dia inteiro, difícil acesso), o pesquisador-educador optou por entrevistar os responsáveis pelos três participantes da pesquisa.

As perguntas realizadas foram de caráter sócio-antropológico, abordando questões de cunho social, cultural e educativo em Artes Visuais. As entrevistas foram gravadas, com autorização dos responsáveis, utilizando-se um aparelho de mp4. Após, as gravações foram transcritas mantendo-se as falas dos entrevistados de modo a problematizá-las na prática educativa em design de estampa têxtil.

O portfólio constitui-se em outro importante instrumento de coleta de dados para o pesquisador, registrando a prática educativa e o processo criativo dos educandos/participantes da pesquisa.

3.7.5– Portfólio

Como esta pesquisa se desenvolveu no campo da educação em Artes Visuais, outro importante instrumento de registro de dados e compilador de experiências em determinados momentos foi o portfólio, muito utilizado por artistas plásticos, arquitetos e designers. Na pesquisa, o portfólio foi construído de diversas maneiras (as produções visuais em design de estampa têxtil foram organizadas em pastas), tendo a fotografia representado uma de suas partes; buscou-se registrar os momentos e processos mais significativos na criação artística visual em design de estampa têxtil. Neste aspecto, Guerra afirma que

Um portfólio não deve ser visto como uma caixa onde se guardam coisas que não se usa mais, nem organizado de forma mecânica ou burocrática. É algo vivo, dinâmico, que se consulta sempre, que é objeto de reflexão, de análise e de avaliação contínuas. (GUERRA, 2007)

Neste sentido objetivou-se na pesquisa dar organicidade ao Portfólio como possibilidade de registro, análise e reflexão contínua.

O próximo capítulo tratará sobre a análise e discussão dos resultados referentes à prática educativa problematizadora em design de estampa têxtil.

4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

4.1 – Prática Educativa problematizadora do design de estamparia têxtil na Escola de Ensino Fundamental Municipal de 1º Grau Chácara das Flores

Este capítulo refere-se à descrição e análise dos resultados obtidos na prática educativa problematizadora crítica em design de estamparia têxtil, embasado pela pesquisa qualitativa e pela pesquisa-ação. Os dados coletados advêm da observação participante, do diário de campo, da entrevista semi-estruturada, da análise documental e do portfólio. A pesquisa-ação e o percurso metodológico, envolvendo a prática educativa do design de estamparia têxtil e a turma do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Chácara das Flores, foram possíveis devido aos dados coletados e sua inter-relação com os pressupostos teóricos da pesquisa.

A pedagogia crítica problematizadora subsidiou teoricamente a prática educativa do design de estamparia têxtil, problematizando os temas-geradores inerentes ao contexto familiar e sócio-cultural dos participantes da pesquisa e permitindo, assim, que a família contribuísse com os temas-geradores, propiciando saberes e temas externos inseridos no contexto escolar. Como assevera Souza,

Esse princípio orientador da pesquisa pedagógica e da prática educacional implica um conhecimento crítico, o mais exaustivo possível, das peculiaridades do contexto em que se pretende desenvolver o processo educativo integrado e integral. (SOUZA, 2002, p. 145).

Deve-se ressaltar a importância do espaço da pesquisa: a Escola de Ensino Fundamental de 1º Grau Chácara das Flores (figura 01). Sendo o pesquisador-educador um profissional atuante na área de ensino em Artes Visuais nesta instituição de ensino, o mesmo obteve total apoio da equipe diretiva da mesma para realizar a pesquisa, destacando os seguintes profissionais: Diretora-Professora Suzana Cartier Laranjeira, Vice-diretor Cláudio Pereira Oliveira, Supervisora (do turno da manhã) Gisele Bauer Mahmud, Supervisora (do turno da tarde) Rejane Fréo Dias e Orientadora (do turno da manhã) Francisca Leguiça Madeira.



Figura 01 – Escola de Ensino Fundamental de 1º Grau Chácara das Flores. Fonte: portfólio do pesquisador.

A Escola Chácara das Flores foi o espaço e o contexto desta pesquisa, onde o pesquisador-educador pôde investigar a prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil com os educandos do 9º ano. Neste ambiente-escola, a pesquisa desenvolveu-se de modo tranquilo e adaptado ao contexto escolar dos participantes da mesma. A prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil teve seus procedimentos metodológicos e pedagógicos em sala de aula (figura 02).



Figura 02 – Sala de aula da turma 91. Fonte: portfólio do pesquisador.

A análise esteve voltada para três participantes da pesquisa, objetivando uma análise aprofundada dos dados coletados. Foram entrevistadas as famílias dos seguintes educandos (pseudônimos): Joana, Carlos e João. Nas entrevistas com as mães ou responsáveis, constaram questões que dizem respeito à vida social, familiar e cultural daqueles educandos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Chácara das Flores. Em conformidade com as questões de pesquisa e com os objetivos da mesma, analisou-se o percurso investigativo da mesma.

Assim, foram analisados os resultados obtidos através das categorias construídas de pesquisa, compreendidas no delineamento da pesquisa e da prática educativa em design de estampa têxtil, nas falas dos “educandos” e “familiares”, nas observações, nas anotações do diário de campo e na própria produção criativa em design de estampa têxtil dos educandos envolvidos nesta pesquisa.

4.2 – A realidade sócio-cultural através da pesquisa sócio-antropológica

Esta pesquisa primou pela prática educativa problematizadora crítica teorizada por Freire (1975), tendo sido de fundamental importância e interesse do pesquisador-educador que se realizasse este estudo aprofundado sobre a realidade

sócio-cultural dos educandos e dos conhecimentos oriundos de suas experiências familiares, sociais e culturais, a fim de integrar estes conhecimentos todos ao ensino-aprendizagem gerado na prática educativa problematizadora em design de estampa têxtil.

4.2.1 - Constituição familiar

As famílias entrevistadas, de origem brasileira, tinham descendência portuguesa, italiana, africana e indígena. Existiu o predomínio da cor branca, bem como misturas entre brancos e índios ou brancos e africanos. Verificou-se que a grande maioria destas famílias já pertencia à comunidade do Bairro Chácara das Flores há muitos anos, mesmo antes de terem se constituído como tal:

*“É que eu nasci e me criei aqui”.
Nessa “mesma vila, nesse mesmo terreno, eu e meu irmão mais velho nos criamos aqui”. (mãe do participante Carlos)*

Observou-se que as famílias têm estruturação heterogênea: foi verificado um lar com a presença conjunta das figuras paterna e materna, todavia, foi verificado que em um lar o participante da pesquisa estava sendo criado pela irmã e, em outro lar, outro educando da pesquisa morava com a mãe separada e irmãos menores. Constatou-se, também, que predomina o número de componentes familiares em torno de 03 a 05 membros por família.

4.2.2 - Moradia e infra-estrutura

O que se deparou com a moradia e a infra-estrutura presente podem-se comparar com a constituição familiar: heterogênea. Pois, ao visitar numa mesma rua duas mães de educandos participantes da pesquisa deparou-se com lares diferentes: uma casa construída com bons materiais, peças amplas, arejadas. Na casa ao lado em que moravam 06 pessoas, duas pequenas peças de madeira com reduzido espaço e pouca ventilação. Um dos principais problemas apontados pelas

famílias moradoras da Rua Xingu, Vila Santa Terezinha/Bairro Chácara das Flores é a falta do saneamento básico:

O que falta pra nós aqui é o tal de saneamento básico, esgoto, né? Que a prefeitura faz, faz, mas é pra lá. Aqui, eles esqueceram de nós! (mãe do participante Carlos)

Nesta fala, a mãe revela sua insatisfação com o descaso do poder público, pois a expressão “esqueceram de nós!” denota este sentimento de abandono em que a cidadã sente-se, porém sua opinião crítica a impede de calar-se, de aceitar passivamente uma situação que a incomoda e afeta a vida e a saúde da sua família.

Outras famílias entrevistadas disseram-se satisfeitas com suas moradias e a infra-estrutura básica fornecida:

“Ta tudo em dia professor, aqui em casa quando eu cheguei era brabo não tinha esgoto, não tinha nada, hoje graças a Deus, tem água incanada, u isgoto, banheru, tanqui, água eu fiz uma caixa d’água aí qui eu depois mostro pro professor. Vai todas as água naquela caixa d’água na fossa, da fossa vai lá pra rua. Ta tudo em dia, graças a Deus!”(Mãe da participante Joana)

Contudo, esta satisfação não condiz com um saneamento básico organizado e seguro, demonstrando falhas no tratamento dado ao destino da água e outros resíduos orgânicos. Isto também exemplifica o descuido do poder público com os moradores da comunidade Vila Nossa Senhora da Conceição, residentes na rua João Paulo Nunes.

4.2.3 - Trabalho e condições sócio-econômicas

Quanto ao índice de pessoas nas famílias com carteira assinada ainda é muito baixo, prevalecendo trabalhos autônomos e de forma irregular para o trabalhador. A maioria das mulheres/mães entrevistadas exerce a profissão de empregada doméstica, porém afirmam que têm sido contratadas para realizar “faxinas”, eximindo o contratador do serviço de assinar a carteira de trabalho. Os homens/pais exercem profissões variadas: taxistas, pedreiros, serviço de limpeza em hospital, constituindo este último o único com carteira assinada entre os homens. Outro dado observado relaciona-se aos filhos que já de certa forma ingressaram no

mundo do trabalho: educandas assumem, em horários inversos aos da escola, a profissão de babá, com contrato registrado na CTPS, e educandos começam a aprender uma profissão no negócio de um tio:

Ele trabalha numa joalheria do tio, mas ele está aprendendo a profissão. O tio dele dá as passage pra ele e ele ganha oitenta. (Mãe do participante Carlos).

Pode-se notar que as famílias entrevistadas ganham em média de um a menos de salário mínimo, dificultando a família em sua subsistência e forçando os filhos ainda jovens a procurarem emprego para colaborar na renda familiar.

Eu trabalho de doméstica, u pai é pedreiro. Eu tenhu, ele não (carteira assinada). (Mãe da participante Joana).

O trabalho é valorizado por todas as famílias entrevistadas e reconhecido como modo digno de vida, o que faz com que o grupo familiar incentive desde muito cedo os menores (filhos) sobre a necessidade de se aprender uma profissão.

“Quando nós não temo trabalhando, nós temo nossa reunião em família qui o senhor ta vendo, o maridu ta ali. Nós sempre procuremo trabalha pra os filhu, sempri trabalhando. Eu também to sempre trabalhando, nunca parei em casa, pro senhor vê qui pra um pobre chega a uma casa dessas sempri temo qui trabalha. Eles ficam em casa, agora, nós não temo trabalhando fica ela, então é isso aí. Não passiamu muito, não tivemu tempo de ta... Não, não. Eu ganhei esse menino com 24 anu e dali pra cá foi essa vida aí, trabalhando. Nunca fui de..por qui eu pensava assim....não sei si o senhor concorda comigo,si eu deixu meu filho em casa, vou passιά, vou caminha,às veis num tem uma cumida, ele não tem uma roupa lavada, ele não tem isso, ele vai sai pra rua! Eu sempri pensei nisso! Eu tenhu di fica em casa, vem u guri de lá e tem u qui janta. Eu sempri não faiei nisso aí. Nunca.”(Mãe da participante Joana).

As condições econômicas mostram-se difíceis, mas ao mesmo tempo, os responsáveis pelos educandos e educandas demonstram um contentamento com a situação econômica, frisando sempre a necessidade de continuar trabalhando para garantir a sobrevivência e bem-estar da família. A união e a convivência familiar é um dos pontos positivos como suporte de sustentação do núcleo familiar.

De outro lado, verifica-se que a atenção daquela mãe para com seus filhos é demonstrada no seu interesse em manter, desde muito cedo, o bem-estar físico e emocional dos seus filhos a partir de atitudes por ela mencionadas. O trabalho se expressa através das mais diversas formas, como por exemplo, cuidar da roupa e comida dos filhos ou deixar de sair e passear para garantir a segurança dos mesmos.

4.2.4 - Religiosidade e lazer

A religião e o lazer, de modo geral, permanecem com traços em comuns nas famílias entrevistadas. Provavelmente, isto aconteça pelo mesmo nível econômico e social dos entrevistados nesta pesquisa. No sentido de religiosidade, a mesma religião apresenta-se de forma variada, conforme o grau de compreensão de cada pessoa entrevistada. Veja-se a seguinte fala:

*Não, que tenha religião? Não, nenhum, são católico.
Não, a religião a base de Deus é a família! Eu sempre confiei muito em Deus, por que se não é Deus, a gente não chega em lugar nenhum. A crença em Deus é fundamental pro senhor pra frente. (Mãe da participante Joana).*

Outra família respondeu que sua crença religiosa era o espiritismo e que todos os membros participavam das reuniões:

Nossa família nós somos espíritas. Frequentamos o abrigo espírita Oscar Pitã. A religião ajuda em tudo. No sábado tem grupo de estudos chamado grupo de pais. Ali a gente se reúne pra aprender sobre educação e família. (Responsável pelo participante João).

Sobre as atividades de lazer, as mães e responsáveis entrevistados referiram-se às atividades de lazer desenvolvidas em casa: assistir televisão, ouvir rádio, ver filmes em casa, reunião com a família no lar:

Meu esposo gosta de fazer churrasco. À noite locamos um filme e todo mundo olha junto. (Responsável pelo participante João).

Os filhos gostam de ouvir música e jogar vídeo game. Em suma, o lazer dos educandos acontece no interior do lar, no pátio das casas ou próximo à moradia dos mesmos em campos improvisados para futebol.

*Ah... Jogam bola, bulita, correm no pátio que tu viu né?
E eles adoram mais é ficar... A maioria tudo se criaram junto, né, tudo estudam na tua escola. Então, eles se reúnem tudo aí na frente, jogam bulita, jogam taco, então é esse o divertimento deles. Olham televisão. (Mãe do participante Carlos).*

Embora a televisão ocupe boa parte do lazer da família, houve relatos em que a conversa ou “bate-papo” entre os membros e visitantes amigos predominou no contexto social familiar.

Quando nós não temo trabalhando, nós temo nossa reunião em família qui o senhor ta vendo, o maridu ta ali. Nós sempre procuremo trabalha pra os

filhu, sempri trabalhando. Eu também to sempre trabalhando, nunca parei em casa, pro senhor vê qui pra um pobre chega a uma casa dessas sempri temo qui trabalha. Eles ficam em casa, agora, nós não temo trabalhando fica ela, então é isso aí. Não passiamu muito, não tivemu tempo de ta... Não, não. (Mãe da participante Joana).

Verifica-se, ainda, que pelo nível sócio-econômico. as famílias encontram no lar, no assistir televisão, o lazer mais acessível e seguro para as mesmas, mormente quando a necessidade de trabalhar limita ações como viagens ou passeio mais distantes dos lares.

4.2.5 - Melhorias Sociais

O bairro Chácara das Flores requer várias melhorias, tendo sua comunidade consciência dos problemas que necessitam ser resolvidos. Uma das maiores reivindicações da comunidade diz respeito à ausência de saneamento básico no bairro:

“O que falta pra nós aqui é o tal de saneamento básico, esgoto, né? Que a prefeitura faz, faz, mas é pra lá. Aqui, eles esqueceram de nós!” (Mãe do participante Carlos).

Outra reclamação diz respeito aos problemas relacionados ao atendimento da saúde pública na comunidade Chácara das Flores. Tal o relato da responsável pelo participante:

“Posto ta faltando muito remédio. O que eu me queixo é o horário, a saúde não ta das melhor, não, não. O Posto tem um na Bela União, tem outro na Kenedy, mas a saúde ta deixando a desejar”. (Sonia Maria dos Santos Lima).
“Outro dia precisei do posto de saúde, tava com dor de dente, mas faz um mês que eu vou lá e não resolvem nada”. (Responsável pelo participante João).

A falta de segurança, fruto da violência gera medo é apontada como sério problema existente no bairro Chácara das Flores, devendo existir uma resposta mais firme das autoridades competentes sobre este problema.

Nota-se nestes depoimentos uma situação de violência generalizada e até mesmo oficializada em nosso país. Contudo, este desabafo é também uma forma de repúdio e crítica a este descaso do poder público para com seus cidadãos que se

encontram, muitas vezes, desamparados de qualquer ajuda legal para proteção individual, coletiva e de suas famílias.

4.2.6 - Expectativas em relação à escola

Os responsáveis pelos participantes da pesquisa têm uma visão crítica sobre a função da escola e o papel dos educadores, revelando em suas falas respeito à imagem do educador e também compreensão sobre o papel do professor na escola e na comunidade.

Bom, eu acho, tenho certeza né, a educação começa em casa e quando tu..teu filho cresce e vai pra uma escola, por que ele já tá ficando uma criança autônoma, né, então, eu acho assim que na escola o compromisso de vocês não é educar como muitos imaginam que tem que educar os filhos, não é assim que funciona.

A escola não ta aqui pra educá, ela ta pra orientar e não pra educá. Eu vejo que na nossa escola tem muito pai que não participa como deveria. (Mãe do participante Carlos).

Por ser uma comunidade de baixa renda e os pais precisarem, muitas vezes, deixar seus filhos ainda pequenos em casa para garantir o sustento familiar, as mães reconheceram que a escola foi de suma importância na formação humana de seus filhos.

A base deles é toda a escola, meus filhos é a escola, foi a escola. Eu passava pra eles, e eles teriam que seguir e ouvir a escola basta tanto professor, que meu filho que atravessa os piores momentos, os piores lugares, ele sempre foi procurando o bem. Então hoje de ver onde ele ta, como ele ta e com a referencia que ele ta, eu agradeço muito à escola, essa escola. (Mãe da participante Joana).

As expectativas e acompanhamentos dos responsáveis na escola refletiram respostas diversas:

Espero que a escola tenha uma influência positiva pro resto da vida Gosto de saber o que está acontecendo na escola, embora esse ano não to muito presente devido estar estudando neste ano.(Responsável pelo participante João).

Em face das circunstâncias econômicas, a maioria dos pais e mães sente dificuldades para acompanhar a vida escolar de seus filhos, o que torna a participação em reuniões com outros pais ou conselhos de escola praticamente rara.

Porém, os responsáveis reconhecem na Escola, ainda, o papel fundamental de geradora de conhecimentos.

O conhecimento, né, por que muitas vezes eles conhecem, mas, cada vez mais conhecimento que é o estudo também que eles estudam. (Mãe do participante Carlos).

Desta fala conclui-se o interesse dos pais pelo ensino-aprendizagem de seus filhos no ambiente escolar como fonte geradora de conhecimento, formação humana e cidadã na vida escolar de crianças e adolescentes.

4.2.7 - Expectativas em relação à arte na escola

Sobre as expectativas em relação à Arte na escola e sua influência na formação do educando, permanece uma concepção ingênua sobre o que é Arte e sua função no ensino-aprendizagem.

“Ai e agora?!... Tu sabe que eu achei bonito um desenho que acho que foi tu que deu, uns desenho em formato de lâzinha, o Cristian tem guardado até, quando chega o final de ano a gente limpa e aí eu parei e disse: não, guarda esse daí, por que esse aqui... Eu acho assim que a educação artística é bom, acho que tudo que tu pudé mostrá pra eles, lecioná pra eles, né, acho que tudo que tu ensiná é bem-vindo. É um conhecimento cada pintura, desenho, coisas assim, são bem-vindas por que mais a frente, né, eles vão precisar, é um currículo escolar que esse não vai mudar”.(Mãe do participante Carlos).

Os responsáveis sempre procuraram valorizar a Arte como algo de ordem prática e que poderá ser útil ao futuro de seus filhos, denotando, porém, desconhecimento sobre pressupostos teóricos que envolvem o Ensino da Arte no currículo escolar do Ensino Fundamental.

“O senhor sabe professor eu aprendi uma coisa aqui comigo. Eu não vou lhe transferir o que é que eles devem de fazer ou não. Eu vou deixar eles seguirem. A pessoa tem que escolher eu acho, não adianta fazer o que o pai quer, depois chega lá na frente não é isso que eu queria”.(Mãe da participante Joana).

Percebe-se nesta fala certa incompreensão em relação ao assunto da entrevista: Ensino de Artes na Escola, onde a mãe aborda um assunto mais relacionado com a independências do(a) filho(a), porém demonstrando respeito e

reconhecimento pelas decisões de seus filhos, visando uma maturidade e autonomia dos mesmos em sua formação humana.

4.3 – Prática educativa do design de estamparia têxtil e planejamento

A prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil e o planejamento pedagógico da ação docente foram entrelaçados a fim de se obter uma práxis educativa embasada por saberes gerais (metodologia de ensino, currículo escolar, avaliação) e saberes específicos (design de estamparia têxtil, Ensino de Artes Visuais, História do Design).

O planejamento de ensino da prática educativa em design de estamparia têxtil sistematizou a ação pedagógica a partir da elaboração de um conteúdo programático definido pelo design de estamparia têxtil: introdução à história do design e do design de estamparia têxtil; estamparia têxtil artesanal; projeto de design conforme Redig (1976); estamparia localizada e corrida; elaboração de projetos para design de estamparia têxtil, produção de protótipos.

Assim, a prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil iniciou-se através do primeiro conteúdo: introdução ao design e ao design de estamparia têxtil. Foram utilizados vários recursos pedagógicos, tais como: livros atualizados na área, palestras, vídeos, produções do pesquisador em design de estamparia têxtil realizadas durante o Curso de Especialização em Design de Estamparia pela UFSM.

A sala de aula como parte integrante da prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil também foi transformada em Ateliê de Design.



Figura 03 – Sala de aula e Ateliê de Design de Estamparia Têxtil da turma 91.
Fonte: portfólio do Pesquisador.

Esta transformação da sala de aula em ateliê de design de estamparia têxtil (figura 03) foi se concretizando gradativamente, pois como espaço de pesquisa da prática educativa problematizadora em design de estamparia, era imprescindível que este ambiente educativo se transformasse nesta metodologia de pesquisa-ação.

Primeiro momento

Temática

Exposição de Design na Câmara Municipal de Santa Maria, na Escola de Artes Eduardo Trevisan (EMAET) e no Shopping Santa Maria.

Objetivo

Propiciar ao educando o contato com obras e trabalhos relacionados à área de ensino do Design e desenvolvidos no Curso de Desenho Industrial da UFSM.

Metodologia

1º Momento: Orientação sobre a visita à exposição de trabalhos dos alunos do Curso de Desenho Industrial da UFSM na Câmara Municipal de Vereadores de Santa Maria, EMAET e no Shopping Santa Maria.

2º Momento: Visita com os educando às exposições acima citadas.

Material utilizado: exposição do Desenho Industrial na Câmara Municipal de Santa Maria, EMAET e no Santa Maria Shopping.

A visita à exposição possibilitou aos educandos o contato com diversas expressões artístico-visuais relacionadas ao Design (foto 04)



Figura 04 – Pesquisador e educandos/participantes da pesquisa na visita à exposição de trabalhos de alunos do Curso de Desenho Industrial/UFSM no Shopping Santa Maria.
Fonte: portfólio do pesquisador.

Segundo momento

Temática

Introdução ao design e ao design de estamparia têxtil.

Objetivo

Introduzir a história do design e do design de estampa têxtil, propiciando ao educando a contextualização histórico-cultural desta linguagem e um debate sobre suas implicações em nível de influências internacionais, nacionais e locais (contexto do educando).

Metodologia

1º Momento: o pesquisador/educador apresenta imagens do livro *Design do Século*, problematizando o tema conforme a pedagogia freireana, perguntando aos educandos quais seus conceitos sobre design, dialogando com os educandos sobre aquelas imagens de produtos de bens de consumo, suas evoluções tecnológicas e visuais (figura 05).



Figura 05 – Educandos realizando a leitura de imagens sobre a história do design.
Fonte: portfólio do pesquisador

“Pra mim design é algo que tem a vê com desenho” (fala de educando).

“Design é uma forma de expressão” (fada de educando)

“Pode ser também considerado o design uma forma de expressão, como também o design tem a função de resolver um problema, melhorando as condições de vida” (fala do pesquisador-educador).

“Essa roupa dos anos 90 é bem o estilo do Carlos” (fala de educanda)

“Como vocês vêem a evolução da roupa seguiu mudanças de comportamentos e teve influências variadas: música, cinema, feminismo, etc. A estampa também teve influências de movimentos artísticos como a pop art entre outros”. (fala do pesquisador-educador)

Nos textos transcritos acima, pode-se perceber a concepção dos educandos/participantes da pesquisa sobre o design de estamparia têxtil. Embora, em princípio, possam parecer ingênuos ou sintéticos tais conceitos, inegável que carregaram em si um potencial crítico, observado principalmente nas afirmações “design é algo que tem a vê com desenho” ou então “design é uma forma de expressão”. Estas respostas escritas e refletidas no papel serviram para um pensamento crítico relacionado ao saber em design de estamparia têxtil, onde os participantes puderam compreender, de acordo com suas capacidades cognitivas e psicológicas para a faixa etária (adolescentes), este saber complexo em suas possibilidades pedagógicas e criativas.

2º Momento: o pesquisador mostra para os participantes e educandos algumas de suas produções direcionadas ao design de estamparia têxtil (figura 06).



Figura 06 – Projetos de design de estamparia têxtil criados pelo pesquisador
Fonte: portfólio do pesquisador.

Neste momento, em que o pesquisador comentou sobre seu estudo em design em estamparia têxtil, mostrando suas produções e criações relacionadas a esta linguagem, os educandos e participantes da pesquisa puderam perguntar de que forma se dá o processo de criação, o uso de materiais, os temas de criação, etc.

“Sor como o senhor fez este desenho? Que lindo!” (fala de educanda).

“Obrigado, este desenho é um projeto para estamparia de toalha de mesa”. (fala do pesquisador)

“Mas, sor eu to vendo só um pedaço e o resto da toalha?”

(fala de educanda)

“Este pedaço do desenho pode ser repetido várias vezes até formar uma toalha de mesa inteira. Para isso no design de estamparia têxtil damos o nome de rapport de giro que criará a estampa corrida da toalha”. (fala do pesquisador).

“E essas figuras de pássaros sor como o senhor fez?” (fala de educando)

“Este desenho faz parte de projetos que fiz para uma estamparia sobre a cultura de outro país. No caso deste projeto é um pássaro mágico do México e as cores usadas no projeto de estamparia seguiram as cores usadas pela cultura mexicana: amarelo, vermelho e azul.” (fala do pesquisador)

O pesquisador/educador orientou os educandos para que trouxessem alguns exemplos práticos de estamparia têxtil presentes em seus lares. Foram trazidos exemplos variados: toalha de mesa, gravatas do pai, cangas de praia, lençóis (figura 07).



Figura 07– Educanda/participante da pesquisa olhando algumas estampas que os outros educandos trouxeram para a aula.

Fonte: portfólio do pesquisador.

3º Momento: os educando são convidados pelo educador/pesquisador a criarem projetos voltados para alguma superfície têxtil que gostariam de estampar. Inicialmente surgem dúvidas e indagações:

“O que eu vou desenhar?” (fala de educanda)

“Tu podes fazer um projeto para uma toalha de banho ou de mesa. O que você gostaria de ver estampado numa toalha sua?” (fala do pesquisador)

“Eu gostaria de estampar formas bem coloridas e geométricas!” (fala de educanda/participante da pesquisa)

“Pode ser. Tu podes criar formas geométricas e depois pinta-las bem coloridas, usando cores contrastantes: amarelo, azul, vermelho, etc.” (fala do pesquisador/educador).

Estes momentos da prática educativa foram cercados por sentimentos de euforia, descoberta, alegria e curiosidade, criando um ambiente alegre e agradável para a introdução da linguagem do design de estamparia têxtil na turma 91 do Ensino Fundamental. As produções foram surgindo na medida em que o educador/pesquisador e os educandos/participantes foram dialogando e, em conjunto, buscando soluções para a criação dos primeiros desenhos/projetos voltados para a estamparia têxtil (figura 08).



Figura 08 – Educandos/participantes da pesquisa criando seu projeto de estamparia.

Fonte: portfólio do Pesquisador.

Como se percebe na fotografia, a ambientação da prática educativa do design de estamparia têxtil foi muito agradável para o pesquisador-educador e educandos-

participantes, facilitando o processo de criação de cada educando e educanda (figura 09). A turma 91 era muito alegre, propiciando à prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil um clima amistoso, em que educandos/participantes da pesquisa e pesquisador-educador foram criando um vínculo de amizade e companheirismo durante todo o percurso da ação educativa em design de estamparia têxtil.



Figura 09– Educanda/participante da pesquisa pintando um tecido como projeto para toalha de mesa com formas geométricas e cores contrastantes.
Fonte: portfólio do pesquisador.

Material utilizado: livro Design do Século, tintas de tecido, tecido de algodão, pincéis variados e projetos de design de estamparia têxtil.

A prática educativa em design de estamparia têxtil, balizada pela teoria freireana, procurou partir de uma problematização para embasar a ação docente. Os momentos relatados constituem exemplos desta pedagogia problematizadora, pois como Freire (1975, p. 97) afirma “(...), não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”. A partir deste diálogo e pensar crítico, a práxis educativa em design de estamparia têxtil foi fundamentada, observando-se o diálogo com os educandos e com suas experiências existenciais fundamentais para a formação de um saber verdadeiro

através do design de estamparia têxtil ressignificado em suas próprias vivências pessoais.

O planejamento pedagógico da prática educativa em design de estamparia têxtil foi-se estruturando a partir desta teoria freireana em que:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada. (FREIRE, 1975, p. 98).

Então, a ação docente efetuou-se em conjunto com toda a comunidade escolar pertencente ao 9º ano: pais ou responsáveis, educandos e educador. Do diálogo e da problematização oriunda das falas dos responsáveis/pais e dos educandos, surgiram os temas geradores pertinentes à prática educativa em design de estamparia têxtil para a turma 91. Como explica Freire (1975), o verdadeiro educador-educando não impõe um conteúdo programático, mas devolve de modo sistematizado ao povo os elementos que este lhe forneceu ainda inconscientemente.

Terceiro momento

Temática

O design de estamparia têxtil e a pesquisa: fósseis de dinossauros.

Objetivo

Refletir sobre a pesquisa em design de estamparia têxtil e sua relação com a interdisciplinaridade (ciências humanas, biológicas, etc.), oportunizando aos educandos o contato direto com profissionais de design de estamparia têxtil, a fim de provocar um diálogo-problematizador e crítico com a linguagem do design de estamparia têxtil.

Metodologia

1º momento: palestra com o designer de estamparia José Alberto Martins, que trouxe consigo material de sua autoria e produzido no Curso de Especialização em Design de Estamparia Têxtil na Universidade Federal de Santa Maria/UFMS. Relato daquele profissional sobre a produção em design de estamparia voltada para estampas localizadas em camisetas e, em especial, para estampas sobre a temática geradora: os fósseis de dinossauros encontrados em Santa Maria (figura 10).



Figura 10 – Designer explicando o processo de criação. Fonte: portfólio do pesquisador.

2º Momento: o designer mostrou um vídeo sobre os dinossauros, dialogando com os educandos sobre o conhecimento deles ou não da existência de fósseis em Santa Maria. A maioria dos educandos disse desconhecer tal fato, possibilitando a reflexão sobre a interdisciplinaridade interna à atividade de designer de estamparia têxtil, que muitas vezes busca conhecimentos na arqueologia, na biologia e na história para alcançar seus objetivos.

3º Momento: explicação sobre o processo de estampagem, exemplificado com camisetas (figura 11) produzidas pelo designer. Tal abordagem objetivou facilitar a compreensão dos educandos sobre a utilização de nomenclatura específica em design de estamparia têxtil de acordo com a metodologia de projetos em design de

Redig (1976): projeto de estampa localizada, bandeira de cores, função do projeto, layout e protótipo.



Figura 11– Camisetas com estampas localizadas produzidas pelo designer convidado
Fonte: portfólio do pesquisador.

Os educandos, através de perguntas ao pesquisador e palestrante, desvendavam o significado da linguagem do design de estamparia têxtil da seguinte forma:

“Então tu faz o desenho antes, e depois faz a estampa na camiseta?” (fala de educando).

“Exatamente, se faz antes um projeto para a estampa ser aplicada na camiseta. Este projeto vai estudar variações de cores e tons da estampa bem como outras questões de custo, finalidade, público alvo, etc.” (fala do pesquisador).

Material utilizado: informação visual - vídeo sobre dinossauros, projetos de estamparia e camisetas com estampas localizadas confeccionadas pelo designer de estamparia convidado.

Os educandos ficaram muito motivados pelo design de estamparia têxtil ao verem a aplicação prática em produtos utilizados em seus cotidianos, a exemplo das camisetas. Houve uma identificação com este tipo de vestuário, por representar a juventude em sua expressão estética na idade da adolescência.

“Sor muito tri aquelas estampas e desenhos que ele (José Alberto) fez. Quero fazer uma camiseta bem bonita pra mim. Será que eu consigo?” (Fala de educanda)

“Eu também quero aprender sor! Quero fazer um desenho bem canal!” (fala de educando).

Por estes depoimentos registrados no Diário de Campo, pode-se observar a satisfação e motivação que os educandos apresentavam ao descobrir este novo saber: o design de estamparia têxtil. É certo que houve momentos de dúvida e insegurança, onde os educandos temiam não desenvolver um bom trabalho neste novo conhecimento, entretanto, com o apoio e orientação, tais sentimentos dissolveram-se, dando lugar a outros condizentes com uma aprendizagem criativa e dialogada própria da teoria freireana. Em verdade, foi questionando, errando, duvidando, sorrindo e aprendendo, que as barreiras foram superadas e o saber construído com cooperação mútua entre pesquisador-educador e educandos/participantes da pesquisa.

Quarto momento

Temática

O design têxtil e a inclusão social

Objetivo

Diferenciar o design têxtil do design de estamparia têxtil, desenvolvendo em atividades prático-criativas experiências com o design têxtil e o design de estamparia têxtil. Problematizar criticamente o projeto da pesquisadora e designer com as presidiárias da ala feminina no Presídio de Santa Maria, pontuando contribuições para a formação humana, profissional e para a inclusão social das mesmas.

1º Momento: palestra com a designer têxtil Elza Hirata, em que a mesma relatou sua pesquisa de mestrado direcionada ao design têxtil e desenvolvida no Presídio de Santa Maria, tendo como participantes mulheres da ala feminina, as quais

aprenderam a linguagem do design têxtil (tear, trama, construção do tecido), criando objetos e produtos têxteis (figura 12).



Figura 12 – Designer mostrando as produções têxteis das participantes da sua pesquisa.
Fonte: portfólio do pesquisador.

2º Momento: Desta palestra surgiram vários diálogos e problematizações, pois a situação de prisão, o cotidiano e como são tratados os detentos e detentas foram temas de discussões que promoveram reflexões sobre as possibilidades de ressocialização do (a) presidiário (a) a partir de ações sociais e educativas como a que a designer Elza desenvolveu durante sua pesquisa no Presídio de Santa Maria.

3º Momento: a palestrante preparou uma atividade com o tear para que os participantes da pesquisa pudessem vivenciar o design têxtil. A designer distribuiu aos alunos várias tiras de papel de 10 cm de comprimento por 2 cm de largura (figura 13) para que eles, mediante sua orientação, produzissem uma trama do tecido.



Figura 13 –Tramas produzidas pelos educandos.
Fonte: portfólio do pesquisador.

4º Momento: quando todos os participantes terminaram sua trama, a designer orientou os alunos para que unissem todos os pedaços a fim de formar um “tecido” maior. Unidas as partes, os educandos perceberam que foi criado um “tecido” a partir das tramas confeccionadas. Então, foram orientados a estampar o “tecido” criado com a técnica do pouchoir ou molde vazado, procurando observar o tamanho e o ritmo que cada desenho iria imprimir à estampa produzida (figura 14).



Figura 14- Participante estampando sobre as tramas criadas coletivamente
Fonte: portfólio do pesquisador.

Material utilizado: projetor multimídia, almofadas, bolsas, mantas produzidas pelas participantes da pesquisa da designer Elza Hirata, tiras de revista, cola, guache, pincéis e estilete.

A prática educativa em design de estamparia têxtil com os educandos/participantes da pesquisa desenvolveu-se dentro de aulas dialógicas e problematizadoras, cujas ações docentes foram estruturadas metodologicamente conforme a pedagogia crítica problematizadora freireana. Gadotti, neste aspecto, muito bem assevera que:

Interpretando a teoria como uma forma de prática intrínseca à atividade social humana e a oposição implícita entre teoria e prática como sendo eminentemente contextual, o trabalho de Freire tem ilustrado de forma consistente como teoria e prática estão sempre juntas e unidas no ato dialético e político do saber. (GADOTTI, 1998, p. 41)

Sob esta perspectiva pedagógica crítica problematizadora, permeada pelo diálogo e pela construção do saber em conjunto, pesquisador e participantes da pesquisa foram respondendo à questão geral relacionada da pesquisa: quais as implicações educacionais para a prática educativa problematizadora, tendo como fundamento os pressupostos teóricos pedagógicos para a aprendizagem do design de estamparia têxtil com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Quinto momento

Temática

Projeto de design de estamparia têxtil - fase projetiva em design de estamparia têxtil.

Objetivos:

Conhecer as fases do projeto de design de estamparia têxtil voltado para determinado campo do mercado, no caso, estamparia para estofados de casa de campo. Criar visualmente padrões para estamparia, realizando alguns estudos iniciais de rede de estamparia têxtil.

1º Momento: o pesquisador trouxe para os participantes da pesquisa o projeto de estamparia por ele desenvolvido no Curso de Especialização em Design de Estamparia, na Disciplina Metodologia de Projeto, ministrada pela professora Mestre Ivone Richter na Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM. Os educandos puderam conhecer como se organiza um projeto de estamparia, observando certas etapas: proposta, período informativo, análise e conclusão dos dados, proposição, período projetivo e protótipo (figuras 15 e 16).



Figura 15 – Participante da pesquisa olhando Projeto de Estamparia produzido pelo pesquisador.
Fonte: portfólio do pesquisador.

2º Momento: o pesquisador pôde, neste momento, dialogar com os educandos participantes sobre como foi desenvolvido aquele Projeto de Estamparia para casa de campo: proposta (criar estampas para estofados de casa de campo), período informativo (pesquisa de mercado, opinião pública, pesquisa de tendências), análise dos dados, proposição, período projetivo e protótipo. Neste diálogo, os participantes da pesquisa puderam esclarecer dúvidas acerca de termos estranhos ao seu cotidiano:

“O que é um protótipo sor?”

“Protótipo é um objeto que no caso, o tecido estampado para casa de campo, está pronto para seguir ou não para a produção em série na indústria.” (fala de educando)

3º Momento: nesta etapa, o protótipo criado para este projeto foi mostrado (figura 14), explicando-se que a partir do módulo (desenho padrão) repetido foi produzida a estampa a metro, que obedecia a encaixes a fim de que o desenho rapportado desse o efeito de uma estampa contínua no tecido.



Figura 16– Tecido estampado pelo pesquisador no Curso de Especialização em Design de Estamparia na UFSM. Fonte: portfólio do pesquisador.

4º Momento: algumas produções visuais foram realizadas como forma de saber-fazer em design de estamparia têxtil, aplicando-se conceitos da estamparia em situações práticas: módulo (figura 17 e 18), cores quentes, frias, estilo geométrico ou floral (conteúdos desenvolvidos no ano trimestre anterior). Neste sentido, foi construindo e alcançando o objetivo específico de planejar, em colaboração com os participantes da pesquisa, atividades prático-educativas problematizadoras, tendo em vista a aprendizagem e percepção do fazer-saber pedagógico crítico em Design para Estamparia Têxtil.



Figuras 17 e 18 – Educando/participante da pesquisa desenhando módulo e depois o pintando em tecido. Fonte: portfólio do pesquisador.

5º Momento: os educandos e participantes da pesquisa, neste momento, criaram um módulo, repetindo-o através da estruturação de redes de estamparia têxtil (figura 17) como preparação para posterior estampagem a metro.



Figura 19 – Educando pintando rede de estampa com motivo e padrão geométrico.

Fonte: portfólio do pesquisador.

É importante salientar que, neste momento da prática educativa em design de estampa têxtil, optou-se por deixar que os educandos e participantes da pesquisa escolhessem algum motivo/padrão para a criação das redes de estampa que lhes fossem significativos. O educando acima utilizou formas geométricas:

*“Eu gosto sor de desenhar formas geométricas. Vou fazer uma rede de estampa pra depois fazer uma toalha de mesa pra minha mãe.”
(Educando da turma 91).*

O que se observou nesta prática educativa baseada na teoria freireana é que “Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos” (FREIRE, 1975, p.116). Na relação dialógica com os educandos/participantes da pesquisa outros temas geradores foram nascendo, fruto deste respeito ao saber que reconhece nos educandos seres culturais que trazem consigo suas experiências, símbolos e imagens expressivas (figura 20).



Figura 20 – educando finalizando estudo de rede para estamparia.
Fonte: portfólio do pesquisador.

Material utilizado: projeto de estamparia têxtil para estofado de casa de campo realizado no Curso de Design de Estamparia/UFSM, tecidos, tintas de tecido e pincéis.

Partindo destes contatos iniciais entre o pesquisador e os participantes da pesquisa com o design de estamparia têxtil foram possíveis dinamizar pedagogicamente a prática educativa sob os pressupostos de uma pedagogia problematizadora crítica freireana. Como abordado anteriormente, através dos educandos e educandas pertencentes ao 9º ano e seus pais e/ou responsáveis, problematizou-se as falas daqueles, o que deu origem aos temas-geradores que subsidiaram a prática educativa no ensino do design de estamparia têxtil. Os temas obtidos destas entrevistas semi-estruturadas estão intrínsecos nos interesses e problemas priorizados tanto pelos responsáveis como pelos participantes da pesquisa, tornando o diálogo e as discussões pertinentes a ambos:

A educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação em contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1975, p. 78)

Esta dialogicidade com o contexto sócio-familiar dos participantes da pesquisa permitiu uma compreensão crítica da questão posta, inserindo as experiências, anseios e histórias familiares na prática educativa em design de estamparia têxtil na condição de temas-geradores contextualizados na ação docente. Tal postura dialógica é fundamental à prática educativa baseada na pedagogia crítica problematizadora:

Na medida em que Paulo Freire faz uma separação entre educação e domesticação nas diferentes sociedades -, devem ser cultivadas na prática pedagógica. Essas atitudes, enquanto exigem reflexão, o debate, a criticidade, o discernimento, a tomada de decisões, são formas de construir e de avançar nos processos democráticos na medida em que contribuem para a construção da humanidade do ser humano. (SOUZA, 2002, p.154)

Assim, a pesquisa foi investigando criticamente os temas-geradores pertencentes aos familiares e aos participantes da pesquisa. A partir das entrevistas semi-estruturadas surgiram os temas-geradores pertinentes à prática educativa crítica e problematizadora, pois das falas dos pais e responsáveis compreendeu-se a realidade sócio-familiar dos educandos, resignificando-a e problematizando-a na ação educativa em design de estamparia têxtil. Pôde-se perceber na fala de uma mãe das participantes da pesquisa a preocupação com o trabalho como tema essencial à vida familiar.

Quando nós não temo trabalhandu, nós temo nossa reunião em família qui o senhor ta vendo, o maridu ta ali. Nós sempri procuremo trabalha pra os filhu, sempri trabalhandu. Eu também to sempre trabalhandu, nunca parei em casa, pro senhor vê qui pra um pobre chega a uma casa dessas sempri temo qui trabalha. Eles ficam em casa, agora, nós não temo trabalhandu fica ela, então é isso aí. Não passiamu muito, não tivemu tempu de ta... Não, não. Eu ganhei essi menino com 24 anu e dali pra cá foi essa vida aí, trabalhandu. (mãe de participante Joana)

Estas falas provenientes das entrevistas foram metodologicamente conectadas aos planejamentos pedagógicos em design de estamparia têxtil, problematizando discussões e debates acerca do tema-gerador, investigando este tema gerador em conjunto com os educandos-participantes da pesquisa.

Sexto Momento

Temática

Estamparia têxtil/processos artesanais e o tema gerador “trabalho”.

Objetivo

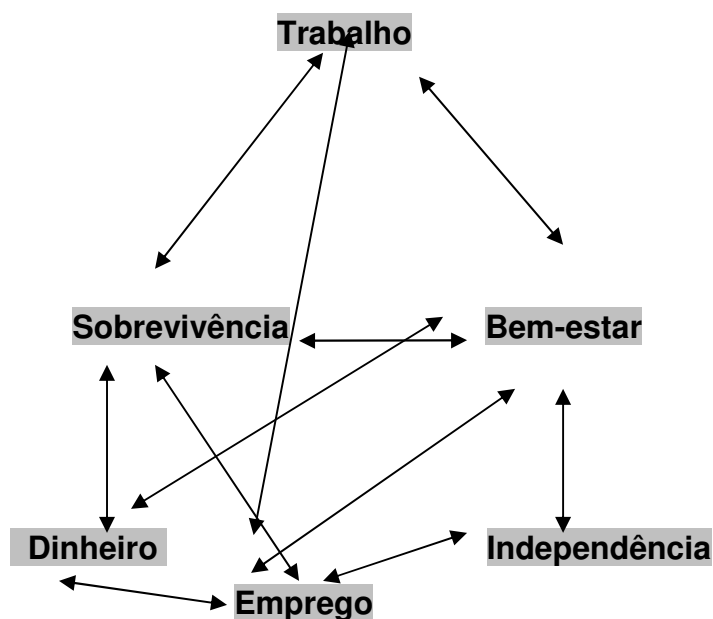
Vivenciar processos de estamparia têxtil artesanal, projetando desenhos embasados pelo tema gerador retirado do contexto sócio-cultural dos educandos/participantes da pesquisa.

Metodologia

1º Momento: a estamparia têxtil e seus processos de estampagem artesanal foram conteúdos abordados neste planejamento. Através de reproduções e de tecidos estampados pelo pesquisador-educador, diferentes formas de estamparia artesanal foram exemplificadas: batik, carimbo, shibori, tye-dye.

2º Momento: o tema-gerador desencadeador desta prática educativa em design de estamparia têxtil referiu-se ao tema “trabalho” e seus múltiplos significados para os educandos/participantes da pesquisa e para suas respectivas famílias, as quais estavam envolvidas neste planejamento educativo fundamentado pela teoria freireana.

Quadro 01 – Tema-gerador “trabalho”



3º Momento: discussão e debate entre educador-pesquisador e educandos/participantes da pesquisa sobre o quadro acima referido, problematizando o tema-gerador “trabalho” e buscando suas concepções gerais e individuais na turma 91.

4º Momento: após este momento de discussão sobre o tema-gerador trabalho, o educador-pesquisador orientou os educandos para que escolhessem algum elemento significativo relacionado ao trabalho e fizessem desenhos de criação sobre o mesmo.

Uma educanda que trabalha numa casa de família explicou de forma simples e jovial seu trabalho e como realiza suas tarefas. A partir de sua intervenção, o pesquisador-educador a orientou para que criasse um desenho que traduzisse seu mundo do trabalho. Com efeito, a educanda assim disse:

“Uma vassoura é o meu trabalho! Só isso que eu posso desenhar ou uma panela, lavo louça. Mas, vassoura eu acho que é melhor pra desenhar”.
Fala de educanda.

Neste processo de criação a educanda desenhou uma vassoura (figura 21).

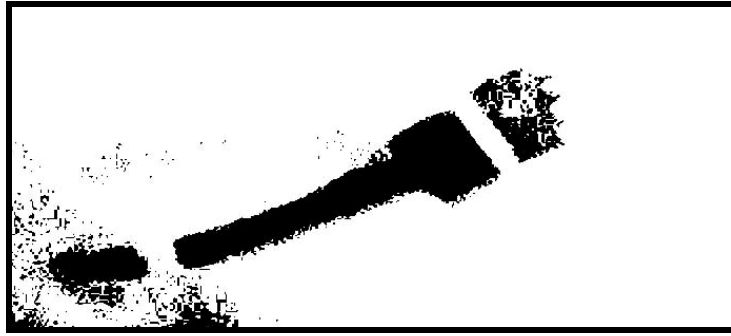


Figura 21 – Desenho de criação sobre o tema-gerador trabalho.
Fonte: portfólio do pesquisador.

5º Momento: após este desenho de criação, os educandos/participantes da pesquisa foram orientados a experienciar dois processos de estamparia têxtil artesanal - o carimbo e o estêncil. A educanda referida acima transpôs seu desenho para o estêncil (figura 22). Cada educando/participante da pesquisa escolheu uma das possibilidades de estampagem que melhor se adaptasse ao seu desenho.

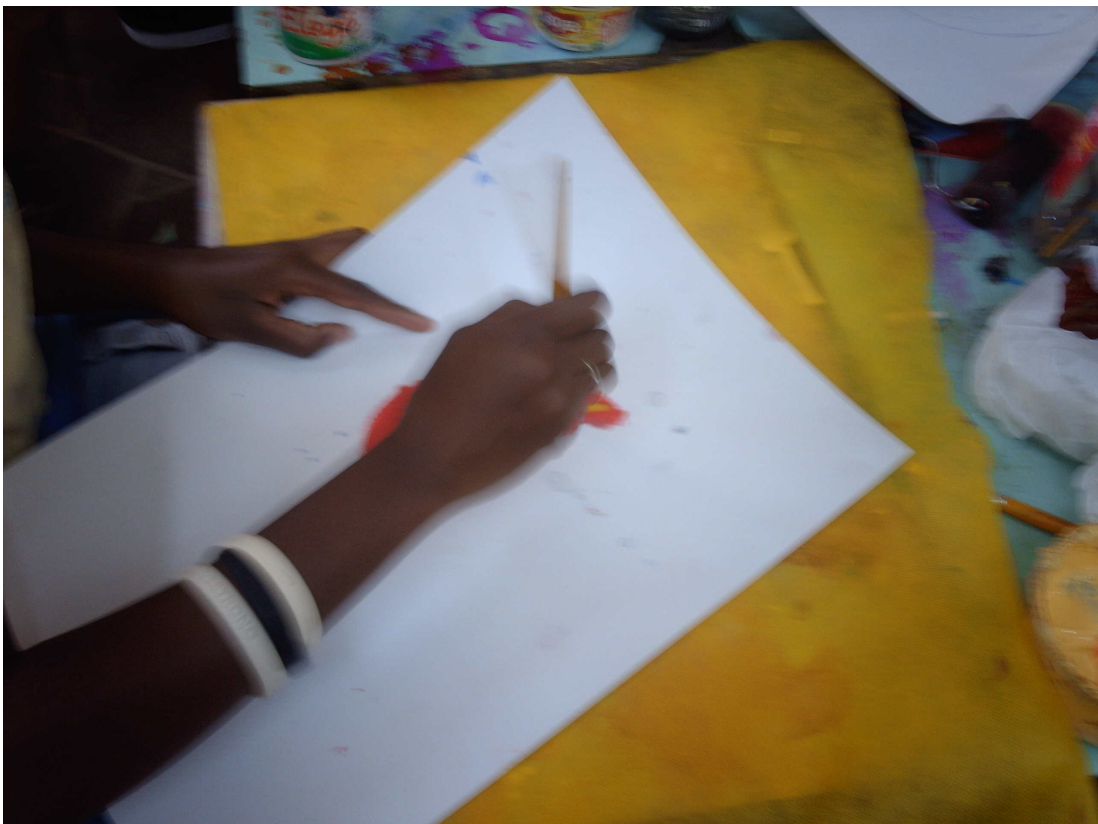


Figura 22– Educanda transferindo para o tecido o desenho “vassoura” através da técnica de estamparia estêncil. Fonte: portfólio do pesquisador.

Os educandos/participantes da pesquisa foram orientados durante o processo de estamparia a observar alguns cuidados na estampagem: o módulo deveria se repetir; um ritmo padrão deveria ser observado para a repetição do módulo; a cor deveria ser padronizada, evitando-se diferenças no conjunto do tecido (figura 23).

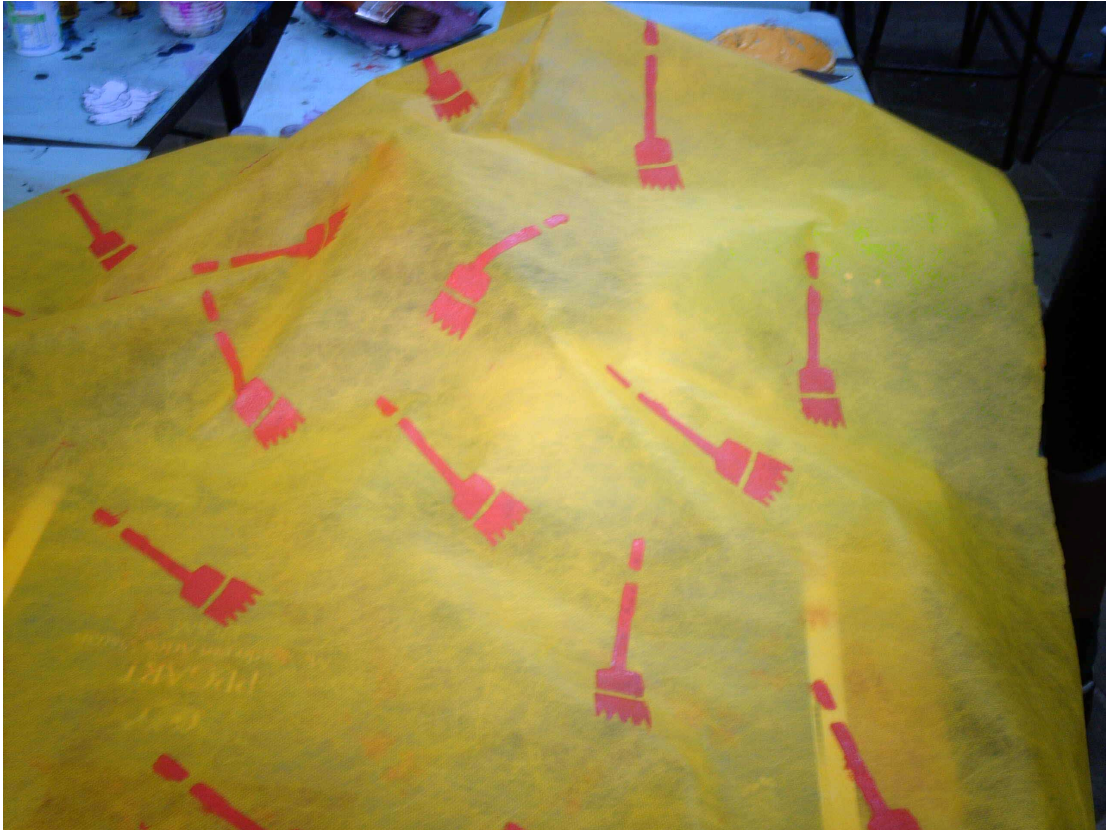


Figura 23 – Tecido intitulado “Vassoura” estampado por educanda com a técnica do estêncil.
Fonte: portfólio do pesquisador.

A prática educativa em design de estamparia têxtil e seu planejamento pedagógico estiveram em constante diálogo com a teoria freireana, problematizando a ação educativa, discutindo os temas-geradores e os investigando com os educandos/participantes da pesquisa.

Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos ‘temas geradores’ e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (FREIRE, 1975, p.103)

Os educandos, ao dialogarem com as falas de seus pais ou responsáveis sobre o tema gerador “trabalho”, puderam concordar ou discordar. Tal confrontação de opiniões sobre um mesmo tema trouxe uma dialogicidade durante a prática

educativa em design de estamparia têxtil, que acabou por propiciar debates e problematizações para a prática educativa.

Dito isto, serão apresentados a seguir outros processos de criação em que educandos/participantes da pesquisa fizeram do tema gerador “trabalho” um elemento desencadeante para a efetiva produção em design de estamparia têxtil.

O desenho seguinte (figura 24), de autoria do educando e participante da pesquisa Carlos (14 anos), surgiu da problematização a partir do tema gerador “trabalho”. Carlos relatou sua experiência profissional nesta prática educativa explicando que trabalha como aprendiz na joalheria do seu tio. Ali, conforme o educando afirma:

“Eu gosto de trabalhar! Eu me divirto senão não tinha graça! Eu aprendi a fazer jóias, anel, pingente, um monte de coisa, é bem legal!”
Carlos(participante da pesquisa)

Verificou-se através do participante da pesquisa acima citado o seu interesse pela profissão que está aprendendo - joalheiro e designer de jóia - tornando-se este dado, naturalmente, o tema gerador para a sua criação em estamparia têxtil. Carlos escolheu desenhar pessoas usando jóias modernas, tais como brincos, piercing e correntes com crucifixos.

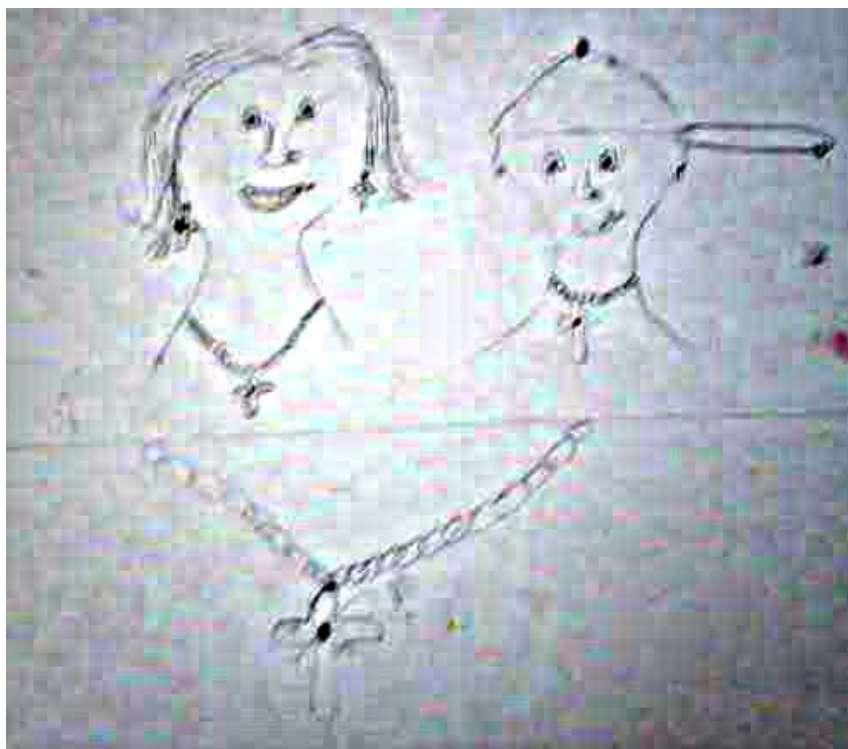


Figura 24 – Desenho intitulado pelo participante Carlos de “Design de jóias”.
Fonte: portfólio do pesquisador.

Em seu percurso criativo, o educando/participante da pesquisa Carlos teve que abstrair do conjunto maior do desenho somente um elemento, que foi posteriormente transformado no “módulo” ou “padrão de repetição” para estampar a superfície têxtil. De toda a composição, Cristian escolheu o crucifixo (figura 25) por seu valor simbólico e religioso para o mesmo.



Figura 25 – Crucifixo desenhado pelo participante da pesquisa Carlos.
Fonte: portfólio do pesquisador.

Processo de Impressão de Estamparia Têxtil a partir da técnica do Carimbo: criações relacionadas com o tema gerador “trabalho”.

Os educandos/participantes da pesquisa tiveram como experiência criativa em design de estamparia têxtil a técnica de impressão em carimbo. Tal técnica constituiu-se de fácil compreensão e construção (materiais acessíveis, como batata ou madeira, cola, barbantes, etc.). Assim, para cada participante/educando, a técnica proporcionou diversas possibilidades de criação e execução na linguagem de estamparia têxtil.

A estamparia têxtil desenvolvida nesta prática educativa problematizadora primou, em relação aos educandos/participantes da pesquisa, pela vivência das várias etapas do design de estamparia têxtil: projetos, bandeiras de cores, tingimento, estampagem, etc. Dentro desta pesquisa, os educandos/participantes puderam experienciar cada uma destas etapas do design de estamparia têxtil de

acordo com o grau de compreensão individual de cada um sobre esta linguagem e respectivo percurso criativo (figura 26).



Figura 26 – Tecidos tingidos por participantes/educandos da pesquisa. Fonte: portfólio do pesquisador.

Orientado pelo pesquisador-educador, Carlos previamente pintou o fundo do tecido para carimbar a estampa escolhida (figura 27).



Figura 27 – tecido sendo estampado pelo participante da pesquisa.
Fonte: portfólio do pesquisador.

Extraindo a forma do crucifixo, o participante da pesquisa a transpôs para a estamparia têxtil artesanal através da técnica do carimbo (figura 28).

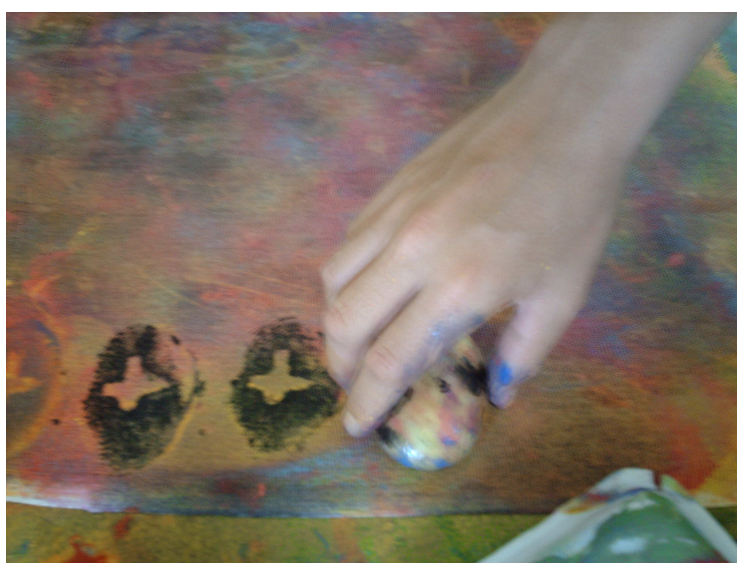


Figura 28 – Participante da pesquisa estampando tecido com a técnica do carimbo.
Foto do pesquisador.

Aqui, o participante da pesquisa estampou o tecido inteiro, buscando observar questões de cor, módulo, ritmo e repetição na superfície têxtil (figura 29).



Figura 29 – Tecido “Crucifixo jóia” finalizado. Fonte: portfólio do pesquisador.

Outro resultado, partindo do tema gerador “trabalho” e sua problematização crítica, referiu-se ao participante da pesquisa João (figura 30)

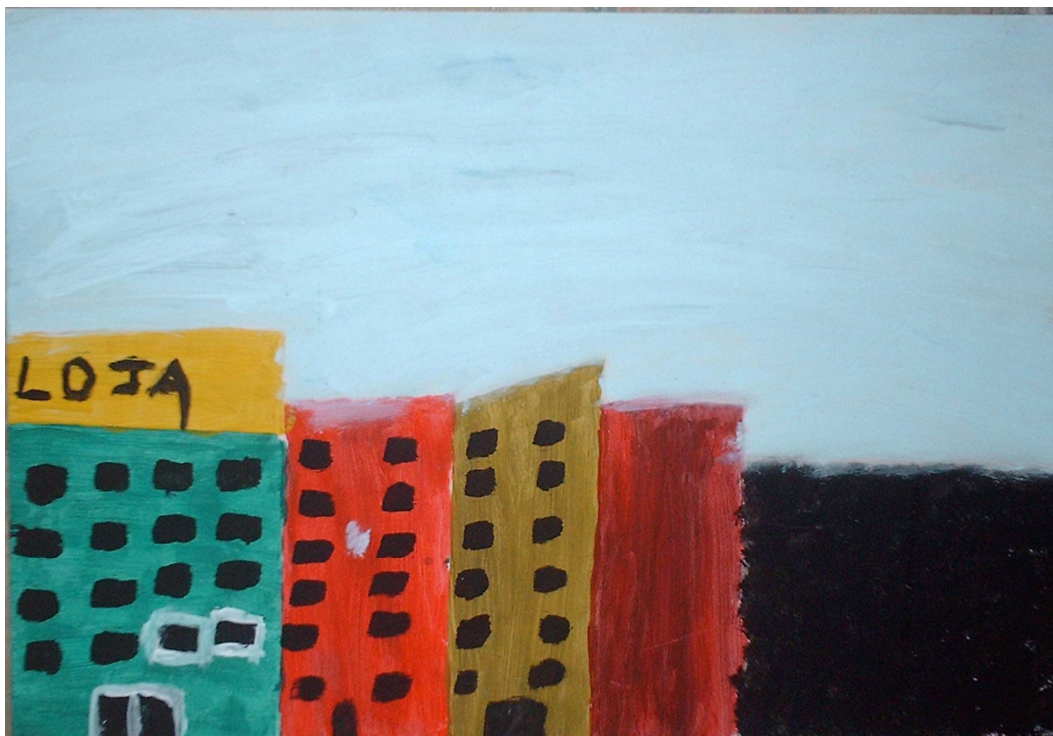


Figura 30 – Desenho do participante da pesquisa João sobre o tema gerador proposto.
Fonte: portfólio do pesquisador.

Partindo deste desenho de criação, o participante da pesquisa começou a abstrair formas que mantivessem alguma relação com o tema gerador “trabalho” e pudessem ser aplicadas ao processo de estamparia têxtil. Assim, o educando/participante retirou do desenho a forma do prédio (figura 31) e a aplicou-a através da técnica de estamparia em carimbo (figura 32).

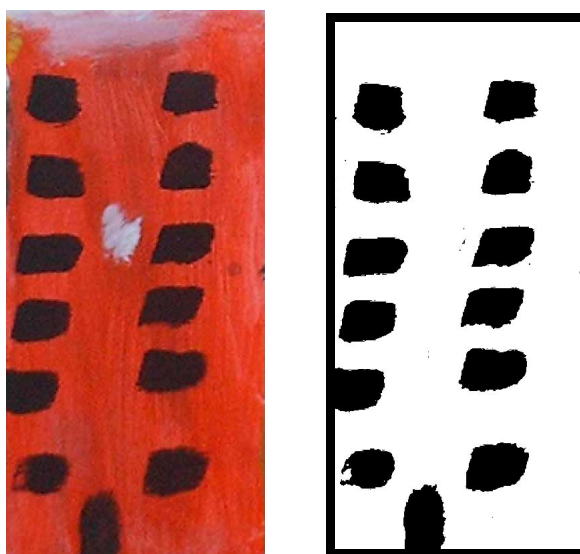
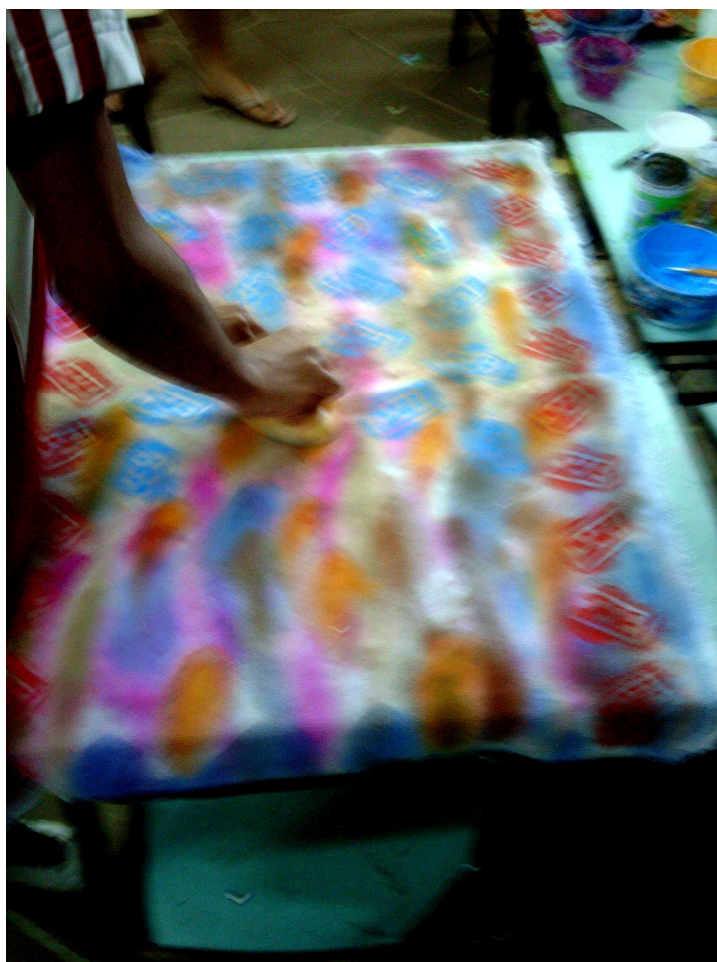


Figura 31 e 32 – Módulo criado pelo participante da pesquisa sobre o tema gerador “trabalho”.
Fonte: portfólio do pesquisador.

Desta abstração formal, porém, mantendo relações com o tema gerador, o participante da pesquisa fez a transposição para a estamparia têxtil através da técnica do tingimento e do carimbo (figuras 33 e 34).



Figuras 33 – Participante da pesquisa realizando testes e, após, aplicando a técnica de estamparia com carimbo.

Fonte: portfólio do pesquisador.



Figura 34 – Tecido finalizado pelo participante da pesquisa.
Fonte: portfólio do pesquisador.

O processo de impressão a partir da técnica do carimbo favoreceu variados e criativos resultados (figura 35), tendo cada educando/participante da pesquisa encontrado seu próprio percurso da aprendizagem e criação em design de estamparia têxtil. Foi gratificante acompanhar todas estas criações e soluções de problemas integrados à prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil, pois, na posição de pesquisador-educador foi possível visualizar e acompanhar o desenvolvimento e crescimento de aprendizagem de cada educando/participante da pesquisa.



Figura 35 – Participante da pesquisa aplicando carimbo em tecidos de testes para posterior finalização em superfície têxtil de maior dimensão.

Fonte: portfólio do pesquisador.

A técnica de estampagem através do carimbo foi utilizada devido às suas facilidades de manuseio e execução, mantendo a relação com a linguagem do design de estamparia têxtil (figura 36).



Figura 36 – Participante da pesquisa aplicando a técnica artesanal de estamparia têxtil em carimbo.
Fonte: portfólio do pesquisador.

Nesta pesquisa, o interessante na técnica de impressão por carimbos foi detectar que os participantes apresentaram atitudes de solidariedades entre si, oferecendo ajuda mútua para superar problemas técnicos e criar produções visuais bem estruturadas à linguagem do design de estamparia têxtil (figura 37).



Figura 37 – Estampa criada em tecido de teste. Fonte: portfólio do pesquisador.

Sétimo momento

Temática

Tema gerador “violência” e o processo criativo em design de estamparia têxtil.

Objetivo

Dialogar e problematizar sobre o tema gerador “violência”, partindo das falas de pais de educandas e educandos, e contextualizando e decodificando o tema gerador como significante na criação em design de estamparia têxtil.

1º Momento: o pesquisador-educador confrontou e dialogou as falas dos pais e/ou responsáveis com as dos educandos/participantes da pesquisa.

Neste momento da prática educativa, as falas advindas da entrevista semi-estruturada sócio-antropológica foram problematizadas. Oportuno, aqui, mencionar a fala da mãe do participante Carlos que identifica situações de violência na comunidade:

“Sim. Essas coisas: tiro, facada, briga de soco, pontapé: o normal do Brasil”.

A constatação crítica da mãe deste participante da pesquisa demonstra o nível em que o cidadão brasileiro se encontra, isto é, cercado pelas mais variadas situações de violência. A posição dos educandos/participantes da pesquisa sobre a fala e sobre a violência em si surge também criticamente:

“Tá louco: os cara andam solto por aí na rua assaltando! Vão comprá droga e saem dando tiro por aí!” (fala de educando)

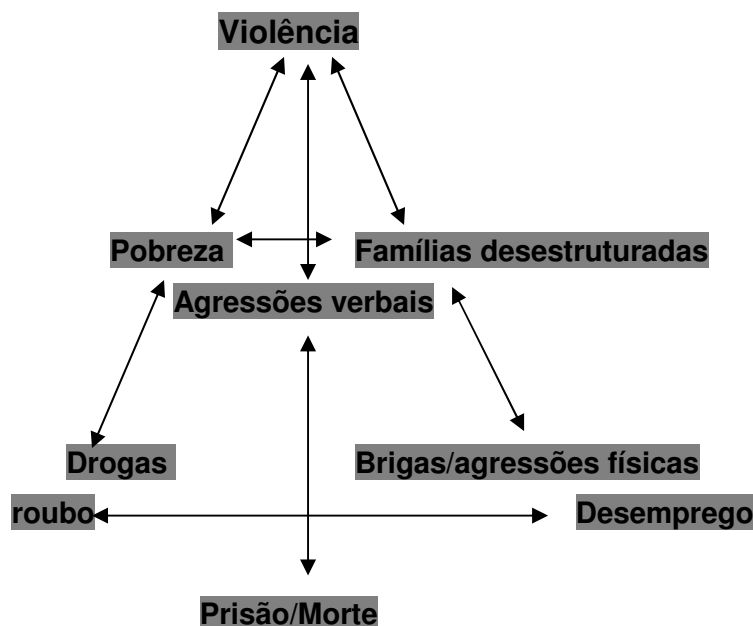
“Os loco querem se matá! Olha as cria na hora do recreio tão sempre brigando. Quando vê tão assaltando por aí!” (fala de educanda).

Percebe-se nestas opiniões de educandos como a violência está disseminada no meio social e escolar dos mesmos. Os educandos explicam que a violência está presente até mesmo na escola, entre alunos ou professores e alunos. A pobreza, o problema das drogas e uma realidade familiar desestruturada são apontados como fatores desencadeantes da violência em mentes jovens como crianças e adolescentes.

“Tu vê como pode o carinho ser diferente se o pai dele é ladrão e o tio e avô também? Aquele colega só pode ser assim mesmo, claro que tem violência em tudo que é lugar hoje em dia.” (Carlos)

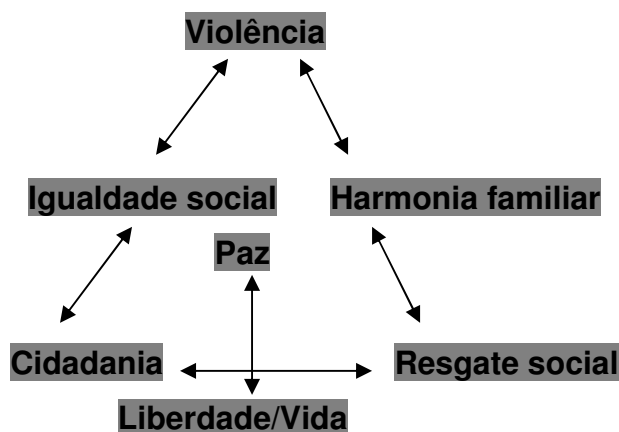
O tema violência gerou vários diálogos, opiniões e contrapontos. Os quadros a seguir exemplificam como o tema se desdobrou entre seus conflitos e possíveis soluções:

Quadro 02: Tema gerador “Violência”: problema constatado a partir das falas dos pais e alunos



2º Momento: após as problemáticas relacionadas ao tema gerador “violência” e suas possíveis causas, comentadas pelo pesquisador-educador e pelos educandos/participantes da pesquisa, realizaram-se diálogos com o fim de se encontrar possíveis soluções para os problemas sociais gerados pela violência (veja Quadro 03).

Quadro 03: Tema gerador “Violência”: soluções para o problema social



3º Momento: realizadas as problematizações do tema gerador “violência”, os educandos foram orientados a criar desenhos (figura 38) e frases que pudessem ilustrar soluções para resolver o problema da violência.



Figura 38 – Participante da pesquisa desenhando sobre o tema gerador violência.
Fonte: portfólio do pesquisador.

4º Momento: o pesquisador-educador explicou aos educandos como funcionava a técnica da estampa serigráfica em camisetas. Os educandos foram orientados sobre como criar uma estampa localizada através da técnica do giz de cera em serigrafia. Apropriando-se dos desenhos produzidos sobre o tema “como viver sem violência”, os educandos transpuseram suas criações para a aplicação técnica em serigrafia (figura 39).



Figura 39 –Educanda preparando a tela serigráfica para estampagem de camiseta.
Fonte: portfólio do pesquisador.

A explicação técnica da serigrafia e sua aplicação em estampas localizadas em camisetas aconteceram tranqüilamente, considerando a faixa etária dos educandos/participantes da pesquisa (13-14 anos). Os educandos puderam aprender a montagem da tela serigráfica com a utilização de percevejos e martelo e tecidos alternativos como o voil. Isto facilitou a continuação deste processo de estamparia têxtil nos lares dos educandos e possibilitou, em um futuro, a criação de estamparias caseiras, gerando uma fonte de renda e inclusão social.

A foto abaixo (figura 40) ilustra como os educandos conseguiram aprender a estamparia têxtil, atingindo resultados positivos para suas primeiras produções nesta área do conhecimento em design de estamparia têxtil.



Figura 40 – Educanda criando com o giz de cera sobre a tela serigráfica.
Fonte: portfólio do pesquisador.

5º Momento: nesta etapa, os educandos fizeram a aplicação dos seus projetos em design de estamparia têxtil (tendo como motivo o tema gerador “como viver sem violência”), os quais foram originários da prática educativa desta aula (figuras 41 e 42).



Figuras 41 e 42 – Etapas da estamparia têxtil localizada através da técnica do giz de cera .
Fonte: portfólio do pesquisador.

Durante esta fase da prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil, os educandos demonstraram maior receptividade para aprender a técnica de estamparia em serigrafia. Isto comprova que os educandos obtiveram

habilidades satisfatórias com seus contatos iniciais no design de estamparia têxtil e na prática educativa crítica-problematizadora.



Figura 43 – Estampa finalizada por educanda.
Fonte: portfólio do pesquisador

Material utilizado: folhas de desenho, lápis de escrever, lápis de cor, borracha, giz de cera, folhas do ofício tamanho A-4, tintas de serigrafia em tecido, rodo de serigrafia, tela serigráfica, percevejos, tecido voil, potes plásticos, camisetas brancas, colheres, água, sabão em pó, pia, água, esponja e secador de cabelo.

Oitavo Momento

Temática

Tema gerador “brinquedos” e design de estamparia têxtil.

Objetivo

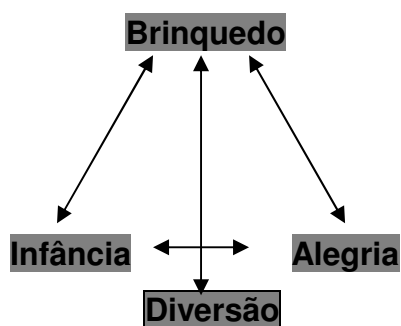
Problematizar o tema gerador “brinquedo” para inseri-lo no processo de criação de design de estamparia têxtil.

Metodologia

1º Momento: o pesquisador-educador problematizou o tema gerador “brinquedo” através do seguinte questionamento com os educandos: como eu vivo e brinco em minha vida atualmente?

2º Momento: diálogo e discussão sobre o tema “brinquedo” e suas implicações no contexto sócio-cultural dos educandos/participantes da pesquisa.

Quadro 04: tema gerador “brinquedo”



3º Momento: educandos/participantes da pesquisa criaram desenhos relacionados com a temática geradora problematizada.



Figura 44 – Desenho sobre o tema brinquedo criado por educando.
Fonte: portfólio do pesquisador

4º Momento: bandeira de cores no programa Gimp, do Sistema Linux, no laboratório de informática (figura 45 e 46).



Figura 45 e 46 – Bandeira de cores em computador produzida por educando.
Fonte: portfólio do pesquisador.

5º Momento: neste momento, os educandos optaram por uma cor de bandeira para estampagem em camiseta. O educando que desenhou a figura acima mostrada escolheu estampar sua camiseta com a cor preta, utilizando a técnica serigráfica com giz de cera (figura 47).



Figura 47 – Camiseta estampada sobre a temática geradora - brinquedo .
Fonte: portfólio do pesquisador.

O educando que estampou a camiseta acima mostrada escolheu o skate como brinquedo que ainda gosta mesmo na adolescência. Em suas palavras:

“Eu gosto de andá de skate! É bom, o cara corre livre e faz manobras radicais!” fala de educando.

Tem-se deste processo de criação em design de estampa têxtil, portanto, o ensino-aprendizagem desenvolvido sob os pressupostos de uma prática educativa problematizadora-crítica.

4.4 – Design de estampa têxtil: processos de criação, projeção e produção

Os processos aqui relatados advêm da prática educativa problematizadora em design de estampa têxtil desenvolvida pelo pesquisador-educador com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental e seus participantes da

pesquisa (Carlos, Joana e João). O projeto em design de cada participante, o processo de criação bem como o produto final (protótipo) gerado destes percursos de aprendizagem-criativa foram investigados atrelados às falas e comentários dos educandos/participantes da pesquisa durante a prática educativa problematizadora-crítica no ensino em design de estamparia têxtil.

Neste processo de ensino-aprendizagem, os participantes demonstraram várias vezes dúvidas e dificuldades de compreensão deste novo conhecimento. Tais empecilhos foram normais, pois há que se considerar que estavam em contato com uma nova linguagem no ensino de Artes Visuais. Contudo, é de se salientar que os participantes demonstraram empenho e esforço para superar tais obstáculos. Muitas vezes o problema encontrava-se no aprendizado de uma técnica de estamparia específica, como o carimbo, por exemplo, porém, com as explicações e orientações adicionais do pesquisador-educador, os próprios educandos/participantes da pesquisa passavam a encontrar soluções criativas para realizar suas produções visuais em design de estamparia têxtil.

CARLOS (14 ANOS)

Carlos é o filho mais velho entre três irmãos. Carlos sempre se demonstrou receptivo para a prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil:

“Eu gosto de aprendê coisas novas e ainda mais que sonho ser designer de jóias”. Fala de Carlos

Quando o tema gerador “violência” foi problematizado, Carlos respondeu positivamente durante a prática educativa, emitindo sua percepção sobre o assunto com veemência:

“Tem muita violência por aqui na vila! A gente não pode nem jogá bola direito quando vê tão dando tiro e a gente tem que sair correndo e se escondê! Eu não gosto daqui!” Fala de Carlos.

O projeto criado (figura 43) por este educando/participante da pesquisa, a partir da problematização do tema gerador “violência”, surgiu dos anseios do seu contexto sócio-cultural e familiar, em que Carlos identificou juntamente com sua mãe

situações de violência no bairro em que reside. Sua personalidade extrovertida, impaciente, foi muitas vezes um conflito e um estímulo ao seu percurso criativo. Várias vezes Carlos dirigiu-se ao pesquisador-educador da seguinte forma:

“Sor o que eu faço? Não tenho idéia!” Fala de Carlos..

“Calma, você vai encontrar a solução. Pensa nos desenhos em quadrinhos que você gosta! Passa isso para estampas localizadas que expressem teus pensamentos sobre como vivermos num mundo sem violência!” Fala do Pesquisador.

“Isso Sor! Já era! Vou fazer em forma de história em quadrinhos!” Fala de Carlos.



Figura 48 – Projeto do participante Carlos sobre o tema gerador “violência”.
Fonte: portfólio do pesquisador.

Definido o projeto a ser estampado, o pesquisador-educador e o participante da pesquisa partiram para o estudo de cores, a fim de selecionar a melhor cor a ser

estampada na camiseta sobre a temática e problematização “como viver sem violência”. Em conjunto como o pesquisador-educador, o participante digitalizou o projeto, transferindo-o para o computador da escola no laboratório de informática. O participante foi orientado a fazer as bandeiras de cores (figura 49 e 50) no sistema Linux através do software Gimp.



Figuras 49 e 50 – Bandeira de Cores criada no computador. Fonte: portfólio do pesquisador.

Pesquisador-educador e educandos/participantes da pesquisa chegaram a um consenso: seria inviável na estrutura do espaço escolar desenvolver a estamparia a metro sem todo o equipamento necessário: mesas grandes para fixar os tecidos, mesas luz para gravação das telas serigráficas, etc. Optou-se, então, por realizar a criação de projetos para estamparia localizada em camisetas, pois refletem o espírito jovem da turma que se identifica com este tipo de vestuário. Assim, o pesquisador-educador e os educandos/participantes da pesquisa, em conjunto, foram buscando soluções alternativas e acessíveis para que se produzissem as estampas localizadas. O pesquisador-educador buscou orientar os educandos para que pudessem confeccionar suas próprias telas de serigrafia utilizando materiais de baixo custo, tais como: madeiras, pregos, tecido voil, percevejos, etc. Na seqüência, os educandos/participantes da pesquisa começaram o aprendizado de como construir a sua tela de serigrafia .



Figura 51- Participante da pesquisa aplicando o projeto em tela serigráfica.
Fonte: portfólio do pesquisador.

O educando/participante da pesquisa foi orientado a empregar a técnica do giz de cera (figura 51) na tela de serigrafia, que utiliza um material acessível aos educandos da escola e possui resultados expressivos em estamparia têxtil. Cristian buscou referenciais para sua criação nas histórias em quadrinhos, produzindo um *layout* estruturado a partir do uso de balões para inserir textos e expressões relacionadas à temática da violência. A partir deste processo de criação e aplicação numa superfície têxtil, o pesquisador-educador orientou os educandos/participantes da pesquisa quanto à utilização da serigrafia como possibilidade de produção de protótipos em design de estamparia têxtil (figuras 52 e 53).



Figura 52 – Participante secando a estampa localizada.
Fonte: portfólio do pesquisador.



Figura 53 – Estampa localizada finalizada.
Fonte: portfólio do pesquisador.

JOANA (14 ANOS)

A participante da pesquisa mora com os pais na Vila Nossa Senhora da Conceição há mais de 19 anos; é uma adolescente alegre, participativa nas aulas e gosta de ajudar os colegas nas atividades de sala de aula. Ao ser questionada sobre qual dos temas gostaria de estampar, Jaqueline respondeu:

“Quero estampar paz e amor, pois nosso mundo ta violento por que tem falta de paz entre as pessoas”. Fala de Jaqueline

A participante da pesquisa demonstrou desde o início da pesquisa grande interesse em integrar o projeto. Seu processo de aprendizagem-criativa em design de estamparia têxtil demonstrou sempre grande afinco e interesse no aprendizado

da linguagem do design de estamparia têxtil, consubstanciado nos exercícios e estudos de rede (figura 54) realizados com esmero e dedicação.



Figura 54 – Estudo de redes realizado pela participante da pesquisa.
Fonte: portfólio do pesquisador.

Joana empenhou-se sobremaneira para aprender a linguagem do design de estamparia têxtil, projetando, desenvolvendo e criando um percurso de aprendizagem que refletiu em todos os momentos sua personalidade ativa e extrovertida na sala de aula/Ateliê de design de estamparia têxtil. Em suas falas, Joana revela seu jeito amoroso de produzir algo criativo que esteja presente em seu lar:

“Sor eu quero fazer uma toalha de mesa bem grande pra ta na sala lá de casa”. Fala de Joana

“Tudo bem Jaqueline! Vamos então criar algo que você goste e sua família também, pois o design de estamparia têxtil cria produtos como toalhas de mesa, de banho, enfim, que estão presentes no dia-a-dia do lar das pessoas”. Fala do Pesquisador-educador.

Então, a participante partiu com entusiasmo para a criação de produtos têxteis que estivessem integrados à decoração do seu lar, alegrando sua casa e seus familiares (figura 55).



Figura 55 – Tecido tingido pela participante da pesquisa para servir como toalha de mesa.
Fonte: portfólio do pesquisador.

A partir do tema gerador – “como viver sem violência” e sua problematização, a participante começou a desenhar (figura 56), tendo escolhido o “coração” para simbolizar a paz como forma representativa do tema gerador. O pesquisador-educador verificou ser aquela forma um estereótipo e apresentou alternativas à educanda para tratar o tema gerador, entretanto, a imagem do “coração” acabou sendo desenvolvida por diversos meios e técnicas visuais, por ser esta forma representativa do percurso de aprendizagem criativa da participante Joana na prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil.



Figura 56 – Projeto da participante Jaqueline para a estampa localizada “Paz e Amor”.
Foto do pesquisador

O projeto criado pela participante baseou-se em símbolos que representavam a paz e um mundo sem violência: coração, flores, etc. Desta simbologia pessoal, a participante começou a ser orientada pelo pesquisador-educador sobre a técnica de estampa serigráfica (figura 57), tendo a mesma demonstrado grande interesse e empenho em aprender o processo de estampagem, oferecendo-se, inclusive, para colaborar com o educador em projetos de estampa com outras turmas, na condição monitora.

Percebe-se que Joana, apesar de toda uma mediação feita, ainda assim, apresentou narrativas visuais estereotipadas, percebidas pela representação do coração com flecha e das flores à esquerda, acima, e na parte inferior, à direita. De fato, vamos perceber que ela não conseguiu buscar outras possibilidades e concluiu seu trabalho nesta processualidade cuja forma e conteúdos se fundiram em relação à problematização sobre a violência.



Figura 57 – Participante estampando em tela de serigrafia.
Fonte: portfólio do pesquisador

A estamparia têxtil foi se desenvolvendo com esta participante através de testes em serigrafia (figura 58), em que a mesma pôde verificar a aplicação técnica do processo com maior segurança.



Figura 58 – Estampa produzida pela participante.
Fonte: portfólio do pesquisador.

A participante da pesquisa realizou estudo de bandeira de cores (figura 59 e 60) para o projeto escolhido, utilizando o computador da escola com a plataforma Linux Muriqui e o software de tratamento de imagens Gimp.



Figura 59 e 60 – Bandeira de cores criada em computador pela participante da pesquisa.
Fonte:Portfólio do pesquisador.

Após o estudo da bandeira de cores, a participante escolheu a cor vermelha, pois:

“É a cor do amor, da vida e do meu time do coração. Minha paz tem que ter vermelho, sor.” Fala de Jaqueline.

Escolhida a cor, o pesquisador dialogou com a participante sobre as possibilidades dos processos de estamparia têxtil: giz de cera, goma laca e molde vazado. A participante preferiu estampar através da técnica do molde vazado (figura 61).



Figura 61 – Participante estampando camiseta.
Fonte: portfólio do pesquisador.

Destes momentos de ensino-aprendizagem problematizadores em design de estamparia têxtil, cada educando/participante da pesquisa foi construindo seu próprio saber em design. A participante Jaqueline, por exemplo, optou também por customizar a camiseta utilizando lantejoulas juntamente ao molde vazado em serigrafia (figura 62).

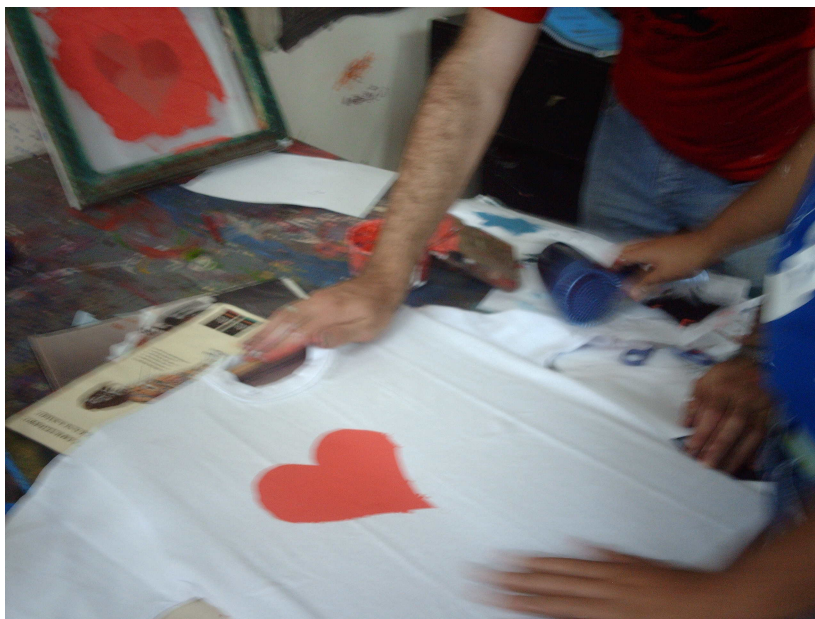


Figura 62 – Estampa transferida para camiseta pela participante da pesquisa. Fonte: portfólio do pesquisador

Sendo a técnica do molde vazado um processo feito em etapas, a participante, após ter adquirido maior confiança em suas habilidades de impressão, foi estampando a camiseta sobre a temática geradora “como viver sem violência” (figura 63).



Figura 63 – Segunda etapa de estampagem através do molde vazado pela participante. Fonte: portfólio do pesquisador.

A customização manteve elementos do projeto original (figura 56), embora a participante tenha achado necessário acrescentar o elemento textual “amizade”. Outros ornamentos foram inseridos na finalização da camiseta relacionada à problematização “como viver sem violência”, e isto foi significativo uma vez que a participante da pesquisa arriscou e criou novos símbolos e significados, que podem ser observados abaixo (figura 64).



Figura 64 – Camiseta estampada e customizada.
Fonte: portfólio do pesquisador.

JOÃO (14 anos)

O participante da pesquisa Jonathan mora atualmente com a irmã. É um adolescente introvertido, porém, muito atento às aulas e ao conteúdo desenvolvido nas práticas educativas. Sua irmã assim comentou:

“O Jonathan gostou dos tecidos, poderia pintar mais tecidos, pois ele se interessou.”fala da irmã de João.

Na prática educativa problematizadora em design de estampa têxtil com a temática “violência”, o participante da pesquisa João demonstrou interesse em realizar estampa em camiseta:

“Eu prefiro criar um projeto pra camiseta tem mais a ver comigo e com meu jeito de viver” Fala de João.

Seu modo de agir em silêncio, mas atento, conduziu o participante da pesquisa a buscar em seu cotidiano imagens referenciais que traduzissem seu modo de perceber o mundo e a violência presentes nas mídias digitais (internet, videogame, etc.). O desenho criado (figura 55), segundo o participante,

“Tem a ver com aquelas carinhas que a gente usa no MSN pra dizê que ta alegre ou triste, ou brabo”. Fala de João.

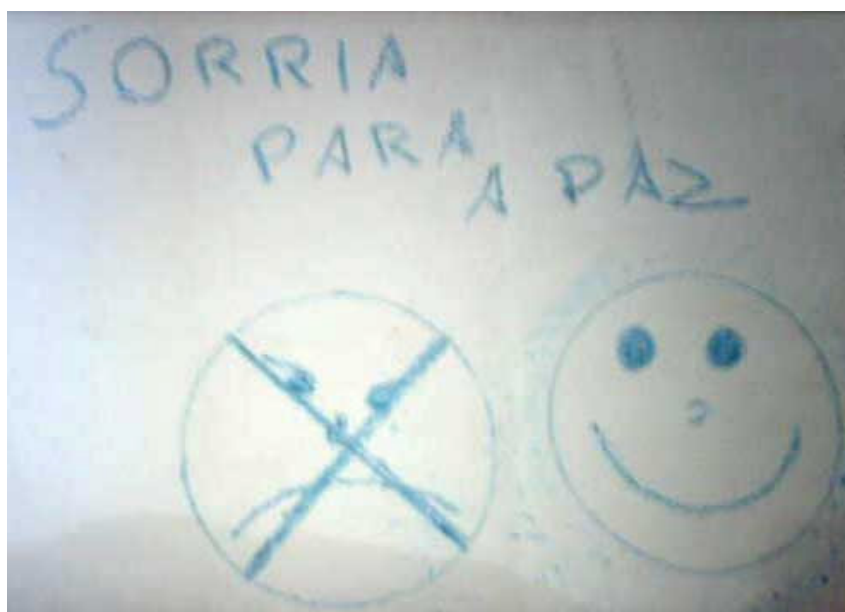


Figura 55 – Desenho sobre a problematização “como viver sem violência”.
Foto do pesquisador

João realizou a bandeira de cores no computador (figura 56 e 57) do laboratório de informática, utilizando o sistema Linux e o software Gimp. A computação gráfica possibilitou uma maior aproximação dos participantes/educandos com o campo de atuação profissional em design de estampa têxtil, que desenvolve muitos estudos e projetos em design através de programas de computação gráfica. Tais recursos aumentam os efeitos artísticos

possíveis, as opções de cores, texturas e combinações de redes de padrões têxteis na produção em escala industrial.



Figura 56 e 57 – Bandeira de cores trabalhada pelo participante da pesquisa no computador.
Foto do pesquisador

A utilização do computador por este participante e pelos demais participantes/educandos e alunos da Escola Chácara das Flores foi um avanço para a prática educativa escolar (figura 58), bem como para o ensino em Artes Visuais, proporcionando diversas possibilidades artísticas de tratamento de imagem e de compreensão da imagética visual contemporânea.

As novas tecnologias presentes nesta pesquisa, que investigou a prática educativa problematizadora em design de estampa têxtil com os educandos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Chácara das Flores, possibilitaram um redimensionamento do ensino das Artes Visuais, modificando antigas

concepções do saber-fazer artístico e criativo. Neste aspecto, assim Nunes esclarece:

Entretanto, há um equívoco de interpretação do que seja técnica, parte material ou conjunto de processo de uma arte: técnica operativa, ao se referir aqui à Arte. São os instrumentos, as forças produtivas de que se serve o artista-professor para criar, construir, ou melhor, produzir a sua arte. Toda técnica, seja ela a artesanal (manual) ou a tecnológica, exige a compreensão e apropriação de suas características internas e recursos materiais adequados. (NUNES, 2003, p. 224)

Esta tecnologia computacional integrada ao processo criativo dos participantes/educandos veio somar conhecimentos e instrumentos de criação/produção no percurso individual e coletivo de ensino-aprendizagem em design de estamparia têxtil. A inclusão digital tem sido uma das metas da Escola Municipal Chácara das Flores, pois a clientela escolar (educandos e educandas) tem pouco acesso às tecnologias computacionais da atualidade.

Nesta pesquisa, que objetivou investigar a prática educativa problematizadora e o design de estamparia têxtil com os educandos do 9º ano do Ensino Fundamental, tal inserção de tecnologia nos planejamentos de ensino e na ação pedagógica favoreceu a meta de inclusão digital e a atualização nos processos de criação e produção na área do design de estamparia têxtil, contribuindo, sobremaneira, na formação do saber-fazer dos participantes/educandos.

As novas tecnologias estão presentes em maior ou menor grau no cotidiano familiar dos participantes da pesquisa. Tal é o que se percebe através do relato da irmã de Jonathan, que assim afirmou:

“Em casa eles fazem os temas à tardinha e adoram televisão, dvd. O João gosta de ficar em casa olhando tv e escutando música.” Fala da irmã de João.

Desta fala da responsável pelo participante concluiu-se que as novas tecnologias e mídias estão inseridas de algum modo no cotidiano familiar e sócio-cultural dos participantes/educandos da pesquisa. Torna-se necessário, pois, que a prática educativa problematizadora contextualize estes saberes tecnológicos presentes na vida dos educandos a fim de lhes oportunizar um pensamento crítico sobre estas novas mídias eletrônicas e suas interações no campo pedagógico e no ensino-aprendizagem em Artes Visuais, em específico, no ensino problematizador em design de estamparia têxtil.



Figura 58 – Participantes da pesquisa durante aula de design de estampa têxtil no laboratório de informática.
Fonte: portfólio do pesquisador.

Esta integração da tecnologia da informática ao ensino em Artes Visuais beneficiou a prática educativa problematizadora em design de estampa têxtil. Nunes, neste aspecto, assim apregoa:

Nesta direção, as transformações que ocorrem na base técnica têm possibilitado o surgimento de novos tipos de produção artística e influenciado, mesmo que de forma tímida, os campos tradicionais. As inovações tecnológicas abrangem todas as interfaces da arte desde o cinema até a pintura com a descoberta de novos métodos, novos materiais e novas formas de energia, permitindo a emergência de novos ramos de conhecimento e a necessidade de integração dos já existentes. Os desafios se colocam ao artista e ao professor porque há toda uma ampliação do conceito de tecnologia, bem como do seu uso invade áreas como a vida doméstica, a cultura, a educação e, sem dúvida, a produção em arte e seu ensino. Isto reflete, de um lado, a exigência de uma alta qualificação para os artistas e, de outro, uma qualificação básica para os professores de arte e, se, dúvida, de todo o humano. (NUNES, 2003, p.222).

A tecnologia informacional, consubstanciada no ambiente escolar em um Laboratório de Informática, e a inserção deste recurso técnico no planejamento da prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil, no contexto desta pesquisa, favoreceu muito estes educandos a ter um primeiro contato com recursos tecnológicos específicos da área de Artes Visuais, e permitiram a inclusão digital na comunidade escolar de educandos com menor poder aquisitivo. O ensino em Artes Visuais habita novas formas de expressões artísticas, pois, no dizer de Nunes,

Tanto o artista como o professor de arte não poderão se excluir quando já existem os suportes para desenhos e pinturas virtuais como o *easy painte* e *kids pad*, em que a produção é livre, mas foge aos padrões técnicos convencionais e se insere nos padrões técnico-tecnológico de imagens virtuais. Igualmente, supera os materiais convencionais e utiliza os elementos visuais já colocados na inteligência do computador (se é que se pode assim falar), no qual o artista cria e recria imagens que não anula o processo criativo original, acionando esses materiais de forma subjetiva para deles e com eles produzir sua obra de arte, na pintura, no desenho artístico e no desenho industrial (*design*). O ateliê do artista se torna o próprio computador. (NUNES, 2003, p. 222).

O participante da pesquisa preferiu estampar a camiseta na cor preta:

“Acho que tem mais a vê com a violência das ruas e como queremos que ela acabe.” Fala de Jonathan.

A escolha pelo preto decorreu do estilo urbano que o participante adota e pela conotação com o *rock* que o mesmo aprecia. A composição adotada seguiu um estilo sintético, integrando imagem e texto sob um efeito de claro-escuro, luz e sombra, para realçar na imagem do ícone “feliz” uma impressão de leveza e bem-estar. Esta imagética visual, própria dos estereótipos gerados pelos programas para troca de mensagens instantâneas como o Messenger (MSN), traduzida para a estamparia têxtil localizada, refletiu a influência desta tecnologia informacional no

inconsciente, na memória do participante, bem como nas suas emoções e na sua imagética visual pessoal. Portanto, deste universo imagético visual oriundo da imagética do MSN, o participante recriou em seu projeto de design de estampa têxtil estes ícones virtuais, enriquecidos por elementos da linguagem visual: luz, sombra, claro-escuro, contraste, textura, linha e formas.

Desta imagética visual vivenciada com ícones do MSN, o participante da pesquisa começou a transferir o projeto em design para a impressão serigráfica na camiseta, sob orientação do pesquisador-educador, aprendendo, gradativamente, como serigrafar (figura 59).



Figura 59 – Camiseta estampada sobre a problematização “como viver sem violência”.
Foto do pesquisador.

Os percursos criativos dos participantes da pesquisa aqui relatados fazem parte de toda uma prática educativa problematizadora-crítica, que buscou em referenciais teóricos e no contexto sócio-cultural e familiar dos educandos/participantes da pesquisa subsídios necessários à problematização na ação educativa em design de estampa têxtil. Cada educando/participante teve a possibilidade de vivenciar o design de estampa têxtil sob uma perspectiva contextualizada e significativa ao seu aprendizado e à sua formação humano-educativa.

4.5 – Discutindo e analisando a prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil com os alunos do 9º ano da Escola de Ensino Fundamental Chácara das Flores

Como a pesquisa realizada teve seu espaço e contexto no ensino formal na Escola Municipal de Ensino Fundamental Chácara das Flores, é necessário analisar e discutir a presença do design de estamparia têxtil na escola e na prática educativa integrada como modalidade de ensino em Artes Visuais. Um paradigma, pois, inicialmente surge nesta pesquisa:

Assim, pergunta-se: é responsabilidade da escola a formação e aprendizado desse saber? Nesta direção, o trabalhador, o trabalho e a escola não formam algo isolado e não podem existir alheios à trajetória educativa que passa pelo imaginário do cotidiano da produção material da existência humana. (NUNES, 2003, p. 197)

O Design como atividade profissional e área do conhecimento, inserido no Ensino Fundamental através da prática educativa problematizadora, foi também focado nesta pesquisa. A educação, em geral, tem-se preocupado com a formação humana voltada para o trabalho, entretanto, a pesquisa em questão apresenta a integração do saber humano (pedagogia problematizadora crítica) e do saber profissional (design de estamparia têxtil), estabelecendo uma relação entre o Design e o mundo da vida humana.

As contradições e ou confrontações entre arte e trabalho, e as relações entre arte e design, assim como entre design e trabalho, foram analisadas nesta pesquisa, pois sob a ótica da pedagogia problematizadora crítica a reflexão é constante em todo o percurso. Segundo Freire (1975, p. 97) “não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”. A partir deste pensamento crítico e dialógico, a prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil revestiu-se de fundamentação teórico-prática para garantir sustentabilidade à pesquisa no espaço escolar acima citado.

Vivendo num mundo capitalista, onde o dinheiro e o trabalho tecem relações obrigatórias a todo cidadão que tenha alcançado sua formação humana básica, a prática educativa problematizadora proposta nesta pesquisa não perdeu a atenção

sobre tais fatores inerentes aos objetivos educacionais e pedagógicos no ensino em Artes. Nesse sentido, Nunes afirma:

Entende-se que isto não pode ser percebido a partir de uma visão parcelada, mas em uma análise ampla do Estado Capitalista em que se vive – sua crise estrutural e suas contradições sociais. O artista e o professor não podem ficar alheios a essas questões, pois isso repercute no seu pensar e fazer pedagógico e metodológico do ensino da linguagem visual e de uso dos instrumentos. A arte e/ou obra de arte são mediadores culturais. (NUNES, 2003, p. 212-13).

Os educandos e participantes desta pesquisa foram adolescentes que pertenciam a classes sociais de baixa-renda e muitas vezes faltavam às aulas por terem que ajudar a família na obtenção da renda do lar. Embora menores de idade, tais adolescente exerciam atividades de trabalho com tempo reduzido, porém, assumiam responsabilidades profissionais, tais como: cumprimento de jornada laboral, tarefas a fazer (aluna que era “babá” e cuidava de uma criança). Enfim, a problemática social que estes educandos enfrentavam também afetava suas aprendizagens escolares, conseqüentemente, a aprendizagem das Artes Visuais.

No caso em apreço, o ensino do design de estamperia têxtil só foi possível devido à prática educativa problematizadora, que preconiza um diálogo e conhecimento da realidade sócio-cultural destes educandos e de seus familiares, os quais, de forma direta ou indireta, participaram da construção do saber da ação pedagógica em Artes Visuais.

A seleção dos conteúdos para a prática educativa problematizadora e os materiais que foram utilizados para a criação e produção dos protótipos de estampas localizadas foram organizados considerando todo o contexto social e econômico que fazia parte da vida dos educandos no momento da prática educativa. A partir das falas dos educandos e dos seus responsáveis, os temas geradores surgiram e foram problematizados na prática educativa, levando-se sempre em conta que:

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram seus ‘temas geradores’. (FREIRE, 1975, p. 103)

No que se relaciona aos objetivos específicos desta pesquisa, o pesquisador-educador pôde identificar e analisar a concepção e a ação dos alunos em face da compreensão da modalidade em Design de Estamperia Têxtil. De fato, os educandos demonstraram durante o processo da prática educativa problematizadora

em design de estamparia têxtil, uma peculiar compreensão e um destacado pensamento crítico sobre o conhecimento envolvido na prática educativa, que podem ser verificados exemplificativamente na produção crítica do participante João, abaixo.

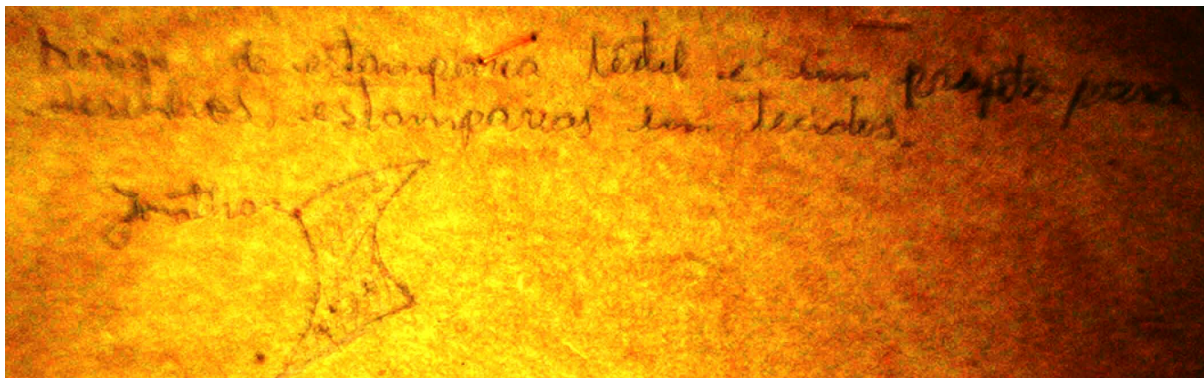


Figura 60 – Texto escrito pelo participante João sobre como o mesmo concebe o design de estamparia têxtil. Fonte: portfólio do pesquisador.

Neste texto, o participante conceitua o design de estamparia da seguinte forma:

“Design de estamparia têxtil é um projeto para desenhos, estamparia em tecidos”. Texto do participante João.

Deste conceito, constata-se que os educandos/participantes que se envolveram com a prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil puderam formar suas próprias concepções relacionadas ao objeto de estudo, bem como articular suas ações criativas através dos projetos gerados, planejados e executados (estampas localizadas).

Em outros participantes, como no caso da participante Joana, a compreensão sobre o design de estamparia têxtil continuou de certa maneira ingênua (figura 61).

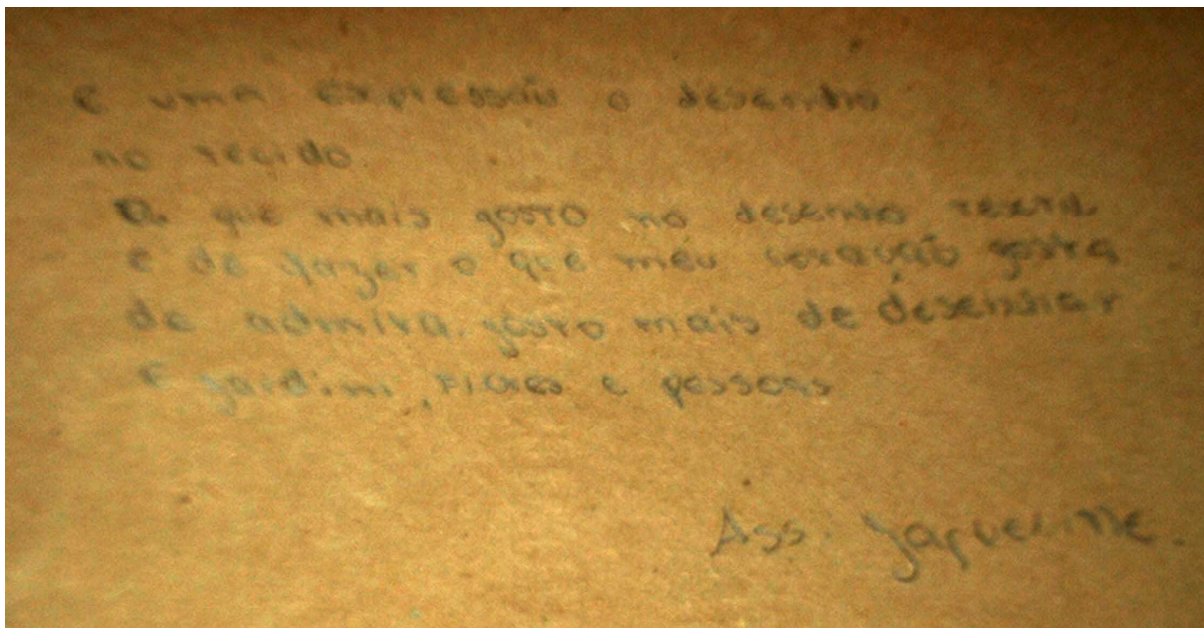


Figura 61 – Texto redigido pela participante Jaqueline sobre sua concepção do design de estamparia têxtil. Fonte: portfólio do pesquisador.

A concepção escrita pela participante seguiu-se assim:

“É uma expressão o desenho no tecido. O que mais gosto no desenho têxtil é de fazer o que meu coração gosta de admira, gosto de desenhar jardim, flores e pessoas”. Texto da participante Joana.

Este conceito escrito pela participante, embora ingênuo, revelou outra faceta do design de estamparia têxtil: o desenho como linguagem expressiva conectada ao mundo da vida (pessoas, jardins) e à natureza (flores).

O objetivo de planejar, em colaboração com os participantes da pesquisa, atividades prático-educativa problematizadoras, tendo em vista a aprendizagem e percepção do fazer-saber pedagógico crítico em Design para Estamparia Têxtil, foi alcançado. A partir da ação pedagógica problematizadora, os educandos foram criando desenhos e projetos para design de estamparia têxtil através do enfoque de determinados temas geradores (trabalho e design de jóias, no enfoque do participante Carlos; ícones do MSN, escolhidos pelo participante João para tratar visualmente o tema gerador “violência”). Foram nestas escolhas e enfoques que houve a colaboração no planejamento de atividades prático-educativa problematizadoras, bem como na produção e escolha de materiais (tintas de tecidos a preços acessíveis, utilização de anilinas e corantes para experimentações de

tingimento de tecidos) e superfícies a serem estampadas (tecidos de algodão, tnt, etc.).

Outro objetivo desta pesquisa foi analisar o conhecimento de Estamparia Têxtil gerado pela prática educativa no processo de materialização dos projetos de Design de Estamparia Têxtil. Este objetivo objetivou analisar como o conhecimento em design de estamparia têxtil, através dos projetos criados, contribuiu para a aprendizagem e estimulação da criatividade nos educandos (figura 62).



Figura 62 – Participante em processo de criação e projeção em design de estamparia têxtil. Fonte: portfólio do pesquisador.

Esta pesquisa teve como objetivo específico pontuar uma prática educativa escolar problematizadora do Design de Estamparia Têxtil no Ensino Fundamental. Tal objetivo se pontuou na medida em que a prática educativa problematizadora foi inserida no âmbito escolar da turma 91 pertencente à Escola Municipal de Ensino Fundamental de 1º Grau Chácara das Flores. A receptividade tanto da equipe diretiva da Escola como dos participantes/educandos do 9º ano propiciaram que a prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil tivesse sua aplicação pesquisacional e de ação pedagógica no espaço e contexto da escola

acima citada. Contudo, tal aceitação por parte dos educandos/participantes da pesquisa não impediu que existissem dificuldades dos mais variados matizes, a exemplo da ausência sistêmica de alguns educandos que lhes impediu uma melhor compreensão sobre o conhecimento do design de estamparia têxtil.

Outro fator adverso também foi a dificuldade de reunir os participantes da pesquisa em horários inversos aos das aulas na escola. Isto se deu, como já dito, devido à necessidade de que muitos tiveram em decorrência de exercer alguma atividade de trabalho para ajudar no aumento da renda familiar. Porém, a prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil não parou, ao contrário, foi se concretizando na medida em que os planejamentos metodológicos de ensino foram sendo postos em prática nas ações educativas e em colaboração com os participantes/educandos da pesquisa.

Tanto a prática educativa problematizadora como o design de estamparia têxtil inseridos no Ensino Fundamental foram um desafio para este pesquisador-educador. Embora tendo alguma experiência em ambas as áreas de atuação (design de estamparia têxtil e educação), no entanto, a integração destes saberes não é tarefa fácil, tendo constituído o objeto desta pesquisa, onde se pôde investigar a viabilidade do ensino da prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil no Ensino Fundamental. Enfim, os percalços e dificuldades fizeram parte desta pesquisa, mas não impediram seu desenvolvimento pesquisacional nem seu estudo pormenorizado.

Deve ser ressaltado, ademais, que a prática educativa problematizadora advinda da práxis educativa freireana adaptou-se a esta comunidade escolar que, por diversos fatores de ordem social, econômica e cultural, ainda são privados do acesso a bens da cultura material local e universal. Conforme Nogueira conceitua, tais bens são tudo (2000, p. 192) “(...) aquilo que o homem cria ou concebe e que utiliza na sua vida cotidiana, de modo a extrair do meio ambiente tudo o que necessita...”.

Entretanto, existiu nos participantes/educandos da pesquisa, em seus repertórios imaginativos individuais e coletivos, um acervo significativo da cultura material, implícito em suas falas, expressões e etc. A prática educativa problematizadora contextualizou esta cultura material inerente aos participantes da pesquisa, transformando-a em temas geradores que, ao serem problematizados criticamente no ensino em design de estamparia têxtil, geraram pensamentos e

reflexões críticas sobre as problematizações, possibilitando uma conexão com a criação-visual dos projetos materializados pelos participantes/educandos em design de estamparia têxtil.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objeto a investigação sobre a prática educativa problematizadora, fundamentada nos pressupostos teóricos pedagógicos freireanos, para a aprendizagem do design de estamparia têxtil com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. O pesquisador-educador pôde investigar a prática educativa problematizadora e compreender suas implicações sob a ótica dos pressupostos teórico-pedagógicos freireanos, o que lhe proporcionou um pensamento reflexivo-crítico sobre a prática educativa em Artes Visuais, em especial sobre os temas geradores significativos do mundo da vida dos participantes/educandos do 9º ano no Ensino Fundamental da Escola Municipal de 1º grau Chácara das Flores.

A prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil realizada a partir das falas advindas das entrevistas com os participantes/educandos e seus respectivos pais ou responsáveis permitiu ao pesquisador-educador um conhecimento mais aprofundado sobre a realidade sócio-cultural dos sujeitos da pesquisa (alunos) e, conseqüentemente, uma contextualização dos temas geradores significantes. Tais temas, como já dito, foram originados a partir do cotidiano e da cultura vivenciada pelos educandos. A prática educativa entrelaçada pela práxis freireana problematizou as falas dos pais e dos alunos, criando fios condutores que geraram temas relacionados entre si e em sintonia com a vida cotidiana dos participantes/educandos.

O entrelaçamento da prática educativa problematizadora e o ensino do design de estamparia têxtil com os educandos do 9º ano foram possíveis devido a uma análise crítica sobre o contexto e o espaço da pesquisa, onde se avaliou: a compreensão crítica dos educandos sobre o design de estamparia têxtil, o espaço físico para a realização das atividades prático-educativas problematizadoras em colaboração com os participantes/educandos, a percepção dos educandos sobre o fazer-saber pedagógico crítico em Design para Estamparia Têxtil.

Considerando que entre os objetivos da pesquisa estava identificar e analisar a concepção e a ação dos alunos frente a compreensão da modalidade de Design de Estamparia Têxtil, observou-se que a concepção de alguns participantes/educandos foi se aprimorando pelo envolvimento dos mesmos com o

conhecimento do design de estamparia têxtil gerado pela prática educativa problematizadora.

Os participantes que se comprometeram ativamente com as atividades e propostas em design de estamparia puderam compreender criticamente certos fundamentos essenciais à criação em design de estamparia têxtil e sua correlação com o ensino das Artes Visuais. No entanto, alguns participantes ainda mantiveram uma concepção ingênua sobre o design, provavelmente por questões de não superação de estereótipos e algumas relutâncias em desvendar este novo conhecimento, o design de estamparia têxtil. Tais contrastes de concepções, todavia, não invalidaram seus processos criativos nesta modalidade de ensino em Artes Visuais.

Foi possível ao pesquisador-educador, também, planejar em colaboração com os participantes da pesquisa atividades prático-educativas problematizadoras, tendo em vista a aprendizagem e percepção do fazer-saber pedagógico crítico em Design para Estamparia Têxtil. De fato, ambos os envolvidos na pesquisa-ação puderam planejar conjuntamente atividades práticas problematizadoras, podendo-se citar a problematização das falas de pais e educandos como questão geradora inicial para os processos de desenho de criação.

Através da orientação para que a partir das metodologias específicas em design - desenho inicial (idéia), padrão, projeto, função, bandeira de cores, protótipo – fossem desenvolvendo atividades criativas fundamentadas pela pedagogia crítica, a base do saber-fazer dos educandos em design de estamparia têxtil foi construída.

Outro objetivo foi analisar o conhecimento de Estamparia Têxtil gerado pela prática educativa, e as possibilidades pedagógicas no processo de aprendizagem pela materialização dos Projetos de Design de Estamparia Têxtil. O design de estamparia têxtil como modalidade de ensino das Artes Visuais ampliou as possibilidades de ações pedagógicas, bem como permitiu o entrelaçamento daquele conhecimento com a prática educativa freireana, estimulando o pesquisador-educador e os participantes/educandos ao pensamento crítico sobre os vários aspectos educacionais: avaliação, passos da aprendizagem, conteúdos, metodologia de ensino, temas geradores significativos, problematizações, currículo, etc.

A criatividade e as etapas projetivas em design de estamparia têxtil, estruturadas em conjunto com a prática educativa problematizadora crítica,

estimularam os participantes/educandos da pesquisa a uma sistematização de seus processos criativos e ao desenvolvimento de novas capacidades como a de solução de problemas a partir de um tema gerador específico. Tais ganhos evidenciam os passos do ensino-aprendizagem dos participantes/educandos em Artes Visuais através dos pressupostos teóricos da pedagogia freireana.

Como objetivo específico final, buscou-se verificar a viabilidade de uma prática educativa escolar problematizadora do Design de Estamparia Têxtil no Ensino Fundamental escolar. Verificou-se a efetividade de tal prática a partir do momento em que o pesquisador-educador inseriu seus primeiros tópicos de problematização do tema gerador “trabalho” na criação de projetos de estamparia têxtil com a turma do 9º ano da Escola Municipal Chácara das Flores. A problematização do tema gerador e sua integração ao ensino em design de estamparia têxtil possibilitaram uma prática educativa problematizadora que considerou tanto o universo de experiências que os participantes/educandos traziam consigo para o ambiente escolar como a bagagem cultural deles. Tais considerações são pontos essenciais para o significado que a prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil deve ter na pesquisa-ação e na prática educativa em Artes Visuais no Ensino Fundamental.

Em resposta à questão geral da pesquisa, observou-se que a prática educativa problematizadora no Ensino Fundamental, tendo por base o design de estamparia têxtil como modalidade de Artes Visuais e os percursos de aprendizagem criativa, deu-se de modo dialógico. Tal dialogicidade reafirmou o pensamento crítico e a problematização dos temas geradores em conexão com o design de estamparia têxtil e com a cultura material dos participantes da pesquisa, seus símbolos, estereótipos e suas falas problematizadas.

Outra questão, esta específica, diz respeito em saber qual a concepção e a ação dos alunos frente à compreensão da modalidade do Design de Estamparia Têxtil. Os educandos experienciaram atividades e propostas relacionadas ao design de estamparia têxtil, tendo em suas consciências discernimento para compreender o design de estamparia como modalidade de Artes Visuais.

A questão seguinte diz respeito a como ocorre o conhecimento de Design de Estamparia Têxtil gerado pela prática educativa, bem como as possibilidades pedagógicas no processo de aprendizagem pela materialização dos Projetos de Design de Estamparia Têxtil.

Conforme observado, o conhecimento de Design de Estamparia Têxtil gerado pela prática educativa, e as possibilidades pedagógicas no processo de aprendizagem pela materialização dos Projetos de Design de Estamparia Têxtil ocorreram gradativamente. O ritmo individual de cada participante ou educando(a) foi considerado no contexto desta pesquisa-ação, desenvolvendo-se assim, nos(as) participantes, diferentes níveis de compreensão do design de estamparia têxtil.

De fato, foram gerados alguns projetos mais adaptados à linguagem da estamparia têxtil, enquanto que outros projetos materializados foram desenvolvidos sem esta compreensão e percepção do(a) educando(a). Estes últimos acabaram por estereotipar situações e contextos, estando atrelados a uma técnica de desenho que não conseguiu atingir resultados completos para a criação de projetos estruturados em design de estamparia têxtil. Tais divergências de aprendizagens, contudo, não significaram incapacidades criativas ou cognitivas, mas, ao contrário, atenderam outros fatores, dentre os quais se destacam: ordem emocional, psicológica, faixa etária, percepção, etc.

A partir desta pesquisa-ação foi proporcionado ao pesquisador-educador refletir sobre sua própria prática educativa em Artes Visuais no Ensino Fundamental. Foi possível estabelecer uma clara conexão entre o saber-fazer em design de estamparia têxtil com a modalidade de ensino de Artes Visuais, conexão esta que possibilitou uma mudança de posturas, conceitos, metodologias e ações pedagógicas. Tais mudanças, em relação ao pesquisador-educador, propiciaram uma nova prática educativa embasada pela práxis educativa freireana, que compreendeu as relações professor-aluno baseadas numa dialogicidade e no pensamento crítico de ambos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Esta concepção de ensino de Paulo Freire convidou o pesquisador a analisar, a observar a prática educativa, discutindo formas dialógicas e críticas de estruturar o programa de ensino em Artes Visuais, bem como suas possibilidades pedagógicas a partir da prática educativa problematizadora para pensar o currículo, os processos avaliativos, os passos de aprendizagem e as metodologias de ensino.

A pedagogia freireana possui várias contribuições para o ensino das Artes Visuais, pois, de modo crítico, compreendendo as ações educativas em construção permanente, mobiliza o ser pensante e reflexivo.

Uma postura crítica e dialógica é necessária na atualidade, em que os educadores e educandos encontram-se em constantes incertezas e reformulações

conceituais e atitudinais em face da vida e do campo educacional. A contextualização, a conscientização e o pensamento crítico, bem como a busca dos temas geradores na prática educativa defendida por Paulo Freire são pertinentes tanto na educação em geral como no ensino em Artes Visuais.

Os participantes/educandos da pesquisa-ação puderam vivenciar a prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil em conjunto com o pesquisador-educador. Desta maneira, constatou-se que as atividades de ensino-aprendizagem em Artes Visuais podem ocorrer por diversas formas metodológicas de ensino, e que, na atualidade, o design de estamparia problematizado pela prática educativa crítica inscreve-se como possibilidade do saber-fazer em Artes Visuais, possibilitando aos educadores e educandos nova abordagem pedagógica em Artes Visuais.

Outro fator que se destacou nesta pesquisa foi a inserção das novas tecnologias (computação gráfica) no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem na prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil. De fato, a turma em que desenvolvida a pesquisa teve uma nova concepção sobre o ensino das Artes Visuais, mormente ao experienciar os processos criativos e projetuais em design de estamparia integrados com a tecnologia computacional presente nos campos educativos e profissionais da contemporaneidade.

O saber-fazer em design de estamparia têxtil alia Arte e Trabalho e, por assim ser, a prática educativa problematizadora compreende o educando como um ser pensante-crítico e também como cidadão que tem o direito de estar atualizado com saberes que atendam às necessidades do mundo do Trabalho. O educando, nessa concepção, deverá estar preparado pela escola para adentrar no campo profissional com alguns saberes iniciais.

Na finalização desta pesquisa algumas questões se abrem. É possível abordar o ensino de Artes Visuais através de modalidades visuais que já estão presentes no cotidiano de educadores e educandos, embora estes estejam afastados das práticas educativas por desconhecimento técnico, falta de abertura a novas tecnologias, pouco investimento na formação e atualização dos educadores nestas novas mídias e modalidades ligadas às Artes Visuais? Quais contribuições, em nível cognitivo e criativo, o Design pode contribuir na formação dos educandos do Ensino Fundamental e Médio? Como a pedagogia freireana pode ser

redimensionada para atender as novas realidades e as problemáticas enfrentadas no Ensino brasileiro e, em específico, no ensino em Artes Visuais?

Estes questionamentos ficam em aberto para futuras pesquisas na Linha de Pesquisa de Educação e Arte, tanto no Ensino Formal como no Ensino Não-Formal, pois a sociedade, a educação e as Artes estão passando por constantes transformações das mais distintas ordens. Por conseguinte, há que se manter constantes questionamentos e pesquisas de possibilidades educativas que ampliem o conhecimento em Artes Visuais, sempre dialogando com outras áreas do conhecimento e saber humano, compreendendo o mundo atual permeado por redes que se entrecruzam, apresentando novos paradigmas, rompendo fronteiras nas relações humanas, nos campos artístico-visuais e culturais do mundo da atualidade em que se constroem e se reconstroem ações e práxis pedagógicas como a práxis educativa freireana, que se reconfigura sob um novo olhar. E tal olhar, necessariamente deve ser crítico, contextualizador, desafiador, revolucionário, humanizador, problematizador, lutando por uma prática educativa que conscientiza o ser humano de seu primordial direito de superar seus limites e apreender com a cultura de sua época.

6 – REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BRASIL, **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- CARDOSO, Rafael. **Uma introdução à história do design**. São Paulo: Edgar Blücher, 2004.
- CASTRO E. M. de. **Introdução ao desenho têxtil**. Lisboa: Editorial Presença, 1981.
- CHATAIGNIER, Gilda. **Fio a fio: tecidos, moda e linguagem**. São Paulo: Estação das Letras, 2006.
- COLL, César. O Currículo do ensino fundamental no despertar do século XXI. **Revista Pátio**, fevereiro/abril de 1996.
- CORRÊA, Ayrton Dutra. A Escola Progressista. In: RAYS, Oswaldo Alonso. **Leituras para Repensar a Prática Educativa**. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- DAMKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- DONDIS, Donis A.. **Sintaxe da linguagem visual**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- EFLAND, Arthur D. **Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-Moderno**. Orgs: BARBOSA, Ana Mae; Guinsburg, J. **O Pós-Modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- FERNANDES, João Viegas. **Da alfabetização/educação de adultos à educação popular/comunitária: relevância do contributo de Paulo Freire**. Orgs: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António. **Paulo Freire: política e pedagogia**. Portugal: Porto Editora 1998.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FUOSS, Simone. **Perspectivas de libertação?** Da possibilidade de conexão da educação para a libertação nos dias de hoje. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 2001.
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. 2 ed. Revista, São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1998.
- GUEDES, Caroline Lengert; GUEDES, Jorge Roberto; PEREIRA, Alice Theresinha Cybis. **Trabalhando com o Design no Ensino Fundamental**. Disponível em: <<http://webmail.faac.unesp.br/~paula/Paula/ef.pdf>> Acesso em: 11 de abril de 2007.
- GUERRA, Terezinha. **Registros e registros...** Disponível em: http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=17 Acesso em 06 de março de 2007.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- KANDINSKY, Wassily, (1866-1944) **Do espiritual na arte e na pintura em particular**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1985.
- LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Ed. Autores Associados, 1986.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Giza; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MEIRA, Marly. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. EPU: São Paulo, 1986.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. **Dissertação de Mestrado. Pressupostos teóricos para o ensino das artes plásticas na escola brasileira.** PPGE/UFSM: Santa Maria, 1990.

NUNES, Ana Luíza Ruschel. **Trabalho, arte e educação:** formação humana e prática pedagógica. Santa Maria: editora ufsm, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluce de. **A experiência educativa popular freireana do Proalto.** In: FREIRE, Ana Maria Araújo. **A pedagogia da libertação em Paulo Freire.** São Paulo: UNESP, 2001.

OLIVEIRA, Sandra Ramalho e. **Imagem também se lê.** São Paulo: Edições Rosari, 2005.

OSINSKI, Dulce. **Arte, história e ensino: uma trajetória.** São Paulo: Cortez, 2001.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

PEVSNER, Nikolaus. **Os pioneiros do desenho moderno:** de Willian Morris a Walter Gropius. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

REDIG, Joaquim. **O sentido do design.** São Paulo: Cia. Das Letras, 1976.

RUBIM, Renata. **Desenhando a superfície.** São Paulo: Edições Rosari, 2004.

SCHULTE, Neide Köhler. **Dissertação de Mestrado. O computador no ensino-aprendizagem de criação de desenhos têxteis: efeitos na qualidade artística, no emprego da cor na aplicação têxtil.** PPGE/UFSC: Florianópolis, 2003.

SILVA, Luiz Etevaldo da. Paulo Freire na sala de aula em 2008. **Revista Educando.** Porto Alegre, janeiro/fevereiro, p. 27, 2008.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire:** contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. São Paulo: Cortez, 2002.

WICK, Rainer. **Pedagogia da Bauhaus.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WONG, Wucius. **Princípios de forma e desenho.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

ANEXO 01
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA CONHECIMENTO DA
REALIDADE.
PARA PAIS DOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
ESCOLA MUNICIPAL DE 1º GRAU CHÁCARA DAS FLORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO ENTREVISTA DOS PAIS

Fonte do Roteiro da Entrevista: Escola Chácara das Flores/SM/RS.

CONSTITUIÇÃO FAMILIAR-ORIGEM-DIREITOS E DEVERES DOS
FILHOS-LAZER-RELIGIOSIDADE.

- 1-Quem mora em casa? (Quantos, grau de parentesco, idade)
- 2-Há quanto tempo mora neste lugar?(De onde vieram e por que.).
- 3-Por que vieram morar aqui?
- 4-Que tarefas os jovens realizam quando estão em casa?(trabalho, estudo,lazer)
- 5-Oque seu filho pode e o que não pode fazer? (Direitos e deveres)
- 6-O que cada componente da família faz quando não esta trabalhando?
- 8- A família tem alguma crença religiosa?Qual (is) Freqüenta?
- 9-Como essa religião ajuda a família?

TRABALHO-DIFICULDADES QUE ENFRENTAM NA VIDA-VIOLÊNCIA.

- 1-Quem trabalha na família?Em quê?
- 2-Alguém tem profissão na família?
- 3- Tem carteira assinada?Há quanto tempo?
- 4-Você identifica situações de violência na comunidade?

SAÚDE/DOENÇA-MEIO AMBIENTE-INFRA-ESTRUTURA.

1 Como você avalia suas condições de moradia?

- água e luz;

-saneamento básico: (esgoto, coleta de lixo);

Transporte coletivo;

Acesso a Posto de Saúde (em que situação procura o Posto, corresponde às necessidades, utilização de medicina caseira ou não.)

-convívio com os vizinhos.

-Melhorias sociais;

-Participação em entidades do bairro;

Participação de Associação de Moradores?Sim?Não?por quê?

EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO A ESCOLA-CONCEPÇÃO – CONTEÚDOS-PAPEL DO PROFESSOR-AVALIAÇÃO.

- 1- O que você espera dessa escola quando matriculou seu filho?
- 2- Qual a influência da escola na vida de seu filho?(curto e longo prazo)
- 3- O que a escola ensina é útil para a vida de seu filho?
- 4- Como é a sua participação na escola?(em diferentes níveis-na vida escolar de seu filho; na escola como um todo?)
- 5 - O que gostaria que seu filho fizesse na disciplina de artes na escola?

6 - O que você entende por design (explicar a origem estrangeira do termo) de estamparia têxtil?

7 – Você tem algum objeto ou peça em casa que você considere como design de estamparia têxtil?

8 – Você gostaria que seu filho aprendesse o design de estamparia têxtil? Como o design de estamparia pode contribuir na formação educativa e social do seu filho?

ANEXO 02
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA EM ARTES VISUAIS E DESIGN
TÊXTIL
COM OS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA
MUNICIPAL DE 1º GRAU CHÁCARA DAS FLORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO ENTREVISTA DOS ALUNOS

EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA ESCOLA.

- 1-Você considera a Arte importante na escola?
- 2-Você tem aulas de Teatro?Música?Artes Visuais?Dança?
- 3-Você acha que deveria ter mais carga horária para a disciplina de artes na escola?Por quê?
- 5-O que você mais gostaria de fazer nas artes visuais?(pintar, desenhar, esculturas, gravura, fotografia, expor o teu trabalho,etc...)
- 6- O que você entende por design?
- 7 – Qual seu conceito sobre design (explicar a origem do termo) de estamparia têxtil?
- 8 – O que, em sua opinião, é necessário para aprender o design de estamparia têxtil na escola?

- 9 – Qual(is) conteúdo(s) você acredita que deva ser estudado sobre o design de estamparia têxtil?
- 10 - O que você espera que o design de estamparia têxtil contribua em sua formação educacional?
- 11 - O que é design têxtil para você?
- 12 – O que você acha que precisaria para aprender design?
- 13 - Que relação seria mais “legal” entre vocês alunos e eu professor?
- 15 - Qual é o professor que vocês mais gostam e por quê?
- 16 – O que você mais gosta em sua casa? Por quê?
- 17 – O que você gosta do seu bairro? Por quê?
- 18 – Você acha que seu bairro deveria melhorar? Em que?
- 19 – Você trabalha? Em que? Tem carteira assinada? Gosta do seu trabalho? Por quê?
- 20 – Você acredita que o design de estamparia têxtil possa contribuir para sua formação profissional? Por quê?

ANEXO 03
CARTA AUTORIZANDO O TRABALHO NA ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

Santa Maria, de março de 2007.

Da: Dr^a. Ana Luíza Ruschel Nunes
Prof^a do Programa de Pós Graduação em Educação/CE/UFSM

Para: Prof^a Suzana .Cartier Larangeira
Diretora da Escola Municipal de 1^o Grau de Ensino Fundamental Chácara das Flores,

Senhora Diretora:

Cumprimento-vos muito cordialmente, na oportunidade em que venho através deste apresentar o Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, **Luís Tadeu Martil Fleck** matrícula nº 2660346, portador do RG 8049285516 SSP-RS, CPF 697021440-00, para desenvolver pesquisa científica com os alunos do 9^o ano durante o período de julho a dezembro de 2007.

Sendo o que se apresenta no momento, subscrevo-me

Atenciosamente

Prof^a. Dr^a. Ana Luíza Ruschel Nunes
Orientadora da Pesquisa- PPGE/CE/UFSM

ANEXO 04**CARTA DE CESSÃO**

Eu, abaixo assinado, declaro para os devidos fins, que cedo os direitos de minha participação oral e escrita, fotos de obras de minha autoria bem como a publicação de minha imagem pessoal (fotos), podendo as mesmas ser utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

Isto dar-se-á com referência a Dissertação de Mestrado do PPGE da UFSM/RS intitulada “O Design de Estamparia Têxtil e a Educação: uma prática educativa no 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de 1º Grau Chácara das Flores” de autoria de Luís Tadeu Martil Fleck, sob a orientação da Profª Drª Ana Luiza Ruschel Nunes-PPGE/UFSM, na qual participei durante o processo de pesquisa implementado pelo autor, na Escola citada no município de Santa Maria, RS.

Abdicando direitos meus, subscrevo esta Carta de Cessão, onde fica manifesta a minha autorização referente ao constante e explicitada acima.

Santa Maria 19 de março 2007.

Nome: _____

RG: _____

Endereço: _____

Cidade: _____

Testemunha de assinatura: _____