

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

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

***PALAVRAS GERADORAS COMO TEMA PARA O DESIGN  
DE ESTAMPARIA PARA TAPETES:  
UM ESTUDO COM MULHERES DA VILA CERRITO***

elaborada por

**Marilaine Pozzatti Amadori**

---

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Ayrton Dutra Corrêa – UFSM**  
(Presidente/Orientador)

**Lucimar Bello Pereira Frange – UFU**

**Lúcia Isaia - UNIFRA**

Santa Maria, RS, Brasil

Existem muitas idéias  
Múltiplos olhares  
Diferentes focos  
O Brasil é imenso  
O mundo é ainda maior  
O universo é infinito.  
E já se fala de mais um universo...  
Descobriram a célula, o átomo, o DNA,  
e as pesquisas prosseguem...  
O macro e o micro.  
Sem perder a noção de tudo isso  
Eu que sou aberta às novas idéias  
Neste momento meu olhar volta-se  
para a vila Cerrito  
E meu foco nestas cinco mulheres...

Marilaine Pozzatti Amadori

Dedico este trabalho a estas cinco  
mulheres com quem convivi, aprendi,  
criei...

Denise da Silva Poloniato

Elissandra da Silva

Marlete Camilo

Rosângela Scherer Pereira

Tereza de Souza

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço:

ao Tiago Juliano Ribeiro Severo pelo afeto, compreensão e paciência e sobretudo pela colaboração em todo o processo desta investigação;

ao orientador Ayrton Dutra Corrêa, pela relação dialogada acerca da minha proposta e desenvolvimento do trabalho, preservando a liberdade na colocação das minhas idéias e colaborando com apropriada orientação;

às componentes da banca, Lucimar Bello Pereira Frange e Lúcia Isaia pelas pertinentes observações e sugestões que contribuíram para o enriquecimento desse estudo;

a minha irmã Isabel Amadori pela colaboração na prática investigativa;

e às mulheres pesquisadas/pesquisadoras, Denise da Silva Poloniato, Elissandra da Silva, Marlete Camilo, Rosângela Scherer Pereira e Tereza de Souza

e a todos os que de uma forma ou de outra colaboraram para a realização deste trabalho.

## SUMARIO

LISTA DE QUADROS.....	xi
LISTA DE FIGURAS.....	xii
LISTA DE ANEXOS.....	xv
RESUMO.....	xvi
ABSTRACT.....	xvii
INTRODUZINDO O CONTEXTO DA PESQUISA.....	1
1 Contextualizando a trajetória da pesquisadora.....	1
2 Justificando o Contexto da Pesquisa.....	5

### PRIMEIRA PARTE

## **CONTEXTO TEÓRICO.....9**

### Capítulo 1

<b>REFERÊNCIAS PERTINENTES À CONSCIENTIZAÇÃO QUE TEM POR BASE TEMAS GERADORES .....</b>	<b>10</b>
1.1 Trajetória de Paulo Freire .....	10
1.2 Contribuições de Paulo Freire à educação popular .....	12
1.3 Educação e conscientização mediadas pela palavra.....	15
1.3.1 O diálogo como instrumento da prática educativa .....	20
1.3.2 Contexto Cultural: fator intrínseco à construção do conhecimento .	26

### Capítulo 2

<b>LEITURA DE IMAGEM E CRIATIVIDADE NO CONTEXTO EDUCATIVO .....</b>	<b>34</b>
2.1 Leitura de imagem como fonte de aprimoramento da leitura crítica do mundo.....	34
2.2 Criatividade: fatores promotores de processos criativos e suas implicações educacionais .....	39

### Capítulo 3

<b>TAPETE: O PENSAR E FAZER ARTESANAL E SUA RELAÇÃO COM O DESIGN .....</b>	<b>51</b>
3.1 Implicações culturais na produção histórica do tapete.....	51
3.2 Considerações a respeito do artesão e seu fazer.....	58
3.3 Design e possibilidades contemporâneas.....	61

### SEGUNDA PARTE

## **CONTEXTO INVESTIGATIVO.....68**

### Capítulo 4

<b>DELINEAMENTO DO CONTEXTO INVESTIGATIVO .....</b>	<b>69</b>
4.1 Área Temática.....	69
4.2 Categorias da Pesquisa.....	69
4.2.1 Palavras Geradoras .....	70
4.2.2 Reflexão-conscientização .....	71
4.2.3 Criatividade.....	72
4.2.4 Design de estamparia para tapetes .....	72
4.3 Questões de Pesquisa.....	73
4.4 Contexto Investigatório .....	74
4.5 Abordagem de ação investigatória.....	77
4.6 Sujeitos envolvidos na investigação .....	80
4.7 Local e período da coleta de dados .....	81
4.8 Instrumentos de coleta de dados.....	83
4.9 Delimitação Conceitual .....	87

### TERCEIRA PARTE

## **PRÁTICA INVESTIGATIVA.....90**

### Capítulo 5

<b>PERÍODO INICIAL .....</b>	<b>91</b>
------------------------------	-----------

5.1 Apresentando o projeto de pesquisa às mulheres pesquisadas/ pesquisadoras.....	92
5.2 Entendendo o projeto de pesquisa .....	94
5.3 Cultura: tomando Consciência .....	96
5.4 Entendendo os Elementos básicos da linguagem do design de estamparia .....	99
5.5 Entendendo Imagens.....	106
5.6 Lendo Tapetes.....	109
5.7 Encontrando as Palavras Geradoras .....	113
5.7.1 Dinâmica a - Cotidiano;.....	114
5.7.2 Dinâmica b – Comunidade.....	115
5.7.3 Dinâmica c – Mundo. ....	116
5.7.4 Dinâmica d - Pessoal. ....	118

## Capítulo 6

<b>CONSCIENTIZANDO-SE ACERCA DOS TEMAS GERADORES.....</b>	<b>122</b>
6.1 Palavra Geradora CASA – MORADIA .....	122
6.2 Palavra Geradora FILHOS - CRIANÇAS .....	137
2.3 Palavras Geradoras: ponte, estudo, família, lavar roupa e saúde. ..	150

## Capítulo 7

<b>PROCESSO CRIATIVO: DE PALAVRAS GERADORAS A PROJETOS PARA TAPETES .....</b>	<b>154</b>
7.1 Mulher pesquisada/pesquisadora: DENISE (32 anos).....	156
7.1.1 Tema Gerador CASA:.....	157
7.1.2 Tema Gerador FILHOS.....	160
7.1.3 Tema Gerador: PONTE .....	164
7.2 Mulher pesquisada/pesquisadora: ELISSANDRA (23 anos).....	169
7.2.1 Tema Gerador CASA.....	170
7.2.2 Tema Gerador: FILHOS.....	172
7.2.3 Tema Gerador: FAMÍLIA.....	173

7.3. Mulher pesquisada/pesquisadora: MARLETE (37 anos) .....	174
7.3.1 Tema Gerador: CASA.....	175
7.3.2 Tema Gerador: FILHOS.....	179
7.3.3 Tema gerador: SAÚDE .....	183
7.4 Mulher pesquisada/pesquisadora: ROSÂNGELA (26 anos).....	187
7.4.1 Tema Gerador: CASA.....	188
7.4.2 Tema Gerador: FILHOS.....	192
7.4.3 Tema Gerador: ESTUDO.....	198
7.5 Mulher pesquisada/pesquisadora: TEREZA (35 anos) .....	200
7.5.1 Tema Gerador: CASA.....	200
7.5.2 Tema Gerador: FILHOS.....	204
7.5.3 Tema Gerador: LAVAR ROUPA .....	206

## Capítulo 8

<b>OLHARES SOBRE A PRÁTICA INVESTIGATIVA.....</b>	<b>209</b>
8 Processo de conscientização e criação: olhar das mulheres pesquisadas/pesquisadoras .....	209
8.1. Modificações geradas nas mulheres pesquisadas/pesquisadoras e na comunidade .....	218
8.2. Estampando considerações finais .....	222
8.2.1. Considerações sobre a prática pedagógica.....	222
8.2.2 Considerações acerca do processo de aprendizagem da pesquisadora .....	230
8.2.3 Propostas para a Universidade advindas da prática investigativa	234
 BIBLIOGRAFIA.....	 239
ANEXOS.....	252



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 <i>Palavras geradoras</i> que eu propus. ....	95
Quadro 2 Resultado obtido a partir da reflexão acerca das primeiras quatro palavras.....	95
Quadro 3 Cultura - síntese das primeiras falas sobre cultura. ....	97
Quadro 4 Representação e temas das estampas.....	100
Quadro 5 Dinâmica a .....	115
Quadro 6 <i>Palavras Geradoras</i> mais importantes da dinâmica.....	115
Quadro 7 Dinâmica b. ....	116
Quadro 8 <i>Palavras Geradoras</i> da dinâmica b.....	116
Quadro 9 Dinâmica c.....	117
Quadro 10 <i>Palavras Geradoras</i> das dinâmicas a, b e c. ....	117
Quadro 11 <i>Palavras Geradoras</i> selecionadas para o processo de reflexão-conscientização-ação. ....	118
Quadro 12 Dinâmica d.....	119
Quadro 13 conceituação de Moradia Digna .....	133
Quadro 14 Relação entre <i>Temas geradores</i> , mulher p/p e ações definidas. ....	152
Quadro 15 Relação <i>Temas geradores</i> , mulher p/p e ações definidas. ....	153
Quadro 16 Dimensões individuais dos tapetes.....	155
Quadro 17 Tapetes – <i>Temas Geradores</i> .....	156

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Monitoras em visita reivindicatória a vereadores de SM. ....	2
Figura 2 Tapete I. ....	2
Figura 3 Tapete II. ....	2
Figura 4 Vila Cerrito I. ....	3
Figura 5 Vila Cerrito II. ....	3
Figura 6 Pazyryk: o mais antigo tapete persa conhecido .....	52
Figura 7 Homens asiáticos tingindo fios. ....	54
Figura 8 Mulher asiática fazendo tapete de nós. ....	54
Figura 9 Gráfico das categorias. ....	70
Figura 10 Inter-relação entre as categorias.....	91
Figura 11 Estudo de cor. ....	99
Figura 12 Resultado do estudo de cor. ....	99
Figura 13 Estampas trazidas pelas mulheres. ....	100
Figura 14 Casa utilizada para desenho de observação. ....	102
Figura 15 Desenhos de observação da casa.....	105
Figura 16 Estudo do tapete.....	110
Figura 17 Mulheres pesquisadas/pesquisadoras aprendendo o processo de elaboração de projetos para tapetes a partir da compreensão do design de estamparia através do re-desenho de padronagens de tapetes. ....	113
Figura 18 Circulo das dinâmicas, do eu - mundo. ....	114
Figura 19 Circulo das dinâmicas. ....	114
Figura 20 Inter-relações entre os <i>temas geradores</i> .....	121
Figura 21 Mulheres ao redor da mesa com fotos.....	122
Figura 22 Agrupamento das fotografias empregadas na leitura de imagens por ocasião da reflexão acerca do <i>tema gerador</i> CASA.....	122
Figura 23 Leitura de imagens do <i>tema gerador</i> FILHOS .....	137
Figura 24 Processo de reflexão-conscientização .....	153
Figura 25 Casa da Denise.....	157
Figura 26 Formas: porta e janela. ....	159
Figura 27 <i>Tema gerador</i> CASA -.Pré-projetos 1 e 2. Denise. ....	159

Figura 28 <i>Tema gerador CASA</i> – projeto Denise.....	160
Figura 29 Ursinho e bebê 1 e 2 – Denise.....	160
Figura 30 Denise desenhando o ursinho.....	160
Figura 31 Luana de colinhas.....	161
Figura 32 Desenhos da Luana de colinhas - Denise.....	161
Figura 33 Pré-projeto 2.....	163
Figura 34 Pré-projeto 3.....	163
Figura 35 Pré-projeto 1 <i>Tema gerador FILHOS</i> .....	163
Figura 36 <i>Tema gerador FILHOS</i> – projeto, Denise.....	163
Figura 37 A ponte como é I.....	164
Figura 38.A ponte como é II.....	164
Figura 39 A ponte como gostaria que fosse.....	164
Figura 40 Seqüência provocada pela observação no desenho da observação..	165
Figura 41 Pré-projetos 1, 2 e 3 do <i>tema gerador PONTE</i> .....	167
Figura 42 Ponte – tapete estampado (1,5x1,5m) – Denise.....	168
Figura 43 Ponte – projeto para estamparia têxtil. Denise.....	168
Figura 44 Desenho de casas da vila Cerrito – Elissandra.....	170
Figura 45 Formas empregadas nos pré-projetos pela Elissandra.....	170
Figura 46 <i>Tema gerador CASA</i> – Pré-projeto I.....	170
Figura 47 <i>Tema gerador CASA</i> – Pré-projeto II .....	170
Figura 48 <i>Tema gerador CASA</i> – projeto. Elissandra.....	171
Figura 49 Filha, sainha e boneca- Elissandra.....	172
Figura 50 <i>Tema gerador FILHOS</i> . Pré-projetos 1, 2 e 3.....	173
Figura 51 <i>Tema gerador FILHOS</i> – projeto Elissandra.....	173
Figura 52 Bengala, cama de casal e brinquedos .....	174
Figura 53 Desenhos de casas, Marlete.....	175
Figura 54 <i>Tema gerador CASA</i> -pré-projeto- Marlete.....	176
Figura 55 Casas, Marlete II.....	176
Figura 56 <i>Tema gerador CASA</i> – tapete, Marlete.....	177
Figura 57 <i>Tema gerador CASA</i> – projeto, Marlete.....	177
Figura 58 Marlete desenhando.....	179
Figura 59 Desenhos de brinquedos, Marlete.....	180
Figura 60 <i>Tema gerador FILHOS</i> – pré-projetos, Marlete .....	181
Figura 61 <i>Tema gerador FILHOS</i> –projeto, Marlete .....	182

Figura 62	Desenhos: remédios e chás. Marlete. ....	184
Figura 63	Pré-projetos .....	186
Figura 64	<i>Tema gerador</i> SAÚDE –projeto.....	187
Figura 65	Desenhos de casas, Rosangela.....	188
Figura 66	<i>Tema gerador</i> CASA – pré-projeto, Rosangela .....	189
Figura 67	Flores e folhagens, Rosangela.....	191
Figura 68	Formas – Rosangela.....	191
Figura 69	<i>Tema gerador</i> CASA – projeto, Rosangela .....	191
Figura 70	<i>Tema gerador</i> FILHOS – objetos referenciais 1, 2 e 3, Rosangela.....	192
Figura 71	<i>Tema gerador</i> FILHOS – pré-projetos 1, 2, 3 e 4, Rosangela.....	194
Figura 72	<i>Tema gerador</i> FILHOS –projeto, Rosangela.....	195
Figura 73	<i>Tema gerador</i> FILHOS – tapete, Rosangela.....	195
Figura 74	Estampagem do tapete – Rosangela. ....	197
Figura 75	Desenhos de materiais escolares. ....	198
Figura 76	<i>Tema gerador</i> ESTUDO – pré-projetos 1, 2, 3 e 4 , Rosangela. ....	199
Figura 77	<i>Tema gerador</i> ESTUDO – projeto, Rosangela. ....	199
Figura 78	Desenhos de casas, Tereza. ....	201
Figura 79	<i>Tema gerador</i> CASA – pré-projetos 1, 2 e 3, Tereza. ....	202
Figura 80	Folhagens, Tereza.....	202
Figura 81	Pré-projeto 4. ....	202
Figura 82	<i>Tema gerador</i> CASA- projeto. Tereza.....	203
Figura 83	Desenhos de objetos referenciais dos filhos.Tereza. ....	204
Figura 84	<i>Tema gerador</i> FILHOS- pré-projetos 1 e 2. Tereza. ....	205
Figura 85	<i>Tema gerador</i> FILHOS- projeto. Tereza. ....	206
Figura 86	Desenhos referentes ao <i>tema gerador</i> LAVAR ROUPA.- Tereza. ....	207
Figura 87	Processo de criação das mulheres pesquisadas/pesquisadoras. ....	208
Figura 88	Mostra dos trabalhos à comunidade.....	221
Figura 89	Gráfico do processo educativo .....	226
Figura 90	Gráfico de como aconteceu o processo criativo nesta pesquisa. ....	227
Figura 91	Gráfico de como ocorreu o processo educativo das mulheres pesquisadas/ pesquisadoras nesta investigação.....	228
Figura 92	Gráfico do movimento produzido pela prática educativa desta pesquisa.....	228
Figura 93	Síntese de como ocorreu a prática investigativa. ....	229

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO A– Dinâmicas desenvolvidas e empregadas para apreensão das <i>palavras geradoras</i> .....	253
ANEXO B Contrato do galpão.....	256
ANEXO C Mapa da Vila Cerrito.....	258
ANEXO D Ficha de cadastro das mulheres pesquisadas/pesquisadoras I.....	259
ANEXO E Ficha de cadastro das mulheres pesquisadas/pesquisadoras II.....	260
ANEXO F Ficha de cadastro das mulheres pesquisadas/pesquisadoras III.....	261
ANEXO G Ficha de cadastro das mulheres pesquisadas/pesquisadoras IV.....	262
ANEXO H Ficha de cadastro das mulheres pesquisadas/pesquisadoras V.....	263
ANEXO I Matriz do roteiro para análise de processofólio.....	264
ANEXO J Carta de Cessão.....	267
ANEXO K Imagens da investigação. CD-ROM.....	268

## **RESUMO**

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

## **PALAVRAS GERADORAS COMO TEMA PARA O DESIGN DE ESTAMPARIA PARA TAPETES: UM ESTUDO COM MULHERES DA VILA CERRITO**

Autora: Marilaine Pozzatti Amadori  
Orientador: Ayrton Dutra Corrêa  
Data e Local da Defesa: Santa Maria, setembro de 2004.

O presente trabalho, inserido na linha de pesquisa prática de ensino na sub-área Educação e Arte, deu-se pelo interesse em aprender e desenvolver práticas de ensino na educação de adultos em ambiente não-formal, contribuindo com a educação popular. O estudo procura analisar o processo de reflexão-conscientização-ação a partir de palavras geradoras e o desenvolvimento da criatividade através da linguagem do design de estamparia. Fundamentada numa abordagem qualitativa caracterizada pela pesquisa participante, esta investigação se propôs a construir, registrar e interpretar, aspectos referentes à reflexão-conscientização-ação e criação, utilizando como principais instrumentos à observação participante, análise documental (gravação de voz e imagem fixa e móvel) e análise de processofólio. A abordagem teórica se baseia fundamentalmente na proposta pedagógica de Paulo Freire que dialoga com Lev Vygotski e Fayga Ostrower. Três autores que têm em comum suas teorias construídas com base nas próprias experiências práticas. Participaram da prática investigativa cinco mulheres pesquisadas/pesquisadoras, residentes na vila Cerrito em Santa Maria-RS, mesmo contexto em que ocorreu a investigação. A análise crítica foi efetivada relatando o processo de reflexão-conscientização-ação acerca das palavras geradoras, mediado pelo diálogo seguindo para o processo de criação de projetos aplicáveis a tapetes através da estamparia artesanal.

## **ABSTRACT**

Dissertation of Master's degree  
Program of Masters degree in Education  
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

## **GENERATING WORDS AS THEME FOR THE DESIGN OF PRINTWORKS FOR RUGS: A STUDY WITH WOMEN OF THE VILA CERRITO**

Author: Marilaine Pozzatti Amadori

Advisor: Ayrton Dutra Corrêa

He dates and Place of the Defense: Santa Maria,  
September 23, 2004

The present work is inserting in the line of practice research of teaching in the sub-area Education and Art, and the interest in to learn and to develop teaching practices in the adults' education in unformal enviroment, cooperating with the popular education. The study tries to analyze the reflection-understanding-action process starting from generating words and the development of the creativity through the language of the printworks design. Based in a qualitative approach characterized by the participant research, this investigation propose to build, to register and to interpret, aspects about reflection-understanding-action and creation, using as main instruments the participant observation, documental analysis (voice registering and image fastens and piece of furniture) and processofólio analysis. The theoretical approach is based fundamentally in Paulo Freire's pedagogic proposal that dialogues with Lev Vygotski and Fayga Ostrower. Three authors that have your theories in common built with base in the own practice experiences. Participated in the practices investigative five researched women / researchers, residents in the villa Cerrito in Santa Maria-RS, same context in that happened the investigation. The critic analysis was executed telling the reflection-understanding-action process concerning the generating words, mediated by dialogue and the process of creation of applicable projects to rugs through the handmade printworks.

# INTRODUZINDO O CONTEXTO DA PESQUISA

## 1 Contextualizando a trajetória da pesquisadora

A minha infância vivida em contexto rural favoreceu várias situações propícias ao exercício da criatividade. Devido à situação sócio-econômica não tínhamos bonecas "compradas", então construíamos bonecas de pano e muitas roupinhas para trocar. Inventávamos bonecas de espiga de milho-verde, de "coqueirinho" e, nos dias de chuva, "nenês" de sabugo de milho. Caixinhas de fósforo e de remédios eram transformadas em papéis ou tecidos, matéria-prima de que dispúnhamos, compondo o mobiliário da casa para as bonecas.

Os galpões, e até as árvores frutíferas, se tornavam palco para invenção/representação de variados personagens que interpretávamos, eu e minhas irmãs, em histórias/brincadeiras que se alongavam no tempo em horas e anos. O pátio de terra era suporte para desenhos efêmeros e as paredes dos galpões ainda hoje retêm as marcas dos grafismos de carvão de lenha queimada.

Aprendi com minha mãe a costurar, e das roupas de boneca passei a criar e costurar roupas para adultos, ofício que se tornou profissão por mais de 12 anos.

Adolescente, ao inserir-me no contexto urbano, despertou-me o gosto pelo desenho da face humana, iniciando um processo autodidata. Ao ingressar no segundo grau na Escola Estadual Cilon Rosa, ampliei as noções de desenho sob orientação, no laboratório de artes plásticas onde tive, também, noções de estamparia artesanal.

Nesse período participei da Pastoral de Juventude – PJ – envolvendo-me em questões político-sócio-culturais da sociedade. Atuei como Agente de Pastoral desenvolvendo trabalhos na Vila Goiânia em Santa Maria. Coordenei mutirões de crianças e de mulheres, onde refletíamos a realidade à luz do Evangelho e desenvolvíamos atividades



artístico-plásticas.

Em 1992, ingressei no curso de Desenho e plástica – bacharelado – na UFSM. No qual, confirmando minha tendência pelo têxtil, optei pelo ateliê de Design para Estamparia. Ao concluir o curso de graduação, senti falta do trabalho com pessoas; decidi, então me dedicar à docência para, através da educação, exercer meu compromisso com a conscientização das consciências no mundo. Passei a trabalhar e pesquisar a educação não-formal com crianças pobres, referenciada no aporte de Paulo Freire, resultando na monografia intitulada "*Palavra Geradora* como tema para ação-reflexão em arte-educação

aplicada a criança de ensino não-formal." Esse projeto teve sua continuidade, até 2002, na Vila Cerrito, onde desenvolvi atividades, envolvendo as crianças, de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos, da comunidade. Com o objetivo de despertar



**Figura 1** - Monitoras em visita reivindicatória a vereadores de SM.

lideranças na comunidade, estendi o convite aos jovens e adultos, o que resultou na formação de um grupo de 8 (oito) mulheres e adolescentes que participaram diretamente das decisões, envolvendo a comunidade e que levaram as ações reivindicatórias junto a órgãos governamentais da cidade. (fig. 1)

Paralelamente, no curso de Especialização em Design para Estamparia, na UFSM, pesquisei design para tapetes, construindo a monografia: "Simbologia



**Figura 2** Tapete I.



**Figura 3** Tapete II.

primitivo-cristã como tema para o design de estamparia para tapetes”. Nessa monografia fiz uma pesquisa teórica a respeito do contexto histórico-cultural dos cristãos primitivos, realizando uma ressignificação da sua simbologia como temática para a criação de design de estamparia para tapetes com enfoque contemporâneo. (Fig. 2 e 3)

A Vila Cerrito (fig.4 e 5) é composta por aproximadamente 60 (sessenta) famílias, inseridas no quadro atual de pobreza e exclusão. Possuem, em sua maioria, algum grau de parentesco formando uma espécie de "grande família". Os homens, entre períodos de



**Figura 4** Vila Cerrito I.

desemprego, trabalham de pedreiro, servente e catadores de lixo reciclável, a maior parte deles sem vínculo empregatício. Entre as mulheres um percentual mínimo trabalha como empregada doméstica ou faxineira, constando entre elas "mulheres chefes de família", o restante são donas-de-casa. A pouca escolaridade, o analfabetismo e semi-analfabetismo impedem o acesso ao emprego. O número de filhos e a falta de lugar para deixá-los consta como empecilho ao deslocamento de casa para o trabalho.

Durante os meus cinco anos de inserção na comunidade, observei que algumas práticas de segmentos governamentais e não



**Figura 5** Vila Cerrito II.

governamentais realizadas são extremamente assistencialistas, não tendo contribuído para nenhum tipo de mudança na população envolvida. Também constatei que a minha postura, empenho e forma de trabalhar provocou algumas mudanças no modo de ver de

pessoas da comunidade, gerando expectativas.

Essas expectativas acentuam o meu compromisso de socializar o conhecimento acadêmico constituído através dos estudos e pesquisas, dando retorno à população com os saberes que ela me proporcionou através da universidade pública.

O motivo pelo qual delimito como pesquisadas as mulheres da vila se construiu pelo fato de que, nos três anos da minha inserção na comunidade, o interesse partiu delas, seguido de solicitação verbal, em alfabetizarem-se e em realizarem cursos como corte e costura e outros, demonstrando a sua vontade de aprender, conhecer, fazer... Com efeito, ao verbalizarem tais pedidos demonstram a confiança adquirida e o entendimento do meu papel de educadora e intermediadora\* de ações educativas.

Portanto, dessa confiança e respeito recíprocos que foi se construindo no trabalho desenvolvido e das vontades minha e das mulheres pesquisadas/pesquisadoras, num constante diálogo, é que foi se definindo esta pesquisa que, por tudo o que encerra, entra no campo da pesquisa participante.

Minha trajetória histórica confirma a minha tendência artística e minha opção político-pedagógica e são coerentes com o estudo que apresento. Esta proposta está comprometida em fazer a educação chegar a grupos que a escola não atinge.

Dessa forma, trago presente a proposta de continuar o trabalho docente, desenvolvendo junto a adultos pobres de periferia (Vila Cerrito), o ensino de artes através da prática da reflexão-ação mediatizada pelas *palavras geradoras* proporcionando a conscientização e a pesquisa plástica.

---

\* Alguém que tem maior acesso aos meios e órgãos competentes capazes de ajuda-las na superação de problemas.

## 2 Justificando o Contexto da Pesquisa

Um dos maiores desafios de hoje é, sem dúvida, o dos milhões de pobres, oprimidos e excluídos de nossas sociedades, resultantes de formas injustas de organizações sociais. Nas últimas décadas verificou-se que 2/3 da humanidade vive em situação de pobreza, apesar do crescimento da produção de serviços e bens materiais, no entanto desumanamente distribuídos.

Práticas assistencialistas e paternalistas não resolvem, como nunca resolveram os problemas dos pobres e excluídos; antes, os mantêm dependentes e desacreditados de sua força transformadora. Leonardo Boff diz que: "A libertação dos oprimidos deve provir deles mesmos na medida em que se conscientizam de sua situação, se organizam entre si e começam com práticas que visam transformar estruturalmente as relações sociais iníquas". (1999, p. 8)

Somente quando os oprimidos se descobrem como tal e se engajam na luta por sua libertação, começam a acreditar em si mesmos superando a situação de opressão. Essa descoberta só pode ser feita no nível da ação e que esteja seriamente empenhada na reflexão para que seja práxis. Paulo Freire diz que:

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica de ser mais. A reflexão e a ação se impõe, quando não se pretende, erroneamente dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser homem. (...) Estamos convencidos, (...) de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. (1987, p.52)

Por isso é preciso que seja praticado com os oprimidos o diálogo crítico e libertador, seja qual for o grau em que esteja a luta pela libertação. Entendemos o diálogo como revelação da palavra que encerra

nela duas dimensões: a da ação e da reflexão. É na palavra, na ação-reflexão, no trabalho que os homens se fazem."O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu." (idem, p.78)

Entendemos que há várias formas de pronunciar o mundo e há, também, muitas linguagens. A arte, como qualquer outra linguagem, possui seu código próprio conforme sua especificidade.

A arte tem uma função característica na formação de imagem da identidade em meio às complexas facetas da cultura. Barbosa explica que:

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica (...) Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (1998, p. 16).

É admirável no homem a capacidade de criar e é extraordinária sua habilidade de solucionar problemas. O gosto pelo ornamento se percebe desde a pré-história, onde ele já atribuía ao utilitário efeitos estéticos harmônicos que agradam aos sentidos. "Cada indivíduo, como um ser simbólico que é, realiza o ato de simbolizar utilizando sistemas de representações para elaborar e objetivar seus pensamentos e sentimentos com o intuito de compreender o que se passa no mundo." (Martins & Picosque & Guerra, 1998, p.36)

O ato de criar torna o homem sensível às características mais sutis da vida e do universo e amplia a capacidade de inventar, solucionar,

projetar...

No passado, ao sentir necessidade, cobriu o corpo com peles de animais. Logo passou a tecer e, em seguida, a empregar adornos, tingir e estampar. Descobriu pigmentos e produziu fios com os primeiros meios de produção artesanal: rocas, teares, bastidores, carimbos, etc. até chegar à produção industrial que predomina nos dias de hoje.

Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber (...). Ensinar arte significa articular três campos conceituais: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente. (idem, p.13)

A arte trabalha questões culturais responsáveis por mudanças na visão de mundo do ser humano. Um novo olhar visto de um novo ângulo, ou seja, abre-se uma nova janela para o mundo através do processo criativo e da reflexão sobre o mesmo.

A cultura consiste em padrões explícitos e implícitos de comportamento, adquiridos e transmitidos mediante símbolos que constituem as diferenças dos grupos humanos, incluindo sua plasmação em utensílios; o núcleo essencial da cultura se compõe de idéias tradicionais, quer dizer, historicamente obtidas e selecionadas, e sobre todos os seus valores. Os sistemas culturais podem, por um lado, ser considerados como produtos da atuação humana e, por outro lado, como elementos condicionantes de atuações sucessivas.

Fundamentada na pedagogia libertadora e inspirada em Paulo Freire por seu compromisso com o homem oprimido e os explorados, dentre os quais teve sua experiência de educador, por construir junto com o educando o processo educativo, respeitando-o, dialogando e pensando-a a partir da realidade concreta, sua práxis educativa trabalha o homem a

partir de onde ele está, considerando seu contexto de onde se extraem os *temas geradores*, ponto de partida para o processo de aprendizado. Sua pedagogia afirma-se na prática da liberdade e do diálogo. Assim como ele, acredito que as transformações da sociedade partem dos homens que se transformam transformando o mundo.

Proponho-me, então, a construir junto a mulheres da Vila Cerrito o processo de educação, agindo como mediadora do conhecimento numa busca participada e discutida (diálogo), proporcionando o acesso ao conhecimento do processo histórico e a experimentação do fazer artístico a partir de *temas geradores*, construindo, através da linguagem do design de estamperia, projetos para tapetes, aplicáveis através da estamperia artesanal, num contínuo processo de reflexão-ação-reflexão. Portanto, assim identifico a temática desta investigação:

**O processo de reflexão-conscientização mediatizado pelas *palavras geradoras* proporcionando o desenvolvimento da criatividade através da linguagem do design de estamperia**

Dessa forma, tenho como objetivo: proporcionar a reflexão-conscientização a partir das *palavras geradoras* propiciando o desenvolvimento da criatividade através da linguagem do design de estamperia e sua aplicação em tapetes.

PRIMEIRA PARTE  
**CONTEXTO TEÓRICO**



## Capítulo 1

# REFERÊNCIAS PERTINENTES À CONSCIENTIZAÇÃO QUE TEM POR BASE *TEMAS GERADORES*

Esta pesquisa tem o referencial centrado na pedagogia libertadora, tendo Paulo Freire como seu principal teórico, enfocando a reflexão e a conscientização a partir das *palavras geradoras* tendo como instrumento o diálogo. O referencial permeia pela educação de adultos, educação popular e educação não-formal.

Junto a Paulo Freire, dão suporte Lev Vygotsky e Fayga Ostrower, dialogando acerca da linguagem, contexto cultural e criatividade, refletindo sobre suas possibilidades na educação. Em comum esses autores têm, também, a teoria construída a partir de sua própria prática. Possui também relevância o estudo histórico acerca da produção de tapetes e considerações pertinentes sobre artesanato e design de estamperia.

### 1.1 Trajetória de Paulo Freire

Paulo Freire teve uma infância feliz, mas logo cedo conheceu a fome e a miséria. Tinha oito anos quando os reflexos da crise do nordeste afetaram a sua família. Dois anos depois se mudaram para o interior do Recife. Aos treze anos falece seu pai e seus estudos primários foram adiados.

Entrou no ginásio com 16 anos, quando os colegas tinham 11 ou 12 anos, todos bem vestidos e bem alimentados. Era compridão em meio aos outros e sentia-se um adolescente feio. Tinha dificuldade de assimilar qualquer tipo de educação formal. Tentava ler e prestava atenção em

aula, mas a fome não deixava, não entendia nada. Não era burro nem era falta de interesse. Seu irmão mais velho começou a trabalhar e ajudar a família. À medida que Paulo Freire comia, compreendia melhor o que lia e foi aí que se interessou em estudar gramática, porque adorava os problemas da linguagem.

Estudou filosofia da linguagem por conta própria, aos 18 ou 19 anos, preparando-se para entender o estruturalismo e a linguagem. Começou, então, a ensinar gramática portuguesa com a intuição de que deveria compreender as expectativas dos estudantes e fazê-los participar do diálogo. Com amor pela linguagem e pela filosofia, segundo Paulo Freire, em algum momento, entre os 15 e 23 anos, descobriu o ensino como sua paixão.

Foi praticando que Paulo Freire aprendeu a pensar na prática. Foi nos problemas entre sua linguagem culta e a linguagem popular dos trabalhadores com quem trabalhava que Paulo Freire iniciou o estudo da linguagem do povo, aperfeiçoando seus trabalhos em educação popular e evoluindo sua pedagogia.

Dentre as experiências que marcaram sua vida, Paulo Freire muda o ensino da sintaxe devido à criatividade estética da linguagem, influenciado por autores que pesquisou. Descubra aí o valor da criatividade e, mais do que isso, o valor da liberdade para a criatividade na pedagogia, na política etc. Segundo ele próprio, in Gadotti (1991):

Quando jovem, aprendi que a beleza e a criatividade não podiam viver escravas da devoção à correção gramatical. Essa compreensão me ensinou que a criatividade precisava de liberdade. Então, mudei minha pedagogia, como jovem professor, no sentido da educação criativa. Isto foi um fundamento, também, para que eu soubesse, depois, como a criatividade na pedagogia está relacionada com a criatividade política. Uma pedagogia autoritária, ou um regime político autoritário, não permite a liberdade necessária à criatividade, e é preciso criatividade para se aprender. (p. 26)

Depois de abandonar a advocacia, logo após a sua primeira causa, dedicou-se inteiramente ao trabalho educativo, incentivado por sua mulher Elza. Foi um dos fundadores e primeiro diretor do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Elaborou os primeiros estudos de um método de alfabetização de adultos, expondo-o em 1958. No ano seguinte escreve "Educação e atualidade brasileira", tese com o qual concorre a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes do Recife, obtendo o grau de Doutor. Embora com o próprio reconhecimento de algumas ingenuidades, esta tese continha o germe de sua teoria e prática.

No Brasil as relações entre o trabalho de Paulo Freire e a ascensão da educação popular são bem evidentes. Seu movimento de educação popular, uma das formas de educação de massa, começou no Nordeste, em 1961. Trezentos trabalhadores alfabetizados em 45 dias, resultado que impressionou a opinião pública, tendo sido ampliado por todo o país com o apoio do governo federal.

Os reacionários não conseguiam entender como um educador católico se fizesse representante dos oprimidos. Preferiram atacar o movimento no qual “percebiam o germe da rebelião, baseando-se que a pedagogia da Liberdade é, por si, parte de rebeldia” (Freire, 1980, p.9).

No Chile, eleito em 1964, o governo democrata-cristão queria aumentar a participação popular no desenvolvimento de toda a comunidade. Descobriram Freire e puseram em prática lá um método considerado subversivo no Brasil. Em dois anos o programa chileno atraiu a atenção internacional e o Chile recebeu da UNESCO o reconhecimento de uma das cinco nações que melhor superaram o analfabetismo.

## **1.2 Contribuições de Paulo Freire à educação popular**

Dentre as mais importantes contribuições de Paulo Freire destaca-se a educação de Jovens e adultos. Propôs uma pedagogia a partir do oprimido. Paulo Freire iniciou-a através da prática com alfabetização de adultos, sistematizando suas experiências. Porém, ele próprio, ao se pronunciar sobre seu "método", se refere a ela não como um método, mas a define como uma pedagogia, uma concepção de mundo. "Não há um programa, inexistente nessa pedagogia um programa preestabelecido de conteúdos a serem ensinados. No entanto, essas pessoas se ensinam umas às outras, elas "se medem" em atos grupais de conhecimento." (Freire & Nogueira, 1999, p. 21)

A educação de adultos em seu processo de amadurecimento é melhor percebida em termos de educação popular. "Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares: capacitação científica e técnica." (idem, p. 19)

Freire comenta a transformação que segundo ele indica os passos qualitativos da experiência educativa refletida por inúmeras pessoas/grupos na América Latina:

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos aquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos -, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular. (Freire, 1999, p. 27)

A educação de adultos, também chamada de educação não-formal, virando educação popular torna-se mais abrangente. Programas de alfabetização, educação de base em profissionalização ou saúde primária, são apenas uma parte no que se refere à amplitude da educação popular. Educadores e grupos populares descobriram que Educação Popular é, sobretudo o processo de refletir a atuação permanentemente. A prática educativa, num processo de conhecer, possibilita o ensino de conteúdos às pessoas tanto quanto a sua conscientização. Esforça-se para ter no educando um sujeito cognoscente, que se assume como um sujeito em busca de, e não passivo da ação do educador.

Sendo assim, certos conteúdos são tão importantes para a formação dos grupos populares quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta. "E, ao fazê-lo, deve, ir, com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo". (ibidem, p. 28) O senso comum só pode ser superado a partir dele próprio.

A educação popular se ocupa seriamente com a leitura crítica do mundo, mesmo que ainda as pessoas não façam a leitura da palavra e, sem se descuidar da preparação técnico-profissional, ela não aceita a posição de neutralidade política.

É respeitando os desejos, os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos dos educandos que os educadores e educadoras populares partem para a sua ação, tendo neles um ponto de partida, não de chegada.

Envolvidos no processo educativo com palavras que pertencem a sua experiência existencial, palavras e temas, os grupos populares inserem-se no movimento de superação do saber do senso comum pelo saber mais crítico, sobre o mundo e sobre si no mundo e com ele.

Nesse ponto aparece a influência de Vygotski com a concepção da zona de desenvolvimento proximal, na qual, importa que o educador saiba

como pensam os educandos no seu contexto real para daí ajuda-los a compreender melhor o que já sabem e ensinar-lhes o que ainda não sabem.

A concepção educacional de Paulo Freire fundamenta-se, pois, em pressupostos construtivistas e socioculturalmente contextualizados. A educação dialógica, problematizadora e conscientizadora implica um diálogo mediatizado pelo mundo, entre dois sujeitos cognoscentes – educador/educando e educando/educador. Os/as educandos/as são sujeitos activos na construção do seu próprio saber, agentes em busca permanente de novos conhecimentos que tornem a natureza e a realidade social cada vez mais inteligíveis. É caracterizada a nível do método por uma prática dialógica reflexiva e a nível dos conteúdos por se partir da realidade conhecida dos/as educandos/as (na alfabetização são as palavras geradoras e no pós-alfabetização são os temas geradores referentes ao universo das situações problemáticas existenciais). (Fernandes, 1998, p. 136)

### **1.3 Educação e conscientização mediadas pela palavra**

Para a Pedagogia Libertadora o homem é o centro do processo educativo que, como sujeito, interage com o mundo como ser concreto, situado no tempo e espaço, inserido no contexto sócio-cultural. O homem precisa ser agente de sua própria práxis. Chegará a ser sujeito através da observação-reflexão sobre seu ambiente concreto. "A participação do homem como sujeito na sociedade, na cultura, na história, ocorre na medida de sua conscientização, a qual implica em desmitificação" (Corrêa, sd., p.4). A conscientização se insere criticamente na situação para desvendar e transformar.

Uma das características do homem é que, diferente dos animais, somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo e de agir conscientemente sobre a realidade.

Num primeiro instante a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Conscientização consiste no desenvolvimento crítico de uma tomada de consciência. Implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e no qual o homem assume uma posição epistemológica.

A conscientização não pode existir sem o ato ação-reflexão que, de maneira permanente, constitui o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso, conscientização é também histórica. Quanto mais conscientizados mais capacitados nos tornamos para sermos anunciadores ou denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos.

Conscientização é tomar posse da realidade. A visão crítica e dinâmica do mundo permite “des-velar” a realidade, desmascarar sua mitificação e chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens. Segundo Jorge, “Eis a verdadeira política da pedagogia da libertação: o homem conhecendo-se criticamente e consciente de sua vocação ontológica e histórica, é co-responsável, social e politicamente nos destinos de sua comunidade e de seu país” (1981, p.24). Diz ainda que:

A história não é tempo de iniciativas particulares, mas de homens entre si, uns com os outros, aqueles outros que estão com ele. Os outros-com-ele e ele-com-outros e que tecem a história. E estes outros não são exclusivamente os do presente, mas igualmente os do passado. É nesta dialética-presente-passado que a história se transforma no tempo dos acontecimentos humanos.(...) ela se faz e refaz permanentemente (1981, p. 27-28).

Quanto mais o homem reflete sobre sua realidade, mais emerge consciente, comprometido e pronto a intervir e mudar a realidade. Por isso é preciso, na docência, sempre um olhar sobre a prática. Através da

reflexão sobre ela mesma a curiosidade ingênua, assim percebendo-se vai se tornando crítica.

Para ser válida, toda educação deve estar precedida de uma reflexão sobre o homem concreto a que queremos ajudar a educar-se. A vocação do homem é ser sujeito e não objeto, então, deve ser levado em consideração o seu contexto. "Qualquer conteúdo que não esteja vinculado ao contexto sócio-cultural é considerado invasão cultural ou depósito de informações" (Corrêa, s.d., p. 4).

Ensinar não é apenas transferir conhecimentos e sim criar condições para que ele seja produzido ou construído. Entretanto, segundo Paulo Freire, a prática docente aleatória produz um saber ingênuo e deixa faltando a "rigoriedade metódica" que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. E nas suas próprias palavras, "A prática docente crítica e implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (1999, p. 43). E acrescenta, "... o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, tão necessário, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática" (Freire, 1999, p.43-44).

A educação, também, tem que ser uma práxis, ou seja, uma prática de ação e reflexão que conduzam a uma nova ação transformadora. Ela tem que ser feita "em comunhão" com os educandos e como processo libertador precisa ser construída "com" e não "para" os oprimidos. Essa prática libertadora tem que se refletir numa prática educativa organizada e planejada com os oprimidos tornando-os criticamente conscientes da realidade onde vivem e os meios de superá-la.

O objetivo da consciência crítica é levar os homens a assumirem seu papel e conhecerem a desumanização. No mundo e com o mundo, o homem vai se conscientizando, vai vendo as razões de ser da realidade e percebendo as estruturas desumanizadoras. Quanto mais se relacionam



com o mundo tanto mais ele conhecerá e assim sendo melhor e mais objetivamente será capaz de iniciar o processo de transformar e humanizar o mundo, por causa do dinamismo do conhecimento. E assim vai fazendo a história existente nele e no mundo. Ela se faz e refaz nesta relação homem-mundo. E sendo sujeito da sua busca de ser mais historicamente e a educação o processo pelo qual o homem procura realizá-la, ele, sabendo-se incompleto, passa a ser sujeito e não objeto da sua educação.

"Toda a prática educativa implica uma concepção de seres humanos e de mundo." (Freire, 2001, p. 31) Esse processo de orientação no mundo só pode ser realmente compreendido na relação dialética entre subjetividade e objetividade. Dessa forma a orientação no mundo propõe ações ao nível da percepção crítica da realidade. "... o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado." (Idem, p. 51)

Sendo assim, a ação humana, ingênua ou crítica, envolve finalidades, tornando-se práxis. Se não fosse práxis, seria ação que ignoraria seus objetivos e o próprio processo. "A relação entre a consciência de projeto proposta e o processo no qual se busca sua concretização é a base da ação planejada dos seres humanos, que implica métodos, objetivos e opções de valor".(Ibidem, p. 52)

Os métodos e os conteúdos usados pelos educadores denunciam suas opções valorativas que revelam sua filosofia de ser humano, bem ou mal esboçada, bem como sua opção política implícita ou disfarçada.

Para ser um ato de conhecimento, o processo da educação de adultos precisa ser uma relação de autêntico diálogo, em que educando e educador se encontrem mediatizados pelo objeto de conhecimento. Assim, os educandos assumem o papel de seres criadores. Aprender, em

toda sua abrangência, significa refletir criticamente sobre o próprio processo de aprendizado. Portanto, o processo de conhecimento envolve um profundo significado da linguagem. "Como não é possível linguagem sem pensamento e linguagem-pensamento sem o mundo a que se referem, a palavra humana é mais que um mero vocábulo – é palavra-ação." (Freire, 2001, p. 59)

O ato de conhecimento que leva em consideração a linguagem deve considerar também as relações dos seres humanos com seu mundo.

A análise destas relações começa a aclarar o momento dialético que há entre os produtos que os seres humanos criam ao transformarem o mundo e o condicionamento que estes produtos causam sobre eles. Começa a aclarar, igualmente o papel da prática na constituição do conhecimento e, conseqüentemente, o rol de reflexão crítica sobre a prática a unidade entre a prática e teoria, ação e reflexão, subjetividade e objetividade vai sendo compreendida, em termos corretos, nas análises daquelas ações antes mencionadas.(Idem)

Aprender, portanto, se faz uma oportunidade para que os educandos percebam que dizer a palavra é um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Nesse sentido significa o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir e de optar.

O ato de conhecer encerra um movimento dialético que reflete sobre a ação e parte para uma nova ação. O educando, para conhecer, o antes desconhecido, deve inserir-se num processo de abstração pela qual reflete sobre a totalidade ou formas de ação no mundo. Nesse processo ele vai evoluindo à medida que se lhe apresentam as codificações representativas de maneira que o educando "se orienta no mundo" e se sente impelido a analisá-las criticamente.

A reflexão crítica que envolve educando e educador precisa relacionar o ato de transformar o mundo com o de pronunciá-lo. Essa "pronúncia" tem que estar associada à consciente ação transformadora

sobre ele. É a percepção de que há outras formas diferentes de pronunciar o mundo.

Para Freire (2001) é preciso reconhecemos a inter-relação entre subjetividade e objetividade no ato de conhecer. A concretude da realidade é, também, a percepção que se tenha dela. Essa idéia relaciona dois contextos dialeticamente relacionados. O contexto teórico, do autêntico diálogo entre educador e educandos, enquanto sujeitos de conhecimento e, o outro, é o contexto concreto onde acontecem os fatos, o da realidade social dos educandos. O segundo se utiliza do primeiro para analisá-lo criticamente. Para operar tal abstração nos servimos da codificação ou da representação de situações existenciais dos educandos. Dessa maneira a codificação faz a mediação entre contexto concreto e contexto teórico e como objeto de conhecimento mediatiza os sujeitos cognoscentes que, no diálogo, procuram desvelá-la. Diálogo esse que engaja educador e educando ativamente no ato de conhecer.

Toda busca exige mais busca, assim é a educação, sendo seu lugar e tempo o aqui e agora dos homens, bem como as condições concretas e objetivas da realidade. Busca, esta, que não é algo estático ou que exclui mudanças.

### **1.3.1 O diálogo como instrumento da prática educativa**

O instrumento da educação como processo libertador é o diálogo. Nesse processo o grupo é que vai definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades, conduzindo, assim, o próprio aprendizado. Dialogar não é apenas falar bonito discursando sobre a teoria e suas razões. “O meu discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto e prático, da teoria” (Freire, 1999, p. 53). No diálogo os dialogantes focalizam um mesmo ponto podendo olhar para ele de várias direções. Todos têm o mesmo direito à palavra e a serem ouvidos num vai e vem de opiniões. Dessa forma vão, "em comunhão", ampliando sua própria visão mediada pela

visão do outro. Não se trata de uma inclusão passiva de informações, mas sim de uma interlocução aditiva, em que cada dialogante acrescenta às informações que possui as informações do outro e cabe a ele fazer o processo de interligá-las, transformando-as ao mesmo tempo em que está se transformando. E Jorge acrescenta:

No diálogo, porque, linear, ninguém tem iniciativa absoluta..., no diálogo "os dialogantes" admiram um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem: nele põe-se e opõe-se. É assim que a consciência se existência e busca perfazer-se ". (...)" O diálogo não é um produto histórico, é a própria historização. É, ele, pois o movimento constituído da consciência que, abrindo-se para a infinidade, vence intencionalmente, as fronteiras da finitude, e incessantemente e, busca encontrar-se além de si mesma, num mundo que é originalmente, comum, é justamente "comunicar-se com o outro". Só o diálogo como incorporação da intersubjetividade, personalidade, personalizada porque só ele socializa (1981, p.56).

O diálogo é a palavra existencializada que, por sua vez, é reflexo do meio social, por isso sensível às alterações na estrutura do meio. Para Pires, "A linguagem é marcada pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado" (1992, p.39). A palavra pode ter um significado próprio para cada grupo, no entanto ela nunca é neutra enquanto contextualizada. "O signo lingüístico... é polissêmico, pois seu sentido é fixado pelo contexto em que ocorre. O fato de diferentes grupos sociais empregarem o mesmo código de comunicação faz com que as palavras manifestem valores ideologicamente contraditórios. (...) Muitas palavras, no entanto, só são neutras se fora de contexto, como aparecem nos dicionários". (Pires, 1992, p.43-44).

Para Citelli, as palavras, quando pronunciadas por determinado grupo, sempre expressam sua vivência, portanto nunca são neutras, e sofrem interferência, podendo ser modificadas com o tempo:

Se as palavras nascem neutras, mais ou menos, como estão em estado de dicionário, ao se contextualizarem, passam a expandir valores, conceitos, pré-conceitos. Nós iremos viver e aprender em contexto com outros homens, mediados pelas palavras que serão por nós absorvidas, transformadas e reproduzidas, criando um circuito de formação e reformulação de nossas consciências (apud Pires, 1992, p.105).

E afirma Ostrower, relacionando a linguagem à cultura:

...as línguas são criação cultural; constituem o ambiente humano que age sobre o indivíduo, o qual por sua vez atua sobre o ambiente. Por isso ainda que a capacidade de falar e de simbolizar seja potencial inato, o aprendizado da fala indica um aprendizado cultural; o potencial natural da língua, cada indivíduo o realiza num dado contexto cultural. Molda sua experiência pessoal nas relações culturais possíveis, as formas da fala poderão então até variar de geração para geração porque talvez sejam outras as relações culturais."(1987, p.23-24)".

Para Vygotski, a linguagem carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura, por isso é um signo mediador por excelência.

Vygotski relaciona pensamento e linguagem como chave para a compreensão do significado da palavra. O pensamento é produto da interação material com os objetos e a linguagem é produto da inter-relação social e interação com os outros. Dessa inter-relação surge o pensamento verbal. Porém, o pensamento não se expressa simplesmente em palavras, mesmo que exista através delas.

A estrutura da linguagem não reflete exatamente a do pensamento. Por isso o pensamento sofre muitas mudanças ao converter-se em linguagem.

A linguagem estabelece a direção categorial que permitiria a formação de conceitos. Essa idéia implica que sem a linguagem não seria possível desenvolver conceitos no sentido escrito. Significa dizer que envolve desde a construção de um pensamento à sua formulação lingüística. A instantaneidade do pensamento se transforma em espaço de análise temporal da expressão verbal. O pensamento não é formado por unidades separadas como a linguagem. E à medida que a linguagem se converte em ferramenta fundamental do pensamento, esse sofre transformações na dialética do seu próprio desenvolvimento.

A linguagem possibilita lidar com os objetos do mundo exterior mesmo sem estarem presentes e permite compreender um fato mesmo sem tê-lo presenciado. Permite, também, análises, abstração e generalização de objetos, eventos ou situações presentes na realidade. Como, por exemplo, a palavra "casa" designa qualquer casa. A palavra generaliza o objeto e o inclui em uma determinada categoria. "Desse modo a linguagem não somente designa os elementos presentes na realidade, mas também fornece conceitos e modos de ordenar o real em categorias conceituais. (Rego, 1998, p. 53)

A linguagem possui função comunicativa entre os indivíduos, garantindo a transmissão, preservação e assimilação de informações e experiências somadas pela humanidade ao longo da história. A linguagem é um sistema de signos que facilita a inter-relação social entre os indivíduos que compartilham o mesmo sistema de representação da realidade.

A linguagem, portanto, é "um sistema mediatizador, de transmissão intencional da experiência e do pensamento a outras pessoas, nascido da necessidade de inter-comunicação durante o trabalho." ( Isaia, 1991, p. 26) E por fornecer significados precisos, ela permite a comunicação entre os seres humanos.

Um determinado grupo cultural estabelece e compartilha significados a partir da percepção e interpretação dos objetos, situações e eventos do

mundo que o rodeia. Por isso os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura por meio de símbolos.

Devido à importância cultural da palavra e da linguagem, os conteúdos da Pedagogia Libertadora e, principalmente, da alfabetização libertadora, giram em torno de palavras geradoras que, impreterivelmente, são extraídas do universo vocabular dos alunos. Nesse processo educativo, a *palavra geradora* pode ser ela mesma objetivada pela sua grafia, ou apresentada em outra forma de codificação para que seja decodificada pelos educadores.

A "codificação" e "descodificação" permitem ao alfabetizando integrar a significação das respectivas palavras geradoras em seu contexto existencial ele a descobre num mundo expressado em seu comportamento. Conscientiza a palavra como significação que se constituem sua intenção significante, coincidente com intenções de outros que significou o mesmo mundo. (Freire, 1985, p. 06).

De outra parte, para Rodari, uma palavra lançada à mente propaga-se em movimentos multidirecionais e provoca elementos que estavam ali passivos, à própria conta, obrigando-os a reagir e a se relacionar. Deste modo uma palavra, ainda que fosse escolhida ao acaso,

... produz ondas de superfície e de profundidade, provoca uma série infinita de reações em cadeia, agitando em sua queda sons e imagens, analogias e recordações, significados e sonhos, em um movimento que toca a experiência e a memória, a fantasia e o inconsciente, e que se complica pelo fato de que essa mesma mente não assiste passiva a representação, mas nela intervém continuamente, para aceitar e rejeitar, relacionar e censurar, construir e destruir. (1982, p. 14)

Contudo, “Nunca se pode dizer a priori que palavra, que passagem ou que aspecto da narrativa guiará a ‘descodificação’.” (idem, p. 127)

Nesse ponto do processo o aluno já tomou consciência de que a língua também é cultura e que o homem é sujeito. Sente-se desafiado a saber mais, a descobrir novas palavras, relacionando-as. Ao construir suas palavras vai construindo seu mundo e dialogicamente decodificadas vão descobrindo o homem como sujeito do processo cultural e também da cultura letrada; bem como do processo histórico. “O homem fala e escreve, e como fala e escreve, é tudo expressão objetiva do seu espírito. Por isso, pode o espírito refazer o feito, neste redescobrimo o processo que faz e refaz” (Freire, 1985, p.6).

Sendo assim, o aluno, ao objetivar uma *palavra geradora*, já despertou o interesse para, além de buscar mecanismos de composição e recomposição de novas palavras, também, escrever e/ou dizer o seu próprio pensamento. A *palavra geradora*, mesmo objetivada na condição de simples vocábulo, não se separa do seu dinamismo semântico e de sua força pragmática da qual o aluno tomou consciência na descodificação crítica. O próprio Paulo Freire, falando do seu método, justifica:

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato: simplesmente coloca a alfabetização em condições de reexistenciar criticamente as palavras, do seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra. (...) Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário (1985, p.7).



A codificação transforma o mundo que era uma maneira de viver num contexto real. Esse processo revela a visão de mundo dos indivíduos e é de onde são extraídos os *temas geradores*. Então, "Procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis" (Freire, 1980, p.09). Conforme os homens exploram suas temáticas se aprofunda sua consciência crítica da realidade. Esta procura é o ponto de partida do processo de educação e da ação cultural do tipo libertadora.

Quanto mais os homens refletirem criticamente sua existência e mais atuarem sobre ela "serão mais homens". Para Freire, "cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por estabelecer relações de diálogo com outros homens" (1980, p.38).

### **1.3.2 Contexto Cultural: fator intrínseco à construção do conhecimento**

A palavra cultura vem do latim (*colere*), termo substantivo de cuidar, cultivar. Então, se entendermos cultura como forma de vida é o mesmo que entender que cuidar é forma de vida, um modo de vida. "Ontologicamente a cultura é então o cuidado que o homem tem com seu mundo, com sua realidade" (Criteli, 1981, p.64). Para Leonardo Boff, "... tudo o que a pessoa e a sociedade fazem é cultural, vale dizer, vem marcado pela intervenção humana, por um propósito, por uma vontade e por uma significação que se quer imprimir à nossa passagem por este mundo" (1992, p.64). Portanto, assim sendo, percebemos que cultura é um processo livre. É prática humana, o que "pressupõe a capacidade de refletir, projetar, encontrar os meios de expressar um projeto e realizá-lo praticamente" (Boff, 1992, p.46). Então tudo o que fazemos é cultura e a fazemos o tempo todo. E dessa compreensão fica claro que cultura não é apenas um acervo de valores ou saberes relacionados ao cultivo do

espírito. São as práticas e atitudes que expressam valores. E prossegue, ainda, Boff:

A cultura, por ser humana possui seu momento de razão, mas é também emoção, sensibilização da realidade circundante, captação de uma mensagem mais transcendente que vem com a linguagem das coisas, do conjunto do universo e das ações humanas. Nada é mudo. Tudo fala em mil códigos diferentes. Quanto mais sensíveis formos mais captamos o sentido de todas as coisas (1992, p.47).

Vygotski começou seus estudos a partir de um profundo interesse semiológico relacionado com a estrutura e funções dos símbolos, signos e imagens poéticas. Sua preocupação com estes problemas constitui a origem de suas investigações psicológicas. Por outro lado seus estudos semiológicos estiveram sempre marcados por uma orientação filosófica mais ampla, pela intuição de que se aprofundar na origem dos signos significava, também penetrar na origem da cultura e do próprio homem.

Os estudos de Vygotski coincidiram com os turbulentos anos que antecederam a Revolução Soviética. Vygotski, sendo filho da revolução, em muitos sentidos, incorporou-se ativamente ao projeto de construir uma nova sociedade e desenvolver uma nova cultura.

As características científicas e profissionais enfocadas por Vygotski compreendem três grupos de interesse. A primeira relacionada a questões pedagógicas e educativas. A outra se refere à estética, crítica e promoção institucional da arte e por último, questões propriamente psicológicas.

Havia uma unidade de propósito que o levava a tratar das funções de criação cultural tanto na arte como na educação partindo da natureza das funções superiores especificamente humanas. Os interesses psicológicos partem da preocupação primeira pela gênese da cultura.

Vygotski não pensou a cultura como algo pronto, nem como um sistema estático no qual o indivíduo se submete. Cultura é como um palco de negociações, onde seus membros participam num constante movimento de recriação e reinterpretação de conceitos e significados.

Fazer cultura supõe relações com o mundo “só acontece quando se está aberto criticamente ao mundo” (Jorge, 1981, p.26). Os animais não fazem cultura nem história, pois são fechados em si mesmos e ao mundo. Os homens, ao contrário, porque têm consciência da própria atividade e do mundo no qual estão inseridos, se propõem a objetivos e agem em função deles.

No processo cultural, devemos estar atentos à invasão cultural como forma de dominação e opressão que acontece quando um povo impõe sua própria cultura a outros, ou quando dentro de um mesmo povo certos grupos, afirmando-se detentores de “cultura superior”, usam-se de tal discurso para dominar. Jorge, falando da opressão cultural, afirma que “Cultura é a criação de cada homem, de cada nação independentemente uns dos outros. Assim, pois quando uma nação pretende impor a sua cultura a outros povos, está manipulando, oprimindo, porque impedindo suas criações” (1981, p. 08).

A respeito disso, entretanto, é preciso considerar as influências culturais contemporâneas como fatores que interferem padronizando comportamentos.

Renato Ortiz (1994) designou de mundialização a idéia referente ao domínio específico da cultura e globalização quando se refere a processos econômicos e tecnológicos. Desse modo a mundialização da cultura se dá com base em uma dimensão que abrange “outras formas de organização social: comunidades, etnias e nações. A totalidade penetra as partes no seu âmago, redefinindo-as na sua especificidade”. (p. 30)

Nesse sentido ela se dá relacionada às culturas nacionais e locais. “O processo de mundialização é um fenômeno social total que permeia o conjunto das manifestações culturais. Para existir ele deve se localizar,

enraizar-se nas práticas cotidianas dos homens sem o que seria uma expressão abstrata das relações sociais”. (idem)

Ortiz alerta para o advento de uma memória internacional-popular que funciona como um sistema de comunicação. Ela estabelece a convivência das pessoas por meio de referenciais comuns. Com a chegada da sociedade urbano-industrial, as relações pessoais se modificam e, portanto, são criadas novas instâncias para a integração das pessoas. A memória internacional-popular traduz o imaginário das sociedades globalizadas. A mídia e empresas são os agentes que a difundem. Podemos citar como exemplos o Jeans, a coca-cola, Mcdonalds, estes são apenas produtos vendidos. Eles carregam consigo um conjunto de idéias, valores e conceitos de espaço e tempo.

Outros veículos de propagação dessa memória, junto à publicidade, são as histórias em quadrinhos, o cinema, a TV, o vídeo e o desenho animado. Para Ortiz, juntas “... elas fornecem aos homens referências culturais para suas identidades. A solidariedade solitária do consumo pode assim integrar o imaginário coletivo mundial, ordenando os indivíduos e os modos de vida de acordo com uma nova pertinência social”. (1994, p. 145)

Acontece, pois, que a mundialização da cultura ocorre de forma diversa ao fenômeno chamado de aculturação, que, neste caso supõe o contato de indivíduos ou grupos provenientes de dois universos diferentes; há, pois, o deslocamento espacial, resultando na mudança de padrões culturais de um ou de outro.

As diferentes maneiras como cada grupo ou povo se expressa nas várias instâncias mostram sua singularidade e revelam sua identidade cultural. A busca dessa identidade é um dos objetivos dos países dominados e encerra um dinamismo “enriquecido através do diálogo e troca com outras culturas” (Barbosa, 1998, p.14).

No terceiro mundo, essa identidade significa uma necessidade essencial de sobreviver e construir a própria realidade. E esses termos

nos suscitam a noção da diversidade cultural. Barbosa diz que “sem a noção da diversidade cultural existente em qualquer país, não é possível tanto uma identificação cultural como a leitura cultural global ou, ainda, uma cultura ecológica” (1998, p.14). E salienta que nesta perspectiva a educação precisa proporcionar o conhecimento da cultura local, da cultura de outros grupos que caracterizem a nação e, finalmente, a cultura de outras nações. Inclui, entretanto, a cultura erudita, afirmando que “Todas as classes têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita (...), mas tais códigos continuarão a ser um conhecimento exterior, a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências da própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do outro” (Idem, p.15). Conhecer, pois, não significa apropriar-se de outros códigos culturais em detrimento da própria cultura, o que a tornaria uma cultura inautêntica.

Ao compreender que alguém ou alguma cultura encontra-se imersa na inautenticidade, a educação Libertadora encontra caminhos específicos para arrancar e conduzir esta para fora da inautenticidade e de crescimento, aproximando-a de suas possibilidades de autenticidade e de crescimento. É ação de arrancar de conduzindo para...

A educação pode promover a cultura permitindo que esta se revele. Essa que se pretende como co-responsável pela Libertação, pela apropriação do vir-a-ser da cultura onde está inserida, tem de oferecer condições às possibilidades de que esta saia do ocultamento, mesmo que isso signifique perder o controle sobre elas.

Para Vygotski, as características tipicamente humanas não nascem com o indivíduo e são somente resultados das pressões do meio externo. Elas são resultado da dialética entre homem e seu meio sócio-cultural. Portanto, ao mesmo tempo que o homem transforma seu meio atendendo suas necessidades básicas, transforma, também, a si próprio. A modificação do seu meio pelo seu próprio comportamento vai influenciar seu comportamento futuro, estando aí integrados seus aspectos biológicos e sociais.

As funções psicológicas superiores consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, como, por exemplo, a memória voluntária, capacidade de planejar, imaginação, etc. Esses processos são considerados processos mentais sofisticados e superiores, porque dão ao ser humano a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente, através de mecanismos intencionais, processos voluntários e ações conscientemente controladas.

Para Vygotski, esses processos não são inatos, tendo sua origem através das relações entre os seres humanos. Eles têm seu desenvolvimento junto ao processo de internalização de formas culturais de comportamento. "Através de intrincada relação entre fatores biológicos e fatores culturais que evoluíram ao longo da história da humanidade." (Isaia, 1991, p. 11)

Portanto, as funções psicológicas superiores não possuem somente origem biológica, elas têm uma história social. Elas diferem dos processos psicológicos elementares como ações reflexas, associações simples e reações automáticas que são de origem biológica. Estão presentes nas crianças e nos animais.

As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações. (Rego, 1998, pp. 41-42)

Para Vygotski, o cérebro humano é produto de uma longa evolução e pode servir a novas funções criadas pela história, sem necessidade de

transformação no órgão físico. Esse autor aponta para a necessidade do estudo das mudanças do desenvolvimento mental a partir do contexto social.

Determinando a lei fundamental do desenvolvimento, aparecem duas funções: primeiro, no nível social, a chamada interpessoal, como sendo o nível de socialização, e a segunda, no nível pessoal, ou intrapessoal, é o nível da individuação.

A mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo só é feita pelos instrumentos técnicos e pelos sistemas de signos construídos historicamente. Esses meios se constituem nos "fenômenos auxiliares" da atividade humana. A capacidade de criar tais ferramentas é exclusividade da espécie humana.

O instrumento tem a função de regular as ações sobre os objetos. O instrumento provoca mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza. O ser humano destaca-se dos animais porque, além de produzir os instrumentos para suas necessidades específicas, é capaz conservá-los para uso posterior, de preservar e transmitir sua função aos membros de seu grupo, possibilitando seu aperfeiçoamento e a criação de novos.

Vygotski chama os signos de "instrumentos psicológicos", pois estes têm a função de auxiliar o ser humano nas suas atividades psíquicas, portanto, internas ao indivíduo. "Com o auxílio dos signos, o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações..." (Idem, p. 52)

Para Vygotski, a imaginação como base de toda a atividade criadora se manifesta igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Nesse sentido, tudo o que nos rodeia foi criado pela mão do homem. O mundo da cultura se diferencia do mundo da natureza por ser ele produto da imaginação e da criação humana baseado na imaginação.

Por isso, todo e qualquer descobrimento, pequeno ou grande esteve, antes de realizar-se e consolidar-se, na imaginação como uma estrutura surgida na mente mediante novas combinações e correlações. Todos os objetos da vida cotidiana, dos mais simples aos mais complexos, vêm a ser algo como "fantasia cristalizada".



## Capítulo 2

# LEITURA DE IMAGEM E CRIATIVIDADE NO CONTEXTO EDUCATIVO

### 2.1 Leitura de imagem como fonte de aprimoramento da leitura crítica do mundo

A arte-educação tem sido motivo de reflexão, discutindo-se acerca de propostas e métodos que favoreçam o conhecimento das artes visuais de forma a relacionar experimentação, informação e decodificação, propiciando uma educação mais crítica e contextualizada. A capacidade de ler e produzir uma imagem, em artes visuais, são habilidades que se inter-relacionam. Daí vem a proposta triangular que integra criação (fazer artístico), leitura de obra de arte e sua contextualização:

A qual pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica, etc., associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não (...). Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade (Barbosa, 1998, p. 37-38).

A ênfase na leitura, em nosso país, é justificada pelas nossas necessidades educacionais, que são fundamentais. Esse princípio foi influenciado por Paulo Freire. Leitura como interpretação cultural: leitura de palavras, imagens, ações, gestos, desejos, necessidades, leitura de mundo e de nós mesmos. “A leitura da imagem nesta proposta de ensino da arte, desenvolve-se as habilidades de ver, julgar e interpretar as

qualidades das obras, compreendendo os elementos e as relações estabelecidas no todo do trabalho” (Pillar & Vieira, p.65, 1992).

A leitura da obra de arte desperta uma capacidade crítica, é ponto de questionamentos, é busca e descoberta. Faz os educandos serem sujeitos sem reduzi-los a receptáculos de informações descarregadas pelo professor.

Possuidoras de características comuns às atividades de ler textos e interpretar imagens, tidos aqui como atividades verbal e visual, não excluem uma a outra.

Outros estudiosos do ensino das artes plásticas, entendidas neste estudo como imagens, tendo refletido sobre sua prática para diferentes leituras, chegaram a algumas metodologias específicas, citadas por Martins, Marjorie, e Robert Wilson e All Huswitz, em que priorizam a leitura com ênfase no desenho. Indicam cinco fatores que podem ter prioridade na leitura, "conforme objetivos do projeto: tema/assunto/símbolos, forma/composição/design, estilo/qualidade expressiva, meio/técnica, movimento/emoção/época." (Barbosa, 1995, p. 80)

Na leitura de uma imagem, o receptor converte-se em observador interpretante. Uma boa análise é definida pelos seus objetivos. O objeto de análise e suas conclusões são determinados pelos objetivos e as ferramentas por ele dispostas. A análise deve ser orientada por um projeto, este que determina a elaboração da própria metodologia. "Não existe um método absoluto para análise, mas opções a serem feitas ou inventadas em função dos objetivos". (Joly, 1996, p. 50)

Acerca do conceito de imagem, Paim diz que "A imagem é considerada, de modo geral, como a representação sensível, uma revivescência enfraquecida, de percepção anteriormente experimentada, na ausência do estímulo que lhe deu origem". (1972, p. 33). Seria então o que resta da percepção obtida do objeto, após seu estímulo exterior determinante ter sido eliminado. Essa percepção, ao ser evocada, denomina-se representação. Por sorte é possível fazer uma descrição do

objeto como aparece na imagem e impossível descrever a imagem como tal, pois os caracteres da representação não são idênticos aos da percepção que os originou.

A imagem oferece uma outra visão do objeto dada pela percepção de quem o vê. "A imagem é basicamente uma síntese que oferece traços, cores e outros elementos visuais em simultaneidade." (Neiva, 1994, p. 05) Entretanto, uma imagem pode ser descrita por uma seqüência de frases, porém a imagem permite ver seus elementos constituintes em relação uns com os outros, o que não acontece com as frases.

No campo da arte a noção de imagem está essencialmente ligada a representação visual. Desde afrescos, pinturas, iluminuras, ilustrações decorativas ao desenho, gravura, fotografia, vídeo, cinema, etc.

A imagem está presente na origem da escrita, das religiões, das artes, etc.. É, também, parte de reflexão filosófica desde a antiguidade, tendo defensores e combatentes pelos mesmo motivos. Dita imitadora, para uns é educadora, para outros ela pode ser, também, enganadora. Para Joly, ela é:

Instrumento de comunicação, divindade, a imagem assemelha-se ou confunde-se com o que representa. Visualmente imitadora, pode enganar ou educar. Reflexo, pode levar ao conhecimento. A sobrevivência, o Sagrado, a Morte, o Saber, a Verdade, a Arte, se tivermos um mínimo de memória, são os campos a que o simples termo "imagem" nos vincula. Consciente ou não, essa história nos constitui e nos convida a abordar a imagem de uma maneira complexa, a atribuir-lhe espontaneamente poderes mágicos, vinculada a todos os nossos grandes mitos. (1996, p. 19)

E tendo sido vinculada à magia e reportar a mitos, o termo imagem passou a ser empregado para falar de certas atividades psíquicas, como o sonho, as representações mentais e a linguagem por imagem. Entendemos por imagem mental quando lemos ou ouvimos as descrições

de um determinado lugar ao visualizá-lo como se estivéssemos lá. "Uma representação mental é elaborada de maneira quase alucinatória, e parece tomar emprestadas suas características da visão. Vê-se". (idem). A imagem mental dá impressão de visualização semelhante a da fantasia e do sonho. Importa constatar a impressão dupla da visualização e semelhança. Uma imagem remete a um objeto ou a um dado cultural por ela representado. A leitura visual se relaciona com as regras dos conteúdos culturais de onde ela se dá.

Pode-se afirmar que toda teoria da imagem presume uma teoria de significados, portanto relacionados nas suas formas de representações. As imagens se apresentam de forma direta por meio de operações materiais, perceptivas e regras gráficas e tecnológicas. Sua materialidade tem que ter relação direta com a representação, veicular a idéia da mente como meio condutor entre homem e mundo e tratando o símbolo como instrumento da atividade cognitiva e do processo de realização do homem. O símbolo é concebido como meio usado para determinar, explicar e classificar seu meio ambiente, bem como para representá-lo.

A arte como um sistema de símbolos que envolvem expressão, representação, propriedades formais e exemplificação, etc. torna a capacidade do ser humano de produzir e ler símbolos o caminho para a estética cognitiva, ou seja, a compreensão do modo como é produzida e entendida a obra de arte e de como o homem se torna capaz de produzir e ler símbolos. Tratando-se o processo de simbolização não apenas como produção, mas também como recepção, elimina-se o corte entre o sistema simbólico e visual e o lingüístico (verbal), apontando para a leitura como atividade simbólica importante que está vinculada às duas categorias da leitura.

Os tempos mudam e as idéias, emoções e linguagens mudam conjuntamente, bem como mudam de lugar para lugar. A arte é impregnada com as características de seu tempo e espaço e, ao examinar cada obra de arte, é preciso considerar a cultura do lugar e da

época que a contextualiza, dessa forma o leitor vai estabelecendo relações e conexões com outras obras e outras manifestações artísticas e culturais. Segundo Jason:

O nosso gosto e as nossas opções são exclusivamente condicionadas pela cultura em que estamos inseridos, e os cultos são tão diversificados que torna impossível reduzir a arte a um conjunto de regras susceptíveis de serem aplicadas a toda parte. As leis da investigação "científica" no campo da percepção visual só têm validade quando o artista também conhece as teorias e os aplica conscientemente... Parece assim impossível definir qualidades absolutas em arte, não podendo nós escapar à necessidade de apreciar as obras de arte no contexto do seu tempo e circunstancialidade, sejam elas quais forem (1992, p.9).

A arte-educação deve contribuir para o conhecimento das linguagens artísticas, sua contextualização e as relações com a trajetória dos homens em cada época. Deve proporcionar um fazer artístico que leve os educandos à inquietação, à vontade de saber mais, a conhecerem mais, saberem mais... O fazer e o pensar a arte contextualizada pela história e pelo seu processo através dos tempos deve despertar a consciência e possibilitar que o homem se descubra sujeito atuante e transformador de si e do mundo.

Segundo Frange (1995), para a construção de novas imagens, vale a apropriação de outras imagens, no sentido de transcendê-las. Não como cópia, mas inferindo novas formas de ver e perceber e de construir formas de outras formas. "Interpretar uma obra é tão importante quanto colocá-la em uma exposição. É uma relação entre visões estéticas e conceitos de espaço/tempo. Apropriar-se de uma imagem por amor ou ódio é transcendê-la, construir uma "outra" obra, além da primeira." (p. 34)

## **2.2 Criatividade: fatores promotores de processos criativos e suas implicações educacionais**

O homem ou a mulher, utilizando seu saber, torna-se capaz de examinar seu trabalho e fazer novas opções. A racionalidade consciente nunca se desliga das atividades criadoras, sendo fundamental fator de elaboração. Retirá-la do processo de criação seria retirar uma das dimensões humanas, a vontade.

Cada artista, indivíduo ou leitor, terá seu próprio repertório de coincidências ou mesmo erros cometidos que podem se transformar em acerto. São sempre acontecimentos imprevistos e surpreendentes que, entretanto, parecem ocorrer sempre no momento exato e às vezes decisivo para a realização de certos objetivos ou necessidades. Convém considerar que os acasos assim se tornam quando seus fenômenos são "percebidos" por nós.

Vale frisar este ponto, pois na verdade, o próprio tecido de vida não é senão uma infinita teia de acasos. ... acasos sempre em relação à nossa existência individual. A cada instante nos chegam intocáveis estímulos de toda sorte: visuais, acústicos, tácteis, olfativos, cinéticos, em sensação e situações das mais diversas. Seria humanamente impossível captar a totalidade dos eventos. De fato permanecemos indiferentes à vasta maioria nem chegamos a perceber-los conscientemente e não lhe prestamos atenção. Registramos uns apenas. Estes poderão tornar-se acasos. (Ostrower, 1990, p.02)

Portanto há em nós uma seletividade interior, manifestada na simples percepção do evento. Entretanto, as distinções dos eventos percebidos se dão pela nossa preferência. Se não sentirmos que tais coincidências nos digam respeito ou contenham algo de particular que possa nos interessar, tomamos conhecimento e logo a esquecemos.

Nunca se trata então de acontecimentos aleatórios, muito embora os acasos jamais possam ser planejados, programados ou controlados de forma alguma. De certo modo eles acontecem às pessoas porque já eram esperados, ainda que inconscientemente. Parte "... de uma expectativa latente em nós em termos de mobilização psíquica e receptividade. Iluminar a certas questões de inspiração." (Idem, p. 21) Por mais surpreendentes que sejam os acasos, eles nunca surgem de modo arbitrário e sim dentro de um padrão de ordenações, em que as expectativas latentes da pessoa e os termos de seu engajamento interior representam um elo vital na cadeia de causa-efeito.

O acaso passa a ser o ponto de partida para cada um, mas daí em diante, segundo Ostrower, as coisas importantes não acontecem por acaso, não em relação a sentimentos e a decisões íntimas, "já que as circunstâncias que podem nos tocar refletem antes as ordenações sensíveis características da pessoa. A estrutura psíquica, certa disponibilidades afetivas e necessidades intelectuais, mas sem dúvida certas limitações internas não de influenciar as respostas que a pessoa dará aos desafios da vida" (Ibidem, p. 05)

A intuição é um dos mais importantes modos cognitivos. Permite ao homem lidar com novas e inesperadas situações. Permite, instantaneamente, a visualização e internalização da ocorrência de fenômenos, possibilitando-o julgar e compreender algo ao seu respeito. A intuição é suporte para os processos de criação.

A intuição está diretamente interligada com a percepção; juntas, elas reformulam dados circunstanciais do mundo externo e interno tornando-os dados significativos. Ambas são modos de conhecimento que servem de vias para a busca de ordenações e significado. O apreender o mundo interno junto com o externo envolve, concomitantemente, a interpretação do que está sendo apreendido, ocorrendo percepção e interpretação ao mesmo tempo, ainda que essa compreensão não seja necessariamente intelectual. Em todo o trabalho, a intuição caracteriza os processos

criativos, que são sempre de ordem formal. Intuindo busca-se estabelecer relações significativas para a materialidade e para nós.

Muitos relacionamentos mentais são instantaneamente feitos, para que se possa avaliar os dados percebidos em uma situação. O processo associativo sempre existe, desencadeando em nossa mente uma série de idéias e emoções que integram o nosso pensar. O que percebemos, se aprende em ordenações, e como percebemos, constitui outras tantas ordenações. Os comportamentos criativos do homem se baseiam na integração do consciente, do visível e do cultural. É coerente falar em criação se esta for precedida de um ato intencional, consciente.

Criar em qualquer atividade é dar forma a algo novo, novos anexos que se estabelecem na mente humana, novo modo de relacionar fenômenos e compreendê-los em termos novos. Criar é essencialmente formar, portanto é um ato que abrange a capacidade de compreender e, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.

...a criatividade se elabora em nossa capacidade de selecionar, relacionar e integrar os dados do mundo externo e interno, de transformá-los com o propósito de encaminhá-los para um sentido mais completo. Dentro de nossas possibilidades procuramos alcançar a forma mais ampla e mais precisa, a mais expressiva. Ao transformarmos as matérias, agimos, fazemos. São experiências existenciais – processos de criação – que nos envolvem na globalidade, em nosso ser sensível, no ser pensante no ser atuante. Formar é mesmo fazer. É experimentar. É lidar com alguma materialidade e, ao experimentá-la, é configurá-la. Sejam os meios sensoriais, abstratos ou teóricos, sempre é preciso fazer. Enquanto o fazer existe apenas numa intenção, ele ainda não se tornou forma. Nada poderia ser dito a respeito de conteúdos significativos nem mesmo sobre a proposta real. Sem a configuração dos meios não se realiza o conteúdo significativo. (Ostrower, 1999, p. 69)



Esse processo não se manifesta afastado da realidade social que o causa e há que se considerar a importância das suas implicações. No trabalho intuímos, agindo, transformando, configurando, procurando conhecer a especificidade do material. Nas configurações possíveis, procuraremos alguma que seja mais significativa de acordo com o senso de ordenação interior e o próprio equilíbrio. É uma busca que não se esgota na palavra, pois integra formas de ser.

Em suas perguntas ou nas soluções que encontre, o homem, seja agindo, imaginando, sonhando, sempre relaciona e forma algo. Vivemos e nos movemos entre formas, recebemos inúmeros estímulos a cada instante, alguns deles relacionados que são percebidos em relacionamentos que se tornam ordenações. As formas de percepção não se estabelecem ao acaso e somos nós o foco de referência, pois ligamos os fenômenos entre si e a nós mesmos. “Desde cedo se organiza em nossa mente certas imagens. Essas imagens representam disposições em que, aparentemente de um modo natural, os fenômenos parecem correlacionar-se em nossa experiência” (Idem, 1987, p.58).

Tais imagens podem ser chamadas de imagens referenciais, elas constituem-se em ordenações características, passando a ser normativas. Qualificando as vivências, funcionam como uma espécie de prisma para enfocar os fenômenos e como medida de avaliação.

Ligado às imagens referenciais, também entra o processo da seletividade. Ela atua no processo de descarte das informações estranhas e fenômenos novos não-relacionados ou não-relacionáveis em contextos. Estes níveis integrantes fluem entre as divisas do consciente e inconsciente e onde bem cedo são formulados os modos da própria percepção em nossa vida, são os níveis intuitivos do nosso ser.

Vygotski chama de atividade criadora a toda realização humana criadora de algo novo, quer se trate de reflexo de algum objeto do mundo exterior, quer de determinadas construções do cérebro ou do sentimento, que vivem e se manifestam somente no próprio ser humano.

Lev Vygotski distingue dois tipos básicos de impulsos na atividade humana: o produtor e o reprodutivo. Eles estão estreitamente vinculados a nossa memória e sua essência está no fato de que o homem reproduz e repete normas de conduta já criadas e elaboradas ou revive rastros de antigas impressões. Nesse caso a atividade humana não cria nada de novo limitando-se a repetir algo já existente.

Segundo Vygotski, nosso cérebro e nossos nervos modificam facilmente sua sensível estrutura frente à influência de diversas impressões que são fortes ou que se repetem com frequência. O resultado desse processo é que o cérebro conserva as experiências vividas e facilita sua reinteração. Superando a essa atividade reprodutora, o ser humano possui outra atividade que combina e cria. Então, mesmo sem ter visto nada do passado ou do futuro, podemos imaginá-lo, fazer uma idéia ou uma imagem. Para Vygotski:

Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece a esta segunda función creadora o combinadora. El cerebro no se limita a ser un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, es también un órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos. (1982, p. 09)<sup>1</sup>

É precisamente essa atividade criadora que faz do homem um ser que projeta seu futuro, que é capaz de criar e que modifica seu presente. A psicologia chama a essa atividade criadora de imaginação ou fantasia dando a ela um sentido diferente, vulgarmente entendido como o irreal, ou que não se ajusta à realidade.

---

<sup>1</sup> Toda a atividade humana que se limita a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas que crie novas imagens, novas ações, pertence a esta segunda função criadora e combinadora. O cérebro não se limita a ser um órgão capaz de conservar e reproduzir nossas experiências passadas, é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas normas e posições. (1982, p. 09)

Desse fator resulta que nosso habitual conceito de criatividade não contempla plenamente o sentido científico da palavra. Vulgarmente ela é atribuída a uns poucos seres escolhidos, gênios, talentosos, autores de grandes obras de arte, de magnos descobrimentos científicos e de importantes inventos tecnológicos. "Estamos de acuerdo en reconocer, y conocemos con facilidad la creación en la obra de un Tolstoi, de un Edison, de un Darwin, pero nos inclinamos a admitir que esa creación no existe en la vida del hombre del pueblo. (Vygotski, 1982, pp. 10-11)

Queremos admitir que, do mesmo modo que existem criações que dão origem aos acontecimentos históricos, como também do ser humano comum que imagina, combina, modifica e cria algo novo, por insignificante que possa parecer comparada às criações dos grandes gênios, é certo que as cotas mais elevadas das criações são acessíveis somente a uns poucos grandes gênios da humanidade. Porém, na vida que nos rodeia a cada dia, existem todas as premissas necessárias para criar. E tudo o que é excedente à rotina, uma mínima partícula de novidade que seja, tem sua origem no processo criador humano.

Giani Rodari encontrou em Hegel a distinção entre imaginação e fantasia. "Ambas são, para ela, determinações da inteligência: mas a inteligência como imaginação é simplesmente reprodutiva; como fantasia é, ao contrário, criativa." (1982, p. 137) E, neste caso, distingue ainda a fantasia e o fantasioso. O primeiro opera com e sobre o real e o outro foge do real.

"A imaginação é uma função da experiência (Rodari, 1982, p. 89). E a experiência dos adultos é mais vasta que a das crianças, "portanto pode ir mais longe com a imaginação, (...) possui um repertório mais rico de formas para imitar" (idem, p. 93), que se torna mais extensa com o passar do tempo.

Fayga Ostrower vincula a idéia da imaginação criativa de ser uma "imaginação específica", ligada à especificidade da matéria em cada campo de trabalho. Teria, então, uma imaginação artística, tecnológica,

científica, artesanal,... Cada uma levantaria hipóteses sobre as configurações relacionadas à sua materialidade que para o homem se situam num plano simbólico, já que das possíveis ordenações denotam modos de comunicação por meio dos quais o homem se comunica com os outros.

Para compreender o mecanismo psicológico da relação entre imaginação e atividade criadora começaremos entendendo o vínculo existente entre fantasia e realidade na conduta humana.

Vygotski cita quatro formas básicas que ligam a atividade imaginativa com a realidade. A primeira forma de vinculação consiste em que toda a elucubração se compõe sempre de elementos tomados da realidade extraídos da experiência anterior do ser humano. De modo que a fantasia é sempre construída com referenciais tomados do mundo real.

A imaginação pode criar novos graus de combinações, mesclando, primeiramente, elementos reais e combinando-os, depois, à imagem de fantasia e assim sucessivamente. Porém os últimos elementos são sempre impressões tomadas da realidade. Portanto, “la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasia.” (Vygotski, 1982, p. 17)

A segunda forma em que se vinculam a fantasia e realidade é mais complicada e distinta. Não se dá entre o elemento de construção fantástica e a realidade, mas entre produtos produzidos pela fantasia e determinados fenômenos complexos da realidade.

Essa forma não se limita a reproduzir o que assimilou de passadas experiências, porém, partindo delas cria novas combinações, e nesse sentido se subordina à primeira lei antes descrita. Usa-se de elementos elaborados e modificados da realidade necessitando de grande quantidade de experiência acumulada para poder construir com esses

elementos as imagens. A essência da construção idêntica de uma imagem reside na combinação de elementos da realidade pela fantasia.

En tal sentido la imaginación adquiere una función de suma importancia en la conducta y en el desarrollo humano, convirtiéndose en medio de ampliar la experiencia del hombre que, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó personal y directamente, no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando, con ayuda de la imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas. (Idem, p. 20)

Assim resulta em uma dependência recíproca entre realidade e experiência. No primeiro caso a imaginação se apóia na experiência, no segundo a experiência se apóia na fantasia.

A terceira forma de vínculo envolve o enlace emocional que se manifesta de duas maneiras. Na forma de sentimento e de emoção. Toda emoção tende a manifestar-se em determinadas imagens, como se a emoção pudesse eleger idéias, impressões, imagens relacionadas ao seu estado e ânimo naquele instante. Dessa maneira o sentimento seleciona pensamentos, imagens e impressões. Da mesma forma, também, as imagens da fantasia servem de expressão interna para nossos sentimentos.

As imagens da fantasia também servem de linguagem interior para nossos sentimentos, selecionando determinados elementos da realidade e combinando-os de tal forma que responda a nosso estado interior de ânimo e não à lógica exterior das próprias imagens. Elas se combinam reciprocamente não porque tenham acontecido juntas no passado, não porque admitimos entre elas relações de semelhanças, mas porque possuem um tom afetivo comum. Podem servir de centro de atração agrupante de representações e acontecimentos carentes de vínculos racionais entre si, porém que respondem por um mesmo signo ou sinal.

“Pero existe además una vinculación recíproca entre imaginación y emoción. Si en el primero de los casos antes descritos los sentimientos influyen en la imaginación, en el otro caso, por el contrario, es la imaginación la que influye en los sentimientos. Podría designarse este fenómeno con el nombre de ley de la representación emocional de la realidad" (Ibidem, p. 23)

A última forma de vinculação entre fantasia e realidade se liga estreitamente à última descrita ao mesmo tempo em que se opõe a ela. Sua essência consiste em que o que é produzido pela fantasia pode representar algo totalmente novo, não existente na experiência do homem, e nem ser semelhante a nenhum outro objeto real.

Porém ao receber forma nova, ao tomar encarnação material, essa imagem convertida em objeto começa a existir realmente no mundo e influir sobre os demais objetos.

Uma vez criadas, essas imagens, não se ajustando a nenhum outro modelo na natureza, emanam a mais convincente realidade. Como os demais objetos, passam a exercer influência no universo real que as rodeia.

Cabe considerar que os frutos da imaginação de longe acompanham os homens ajudando a exercer sua história e evolução. Os elementos que compõem sua imaginação são tomados pela realidade do homem dentro da qual seu pensamento sofreu "compleja reelaboración convirtiéndose en producto de su imaginación. Por último, materializándose, volvieron a la realidad, pero trayendo ya consigo una fuerza activa, nueva, capaz de modificar esa misma realidad, errándose de este modo el círculo de la actividad creadora de la imaginación humana." (Vygotski, 1982, p. 25)

Acontece, pois, que os fatores intelectuais e emocionais são igualmente necessários ao ato criador. Sentimento e pensamento movem a criação humana. Todo sentimento ou emoção dominante deve concentrar-se na idéia ou imagem que a sustente, sem este sistema cairia em estado nebuloso. Assim vemos que pensamento dominante e emoção

dominante são quase equivalentes entre si encerrando num e noutro dois elementos inseparáveis, somente indicando o predomínio de um ou de outro.

Analisando o ser humano como um todo integrando as suas partes, as quais não podem ser consideradas isoladamente, cabe-nos apreciar as considerações específicas nos processos criativos sem, no entanto, atribuir predominância ao consciente ou inconsciente. Sendo assim, o ato criador, entendido sempre como ato de integração, tem seu pleno significado atingido somente quando entendido globalmente. "Assim como o próprio viver, o criar é um processo existencial. Não abrange apenas pensamentos nem apenas emoções. Nossa experiência e nossa capacidade de configurar formas e de discernir símbolos e significados se originam nas regiões mais fundas de nosso mundo interior, do sensório e da afetividade, onde a emoção permeia os pensamentos ao mesmo tempo em que o intelecto estrutura as emoções." (Ostrower, 1999, p. 56)

O momento final do trabalho é sem dúvida um momento decisivo e criativo em qualquer trabalho – o desfecho do fazer – o momento da inspiração. Originado pelo trabalho, pelas tentativas que o precederam torna-se uma consequência necessária. Não há como a inspiração acontecer desligada da elaboração que a precede, de uma produção incessante e total, embora talvez não consciente.

Em qualquer área de criação, o indivíduo deverá ser capaz de sustentar um estado de tensão, concentração, de conscientização de si, de um longo esforço de produção, durante todo o tempo que durar o trabalho, tempo em que poderão ocorrer vários eventos que produzirão emoções e pensamentos diversos, e até contraditórios, que poderão afetar o cotidiano do indivíduo e conseqüentemente a continuidade do trabalho. Esses momentos transformados em conteúdos psíquicos podem ser, talvez, reconhecidos em certos detalhes do trabalho, irreconhecíveis, transpostos e absorvidos pelo trabalho.

Isso demonstra que a criação deriva da atitude básica do indivíduo, não se tratando de momentos singulares de inspiração, nem fora nem dentro do trabalho.

Ao retomar a obra em vias de ser criada e, no ato, recuperar todo um clima afetivo e mental, de tensão dirigida, o indivíduo exerce sua seletividade interior. De acordo com sua personalidade, sua estrutura íntima sensível, será o próprio indivíduo a determinar as possibilidades e as formas em que efetua a retomada do trabalho. Será ele, dentro de sua seletividade, a discriminar o caminho, os avanços e os recuos, as opções e as decisões que o levarão ao seu destino. (...) Caminhando, saberá. Andando, o indivíduo configura o seu caminhar. Cria formas, dentro de si e em redor de si. E assim como na arte o artista se procura nas formas da imagem criada, cada indivíduo se procura nas formas do seu fazer, nas formas do seu viver. Chegará a seu destino. Encontrando, saberá o que buscou. (Idem, p. 75-76)

Ostrower salienta que todos os processos de criação representam para o homem tentativas de experimentação, estruturação e controle, ele se descobre no processo produtivo. Ele articula a si próprio à medida que passa a identificar-se com a matéria. São transferências simbólicas entre o homem e a materialidade das coisas. "Formando a matéria, ordenando-a, configurando-a, dominando-a, também o homem vem a se ordenar interiormente e a dominar-se. Vem a se conhecer um pouco melhor e a ampliar sua consciência nesse processo dinâmico em que recria suas potencialidades essenciais." (Ostrower, 1999, p. 53)

É na transformação da matéria que adquire nova forma e é reanimada em sua essência. "Formar importa em *transformar*. Todo processo de elaboração e desenvolvimento abrange um processo dinâmico de transformação, em que a matéria, que orienta a ação criativa, é transformada pela mesma ação." (idem, p. 51)



Com essas reflexões, independente das circunstâncias históricas que possam favorecer ou não a condição do homem de "ser mais no mundo", a criatividade e os processos de criação são estados e comportamentos naturais do humano, nesse sentido todo fazer torna-se um formar.

A relação criatividade e educação se dá por base em que seres criativos são mais capazes de solucionar problemas. No caso do designer de estampa, a criatividade faz parte da própria materialidade de seu trabalho. A criação, no trabalho da estampagem, faz parte de um processo onde o designer ou criador vivencia o conjunto de suas etapas e, este processo, sendo pesquisado através da educação, torna possível o aprofundamento da reflexão sobre o trabalho e as relações entre trabalhador e produto dentro de uma contextualização dos processos de produção.

O educando ao vivenciar todas as etapas de um trabalho pode resgatar a dimensão do cuidado e sua responsabilidade histórica com o mundo, portanto a materialidade e sentimento entra como elemento determinante para o processo criativo.

### Capítulo 3

## TAPETE: O PENSAR E FAZER

## ARTESANAL E SUA RELAÇÃO COM O

## DESIGN

### 3.1 Implicações culturais na produção histórica do tapete

O uso dos tapetes vem desde a Antigüidade e é hoje difundido em todos os climas, generalizando-se cada vez mais. O tapete é um elemento indispensável à decoração; representa conforto, absorve os ruídos interiores e diminui os exteriores.

O tapete é usado para revestir o piso e abafar ruídos, principalmente dos passos. Suas dimensões são proporcionais aos compartimentos de uma casa. Na decoração, o tapete não tem apenas a função de dar uma base homogênea e estável ao ambiente, tem também, no seu uso, o recurso estético, possuindo um amplo leque de opções. Desde os exemplos artesanais mais elaborados, tradicionais e antigos, vindos do oriente, até os mais variados tipos produzidos pela indústria atual.

Segundo Mourinho (1999), pode-se definir tapete como um tecido de certa espessura, confeccionado com fios resistentes, à mão ou à máquina e que é constituído de uma só peça.

O tapete feito à mão tem sua origem na arte popular. Tem múltiplas proveniências, técnicas e aspectos variados. Entre estes estão os tapetes rasos ou lisos e os tapetes de nós ou de pêlos. Entre os tapetes rasos encontram-se os de tear, os de agulha (bordados de diversos modos tendo destaque o ponto cruzado), os de crochê, os de fibras trançadas, etc.

Não há conhecimento, com certeza, de onde ou quando foram feitos os primeiros tapetes rasos. O tapete nodoso ou raso surgiu, provavelmente, entre o 4º e o 2º milênio a.C., em algum lugar na Ásia, provavelmente Mongólia ou Turquia. Nômades podem ter tentado tecer um tecido semelhante à lã de animal para se proteger do clima rigoroso das estepes. Há, ainda, a possibilidade de que tecidos nodosos tenham nascido da habilidade técnica de sociedades desenvolvidas que habitaram a Pérsia ou a Armênia de hoje.

Há numerosos fragmentos de tapetes e tecidos que atestam a diversidade das técnicas que no final das contas renderam o tapete Oriental. O tapete mais antigo que se tem notícia foi encontrado diante de uma escavação arqueológica nas montanhas Altai, no sul da Sibéria, na Ásia Central, é o pazyryk (fig. 6). Descoberto em 1949, este é o tapete preservado, quase intacto, mais antigo de que



**Figura 6** Pazyryk: o mais antigo tapete persa conhecido

se tem notícia. Data do fim do 5º século a.C. A técnica empregada, a qualidade da execução e o simbolismo complexo da ornamentação demonstram que é altamente evoluída. Os motivos representam cavalos e cavaleiros montados pelas rédeas, nas laterais principais do Pazyryk, são comparáveis a figuras nos frisos de Achaemenid de Persepolis. Também o 'griffons' se assemelha ao friso de Susa, enquanto os motivos florais que enchem os quadrados centrais podem ser encontrados nas pedras que pavimentam vários palácios, esse pedaço de Pazyryk pode ser um trabalho Persa.

O sofisticado tapete de Pazyryk não é um exemplo isolado, foram achados outros fragmentos, entre o 3º século a.C. e o 3º século d. C. Os fragmentos oferecem três tipos de nó: o nó simétrico, o nó assimétrico e a único-urdidura. Juntas essas constituem as três técnicas básicas dos tapetes orientais. Irregularidade considerável na habilidade - nas densidades das linhas, a distância entre nós - é típico destes tecidos feitos da lã de ovelhas e cabras. A ornamentação é simples e geométrica: faixas, linhas onduladas, quadradas. Muito provavelmente os tapetes foram tecidos localmente. Comparável aos fragmentos achados em Dura-Europas, Palmyra, e em Nubia, eles provam a vitalidade da arte nesse tempo, especialmente no Iraque e Síria.

Dois outros fragmentos, também descobertos no Egito, confirmam a diversidade de técnicas praticadas antes dos tapetes alcançarem o apogeu. Também havia vários métodos de tecelagem capaz de produzir tecidos que podem ter sido usados como tapetes. No mundo islâmico, deveríamos nos lembrar, o uso de tecidos é flexível e variado, desde que pudesse servir como um tecido, pendurando na parede uma colcha ou um tapete, alternadamente.

Uma arte aparentemente simples, o tapete logo se revela uma arte complicada. Utilizando um gesto elementar fundamental, cada grupo étnico dotou o tapete com as características de sua existência que permaneceram para as gerações futuras. Este gesto é o resultado de várias tradições relacionado à lã e à seda, evoluindo nas relações de formas e cores e, freqüentemente, nos gostos, numa contínua procura pela sobrevivência, conforto, sofisticação e prazer espiritual.

Portanto, nascem trabalhos que refletem o universo no qual o artesão é totalmente surpreendido pela criatividade do acaso ou projetada a partir da elaboração de elementos referenciais culturais envolvendo design e trabalho.

Com um tear e linhas um tecelão é capaz de criar obras variadas. Os fios naturais eram tingidos com pigmentos naturais e fixados com

mordentes. A partir de 1860, começaram a aparecer os corantes artificiais, fator que facilitou o seu emprego e contribuía para a baixa dos custos. Entretanto, a qualidade dos corantes afeta a qualidade e o valor dos tapetes.

O tingimento é tarefa tradicionalmente confiada aos homens (fig. 7) enquanto que a tecelagem é trabalho das mulheres. Contudo, apesar de ser considerada uma atividade essencialmente doméstica e feminina, também na cultura inca, desde a infância, tanto meninos como meninas aprendiam a fiar e tecer.



**Figura 7** Homens asiáticos tingindo fios.

Especialmente no Oriente Médio o desenhista é sempre o homem, enquanto a tecelã é sempre do sexo feminino. O desenhista é o artesão mais respeitado, mesmo nas menores aldeias ou em meio a tecelões

que vivem em tribos. O desenho pode ser feito a partir da memória, ou executado com auxílio de um gráfico (fig.8).

Estes fatores elucidam as características sócio-culturais que envolvem definições de papéis de gênero em relação à cultura. E de outra parte remete ao trabalho do designer que só se consolidou no século XX, definindo-o como o projetista que pensa e cria para a indústria produzir



**Figura 8** Mulher asiática fazendo tapete de nós.

em série. Tanto um quanto o outro pensa para que outros executem. Há uma divisão entre o pensar e o fazer.

Os desenhos se revelam verdadeiras criações artísticas, feitos de memória, direto na tecelagem ou projetados em gráfico; os padrões empregam elementos visuais contenedores dos referenciais do contexto cultural onde foi criada.

Podemos diferenciar tapetes de uma cultura e de outra, entretanto, em todas elas os motivos expressam seus traços peculiares, incluindo características provenientes de aculturações. Os desenhos dos tapetes orientais, em sua maioria, "... refletem a cultura do povoado em que foram feitos. Os estilos básicos desses desenhos podem ter centenas de anos. (...) São medalhões, flores, animais e padrões geométricos com significado religioso ou simbólico e que refletem o lugar específico de origem do tapete. São aspectos culturais e físicos particulares, característicos de pequenas localidades." (Tapetes orientais)

Os povos orientais empregam também o uso de inscrições nos tapetes. Elas são escritas nas linguagens de domínio de cada cultura. "A inscrição pode ser um verso, um provérbio, uma prece, uma dedicatória ou simplesmente a assinatura do tecelão. Em alguns tapetes também aparecem datas".(idem)

As tribos nômades do Irã tecem tapetes muitas vezes irregulares que refletem as irregularidades das próprias vidas. Dominam os motivos geométricos e as imagens observadas no meio ambiente são retratadas em suas peças. A tapeçaria nômade expressa espontaneidade, simplicidade e comunhão com o meio ambiente.

Nas grandes cidades os tecelões passam para cada tapete conhecimentos tradicionais que receberam há milênios. "Ensinos contidos em seus livros sagrados, e toda a cosmologia está ali iconografada". (Fini, sd. sp.). Desta forma, cada peça possui uma função cognitiva. Hábitos e costumes particulares de cada região também são representados. "São verdadeiros livros de história em forma de obra de

arte". (idem) Conhecimentos astronômico-astrológicos são representados em tapetes muito bem elaborados onde nada é posto ao acaso.

Na Índia, a fabricação de tapetes foi importada da Pérsia em função das cortes, para decorar os palácios, por isso são suntuosos, aristocráticos e elegantes. Apesar da sua ascendência, ele se distingue pela assimetria e tendência pictórica representando o mundo real com composições florais e de cenas figurativas.

Infere-se ao clima temperado, que não exige proteção contra o frio, o fato dos tapetes de nós terem sido desconhecidos de povos da Índia. Fato que remete à influência climática e geográfica na descoberta de formas de amenizá-las, contribuindo para o desenvolvimento das manifestações culturais.

Os primeiros tapetes islâmicos, em termos de ornamentação, decoração geométrica, reproduziu o trabalho "beloy", podendo refletir o período durante o qual o esquema decorativo dos primeiros tapetes islâmicos estavam sendo desenvolvidos. Os motivos geométricos usados em tapetes, como o octógono e a organização são característica bem comum a uma iconografia estabelecida ao término do Império romano, desde o princípio do Cristianismo e a arte do Islã.

Fragmentos em exibição do Museu Têxtil mostram ornamentação floral e geométrica, ou uma combinação de motivos cópticos e Islâmicos, ou puramente padrões de Islâmicos. As características de decoração são variadas: pássaros, pastilhas ou hexágonos que contêm cruces cópticas, roseta ou florais, e inscrições de epigraphic.

Foram, provavelmente, os árabes que os introduziram no ocidente ao invadirem a Península Ibérica no século VIII. A Espanha foi o primeiro país europeu a fabricar e exportar tapetes de nós e também tapetes rasos.

No século XIII os tapetes espanhóis causaram admiração na corte inglesa. Entretanto, em várias partes da Europa houve maior interesse pelos tapetes orientais levados pelas cruzadas, que difundiram os

riquíssimos recursos decorativos e artesanais vindos dos países islâmicos. Para a sociedade daquele período, tapetes Orientais serviram claramente como uma ponte entre Oriente e Ocidente, provocando trocas econômicas e culturais.

A partir do século XVII, França e Inglaterra fabricam tapetes de nós. Executam belos exemplares, espessos e alguns de grandes dimensões com decoração que segue o estilo da época. Como o inglês, o francês não distinguiu particularmente entre tapeçarias, tapetes e coberturas de mesa. Depois, os tapetes da Louis que no período de XIII utilizou as mesmas fontes como esses usados em tapetes Orientais. No século XX, foram criados tapetes de pêlo muito alto destinados aos ambientes modernos, fabricados em ateliê europeu, sobressaindo-se as do estilo Art Déco como desenhos geométricos.

Os tapetes Orientais também influenciaram os pintores europeus que, atentos ao conteúdo sagrado deles, os incluíam em pinturas como presenças satisfatórias dentro de cenas religiosas. Essa interpenetração cultural entre Leste e Oeste deu lugar a maravilhosas criações de grande originalidade.

No século XVI, em regiões da península Ibérica, foi criado por camponeses que tinham tear em casa um tipo de tecido grosso e rústico, porém quente, chamado “mantas da Catalunha”, também denominado “tapetes de trapo”, pois eram tecidos reaproveitando outros tecidos já usados. Estes eram cortados em tiras para substituir os fios em épocas escassas. As peças possuem textura irregular por conta dos diferentes tecidos usados nas tiras. A ornamentação era feita em listras ou desenhos decorativos, condizentes com as possibilidades da técnica.

Aqui no Brasil, a versão destes tapetes são tecidos ou feitos com crochê e são usados como capachos ou tapete de cozinha ou banheiro.

Outro tipo de tapete que merece atenção é o “tapete de Arraiolo”. Sua origem data do século XVII, em Portugal, num vilarejo de mesmo nome, por conta da chegada de artesãos especializados na arte da



tapeçaria moura, tradicional por ocasião desta invasão. Originalmente os desenhos eram alusivos a motivos campestres com características mouras e hispânicas. Contudo, com o passar do tempo, foram surgindo alterações. Os tapetes persas influenciaram os ‘arraios’, incluindo ramagens e arabescos em seus desenhos. Mais tarde, os motivos orientais são substituídos por motivos inspirados nas estampas das chitas da época. Ramos de formas bizarras, bonecos, flores simples, figuras geométricas e cópias de azulejos são as representações da diversidade cultural da época que modificaram o gosto das bordadeiras.

O tapete industrializado surgiu no início do século XIX, na Europa. Por causa do custo e da grande aceitação das peças vindas do oriente cresceu a indústria que produz mais rápido e tapetes de preços mais acessíveis.

Sua execução inclui diversos processos, resultando num veludo de lã que procura imitar os tapetes de nós e imitavam-se os desenhos orientais, principalmente os persas.

A partir do século XX, além da lã, incluiu-se o emprego de fibras sintéticas (nylon, acrílico, etc.) na fabricação dos tapetes e há mudanças importantes na sua decoração, influenciadas pelo cubismo, abstracionismo das artes.

### **3.2 Considerações a respeito do artesão e seu fazer**

O artesanato surgiu no “sistema familiar” com a produção de instrumentos rudimentares, utilizados no sistema agrícola, fonte de subsistência. Evoluiu para o “sistema de corporações”, quando o artesão se desloca para a cidade, passando a produzir para um pequeno e estável mercado urbano, condição em que o mestre artesão se constitui em produtor independente, dono das ferramentas de produção e da matéria prima. Desta forma ele vende diretamente o produto de seu trabalho e não a sua força de trabalho.

Quando o mercado se “amplia há a necessidade de dois ou mais ajudantes, os mestres passam a depender de quem forneça a matéria-prima transformando-se em tarefeiros assalariados. Este é o chamado ‘sistema doméstico’, que evolui para o ‘sistema fabril’, implicando em um mercado cada vez mais amplo e estável. ‘Aqui os trabalhadores perdem inteiramente a sua independência, deixando de possuir os instrumentos de trabalho e passando a produzir em edifícios de propriedade do empregador, sob rigorosa supervisão” (Saviani, 1998, p. 02).

Importa, pois, considerar que mesmo com a implantação do “sistema fabril”, o artesanato resistiu como reprodução de padrões culturais de determinada cultura, pois tais padrões traduzem, primordialmente, a resposta a determinada necessidade do meio onde surgiu, seja ligada à vida doméstica, ao trabalho, à devoção ou diversão. O artesanato se constitui num produto sempre ligado a uma função, participa da vida tanto do artesão como da existência coletiva. Este conhece profunda e intuitivamente o meio onde se situa, possuindo intimidade e domínio sobre sua materialidade podendo transformá-la.

O artesão é um criador que, embora interprete de tradições herdadas, acrescentará sinais da própria criatividade ao seu produto. E por ser criador é capaz de adaptar-se a novas realidades, especialmente no que se refere a materiais que, antes abundantes no meio, ao escassearem, utiliza outros, mantendo as técnicas e as tradições do fazer artesanal. Para Vives:

Na sociedade contemporânea, não há como considerar tradicionais apenas as experiências transmitidas oralmente, de geração em geração, como geralmente a ciência do folclore o exige. A aceleração da transmissão de conhecimentos, a massificação das informações, realidades nas quais mergulha também o artesão, são fatos sociais contemporâneos, que impedem limitarmos a considerar apenas o saber sedimentado ao longo de muitos anos. Na sociedade contemporânea, será tradicional a expressão de uma experiência peculiar a

dato grupo humano, coletivamente aceita e reconhecida. Tal expressão poderá contar, ou não, com muitos anos de presença. A cristalização dessa aceitação poderá ser rápida – até súbita – e a tradição estará formada, pois, modernamente, é mais o consenso do que o tempo que faz a tradição. (1983, pp 133 -134)

Nesse sentido, o artesanato imerso em determinada cultura também recebe a influência da memória internacional-popular, modificando-se com o passar do tempo. Sendo resposta às necessidades do grupo que o produziu, o produto artesanal traduz comportamentos, por isso pode ser visto como mensagem transmissora de informações decodificáveis pelos seus membros:

As obras artesanais são significantes que, a par de outros, nos permitem leitura da cultura tradicional, e testemunham as modificações a que tal cultura foi e está sendo submetida pela inclusão de significados que antes lhe eram estranhos e que a ela incorporaram, a partir do momento em que, passando pelo referencial de um subsistema, nele emergem transformados e assimilados. (idem, p. 134-135)

Contudo, tendo em vista prevenir determinada confusão acerca do entendimento do artesanato, diversos órgãos governamentais e não-governamentais do Rio Grande do Sul uniram-se a fim de estabelecer critérios que devem servir de referência para o desenvolvimento do artesanato gaúcho, estabelecendo uma nova concepção do artesão e do artesanato, priorizando a criatividade como fator fundamental na produção artesanal.

Portanto, ficou definido pelo “Regulamento dos procedimentos de análise, classificação e registro do artesanato do Rio Grande do Sul” (p. 28, 2000), no capítulo I, que Artesão é o profissional que conhece “o processo produtivo, sendo capaz de transformar a matéria-prima, criando ou produzindo obras que tenham uma dimensão cultural. Exercendo uma

atividade predominantemente manual, principalmente na fase de formação do produto, podendo contar com o auxílio de equipamentos, desde que não sejam automáticos ou duplicadores de peças”. O artigo III considera que artesanato:

É o conjunto de objetos utilitários e decorativos para o cotidiano do homem, produzidos de maneira independente, usando matéria-prima em seu estado natural e/ou processados industrialmente. Mesmo que as obras sejam criadas com instrumentos e máquinas, a destreza manual do homem é imprescindível e fundamental para imprimir ao objeto uma característica que reflita a personalidade do artesão e a relação reciprocamente modificadora com o contexto sociocultural do qual emerge. (idem)

O regulamento, no item IV do Capítulo II, classifica como artesanato contemporâneo aquele que: “Identificado pela inovação tecnológica, inclusão e uso de novos materiais incorporando elementos de diversas culturas urbanas”. (ibidem, p. 29)

### **3.3 Design e possibilidades contemporâneas**

A etimologia da palavra design vem do latim “designare” “de” e “signum” (marca, sinal), significa desenvolver, conceber. A expressão design surgiu no século XVII na Inglaterra, como tradução do termo italiano “disegno”. São também da Inglaterra as primeiras idéias de Design, no fim do século XIX com o movimento das Artes e Ofícios, que não aceitava as “belas-artes” como artigo de luxo, para eles a arte era a “expressão da alegria do homem no trabalho”, afirmavam que a atividade estética deveria estar presente na totalidade da vida do ser humano. (Amadori, 2001, pp. 26-37)

A partir daí surge uma nova consciência estética que busca a melhoria do padrão dos produtos fabricados pela máquina. A indústria passa a encomendar protótipos a artistas e surge a primeira escala de Design com concepções teóricas, objetivando melhorar os produtos industriais: a Bauhaus.

O design caracteriza-se como uma atividade específica de desenvolvimento de produtos. No Brasil, no século XX, em contexto de afirmação do design como profissão e designer como o profissional do design, muitas reflexões foram geradas acerca dessas terminologias e, segundo Gomes (1998), há autores que sugerem que alguns problemas se deram devido à errônea tradução da palavra design, que deu margem a más interpretações do seu conceito no contexto cultural brasileiro dos anos 60 e que, infelizmente, dura até hoje. Para Gomes, muitas pessoas desconhecem que:

grande parte das conotações educacionais e filosóficas que o termo design assume nos discursos de alguns dos grandes educadores da área. Por exemplo, design, no Brasil, é raramente relacionado como um dos fundamentais atributos dos seres humanos..., que tal como a habilidade para falar, qualquer um possui em um certo grau de desenvolvimento (Gomes, 1998, p. 73).

E é preciso considerar que tal atividade profissional tem sido entendida como "altamente especializada, complexa *esotérica*, e que, particularmente o ato de desenhar é algo que um indivíduo só pode fazer depois de um longo aprendizado" (Sousa *apud* Gomes, 1998, pp. 73-74)

Gomes considera, ainda, que provindo do inglês *To design*, como um verbo de ação, significa formular, elaborar a estrutura ou a forma, seja esboçando ou planejando alguma coisa. Design pode ser usado no sentido de desenhar, inventar, planejar, pretender, fazer alguma coisa com fim específico. Como substantivo, design pode significar também "o plano gráfico ou o debuxo preliminar; a organização, o arranjo, os

elementos ou aspectos de um trabalho artístico ou decorativo; uma criação artística ou decorativa finalizada; a arte de desenhar; um plano ou projeto; uma intenção, um propósito".(1998, p. 77)

Para Bonfim (1998), as definições de design variam de acordo com os contextos em que foram criadas, considerando seus aspectos sócio-político-econômicos e temporais. São, portanto, convenções, definições formais que possuem validade limitada a um determinado espaço geográfico e histórico, ainda que por vezes utilizadas como universais.

Como outras atividades do processo complexo e dinâmico do trabalho social, o design tem sua orientação no conjunto de objetivos de natureza política, social, econômica, ideológica etc, por sua vez determinados pelas instituições sociais ou pelas organizações que possuem ou exercem poder. Em qualquer sociedade, os produtos são instrumentos para realização de sua utopia, independentemente de suas características particulares. Ela se processa através dos indivíduos ou parte deles em suas relações com os outros e com o contexto material e temporal. Portanto, as diferentes estratégias traçadas pela sociedade institucionalizada definem a atividade do designer visando a realização de seus membros.

As diferentes atividades que formam o trabalho social para a realização da utopia são orientadas por um conjunto de valores. Assim, por exemplo, no relacionamento prático entre um indivíduo e seu meio ambiente material os objetos serão avaliados pela sua eficiência na satisfação de necessidades práticas, o que se refere ao valor objetivo (o útil, o funcional, etc.). os atos e atividades no relacionamento entre indivíduos serão avaliados por critérios éticos (o bem, o mal). Da mesma forma; na percepção estética do meio ambiente e das atividades humanas, haverá o belo, o trágico, etc., isto é, critérios estéticos e assim por diante. (Bonfim, 1998, p. 13)

Um produto une forma e conteúdo. O conteúdo remete aos elementos e relacionamentos que caracterizam a natureza e os aspectos internos do objeto. A forma se apresenta como aspecto externo do objeto, definida pela estrutura visível, que resulta dos elementos como cor, proporções, superfície, texturas, etc. Conteúdo e forma somam uma unidade e dependem dos seus processos de produção e utilização.

Devem ser considerados alguns fatores no processo de produção, como as possibilidades tecnológicas de fabricação, os materiais necessários, os custos, problemas com o estoque, embalagens, distribuição, mais as leis e patentes, etc. Já no processo de utilização, é preciso que sejam considerados fatores como o funcionamento do produto, sua adaptação ao uso, as possibilidades de conservação, manutenção e limpeza, etc. Também é necessário que se leve em conta o efeito da produção e utilização de produtos sobre o meio ambiente e a sociedade.

O design está diretamente ligado à estética. Ao longo do tempo a produção de objetos era tarefa de artesãos, artistas, arquitetos e engenheiros. O design, como atividade independente, surgiu após os anos 50 como consequência do aumento da produção industrial. Surgiu com a função de criar objetos funcionais e estéticos que pudessem ser produzidos em série nas fábricas, com a finalidade de suprir as necessidades da grande massa. Segundo Bonfim:

a forma dos produtos é portadora de mensagens que falam tanto a sociedade onde o produto é planejado, produzido ou utilizado, como também sabe o conteúdo do próprio produto. Assim o efeito estético atua, por exemplo como meio para o conhecimento ou transformação da realidade, como fator de diferenciação entre grupos sociais, com possibilidades de distinção entre o cotidiano e festivo, etc.

A aplicação da linguagem estética do produto como esclarecimento sobre seu conteúdo pode ser

exemplificada através de cores (...) ou de determinadas características formais de componentes... (1998, p.146)

Nesse sentido entra a ornamentação e decoração de produtos. Em um certo sentido há certos produtos que favorecem a decoração. Smeets afirma que a “decoração tem que surgir de modo orgânico e se fundir ao material sobre o qual é aplicada.” (sd., p. 147). Ela deve se constituir num acompanhamento sutil e significativa à forma, uma decoração apropriada.

Em suas “reflexões sobre o decorativo”, Basiaco infere que “o decorativo quase se define, por contraposição ao representativo naturalista. Tem afinidade com o abstrato e com simbólico, porém se define pela função que cumpre: embelezar, agregando a um objeto elementos de ritmo e cor, que o façam mais agradável, mais atrativo, mais importante visualmente”. (1982, p. 62)

Em todas as épocas o sentido do decorativo não se confundiu com a arte da representação, mantendo suas características. Embora haja em nossa época muitos estilos que se mesclam pela convergência de várias culturas, constroem-se novas bases a partir da valorização da criatividade, por influência da arte moderna.

Contudo, a cultura internacional-popular influenciou os designers, para atender o mercado globalizado, criando produtos para serem distribuídos em massa resultando na padronização dos bens de consumo, de forma que “o mundo está cada vez mais idêntico”. (Gaizueta apud Ortiz, 2003, p. 169)

Entretanto, à medida em que a modernidade criou novos valores e aproximou comportamentos, essa nova ordem de cultura mundial também coexiste com as culturas locais diversificadas pelo regionalismo. Quanto a isso, Ortiz comenta que ocorre, no interior desses países, uma homogeneização e uma segmentação, e que “explorar em paralelo essas duas tendências é tirar uma vantagem global, que até então não existia”. (2003, p. 171)



Fala-se em “novo paradigma” considerando essa tendência contemporânea. Para clarear nosso entendimento, Ortiz escreve ainda que:

A literatura da administração global, apesar de relativamente distante das análises tecnológicas, ou das preocupações pós-modernas, partilham com elas um conjunto de subentendidos que estruturam o pensamento. Centralidade/descentralização, padronização/segmentação, homogêneo/heterogêneo, enrijecido/flexível são antinomias que antecipam outras, de natureza ideológica, totalitarismo/democracia, massa/individualidade. O discurso permite assim associar várias formulações, aparentemente díspares entre si: flexibilidade da produção, descentralização da gestão, democracia das novas tecnologias, segmentação do mercado, individualidade, liberdade de escolha. (idem, p. 162)

Essas diferenças manifestam um processo cultural complexo e abrangente, produzindo diferenças no interior de um mesmo patamar cultural.

Tendo por base estas análises e nelas esta inserida a atuação do designer, abre-se delas novos caminhos para o design e o designer contemporâneo. No 14º Encontro Nacional de Estudantes de Design, ocorrido em julho de 2004, em Santa Maria, RS, alguns apontamentos foram levantados a esse respeito.

Nagib Orro disse que o designer deve conhecer e participar do seu tempo. Segundo ele, a “idéia” está no contexto de cada tempo o que chamou de “o espírito de uma época”, o que é próprio dele e não de outro. A isso, Ostrower chama de “valores de uma época”, originados das inter-relações sociais de um determinado contexto histórico. “Com suas valorações, o contexto cultural orienta os rumos da criação no sentido de certos propósitos e certas hipóteses virem a se tornar possíveis; em outras épocas e outras visões de vida esses propósitos teriam sido

inconcebíveis, assim como teriam sido inconcebíveis certas avaliações. O fenômeno em si poderia ter existido e continuar a existir, mas nunca seria questionado dessa maneira”. (1987, p. 102)

Dessa forma, Orro situa a questão do meio ambiente como uma questão contemporânea e aponta para a responsabilidade do designer para com ele. Orro falou, também, que “o design é chamado para olhar o artesanato, qualificar o artesanato” (2004). Estendendo o convite aos designers, enfatizou que o “design agrega valor ao produto artesanal. A produção permanece pequena, porém mais qualificada”, e encerra pronunciando um “design para melhorar o mundo” (idem). Sendo assim, o artesanato contemporâneo insere-se na sociedade garantindo uma dignidade aos seus produtores.

Neste mesmo evento, Redig acrescentou que o papel social do design em países em desenvolvimento é o de ações sociais que atendam os desafios sociais apoiados em soluções éticas, dessa forma atendendo aos valores da época. Redig aponta a assessoria a cooperativas de artesãos como uma nova função a ser desempenhada pelos designers.

O design já existia na produção artesanal, unindo o pensar e o fazer, diferentemente da dicotomia existente entre o pensar e o fazer do designer, de modo que o designer pensa e a indústria produz.

Nesse sentido um produto artesanal pode sim possuir um ‘design’. Um design específico para um produto específico, artesanal, em que o artesanato de onde surgiu o design agora recorre a ele para qualificar-se enquanto um produto diferenciado.

SEGUNDA PARTE  
**CONTEXTO INVESTIGATIVO**

## Capítulo 4

# DELINEAMENTO DO CONTEXTO INVESTIGATIVO

### 4.1 Área Temática

A presente investigação pretendeu construir, junto com mulheres da Vila Cerrito-SM, o processo de educação através do diálogo, desenvolvendo a criatividade a partir de temas geradores. Construindo, por meio da linguagem do design de estampa, projetos aplicáveis a tapetes, num contínuo processo de reflexão-ação-reflexão.

A proposta deste estudo é de relatar os aspectos relevantes da trajetória de tais mulheres para, com base nas teorias pesquisadas, analisar o processo. Desta forma identifico a temática desta investigação:

O PROCESSO DE REFLEXÃO-CONSCIENTIZAÇÃO  
MEDIATIZADO POR *PALAVRAS GERADORAS* PROPORCIONANDO  
O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE ATRAVÉS DA  
LINGUAGEM DO DESIGN DE ESTAMPARIA.

### 4.2 Categorias da Pesquisa

Neste estudo as categorias foram enfocadas de modo a delimitar o foco do contexto investigado. Sua delimitação serviu de base para a pesquisa do contexto teórico agrupando idéias, elementos, significados e expressões em torno da área temática.

As categorias “são unidades básicas que norteiam o trabalho a ser investigado no sentido de análise e interpretação. Trabalhar com

categorias significa agrupar idéias ou elementos que constituem um todo”. (Minayo apud Zago, 1999, p. 61) Desta maneira as categorias definidas servem também para manter o olhar do pesquisador na realidade pesquisada de modo que as análises e interpretações reflitam o todo do contexto pesquisado.

Embasada no contexto deste estudo, estabeleço uma visão de acordo com as quatro categorias por ela evidenciadas. A seguir apresento uma visão gráfica das mesmas. (fig. 9)

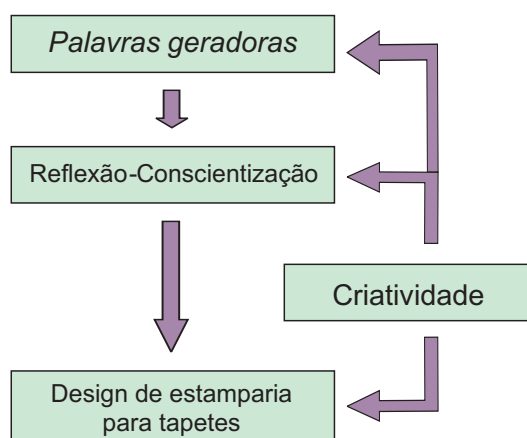


Figura 9 Gráfico das categorias.

Estas categorias se inter-relacionam de modo que as *palavras geradoras*, a *reflexão-conscientização* e o *design de estamperia para tapetes* influenciam umas as outras, respectivamente, sendo que a *criatividade* está presente em todas elas.

#### 4.2.1 Palavras Geradoras

São as palavras mais carregadas e impregnadas de maior significado para o grupo e que, mediante a análise de seu conteúdo, este refletirá sobre o que mais interessa. São “o verdadeiro instrumento de conscientização” (Jorge, 1981, p. 76). Significam as idéias-forças-geradoras contidas no universo vocabular dos educandos.

Para esta pesquisa, é relevante considerar as idéias-forças-geradoras contidas no universo vocabular das mulheres pesquisadas/

pesquisadoras, compreendendo sua visão de mundo a partir da linguagem.

Para isso foram usadas dinâmicas (anexo A), de maneira que as mulheres escrevessem e/ou verbalizassem sua forma de ver o mundo. Desse modo, as mulheres em questão estiveram envolvidas na apreensão e decisão das *palavras geradoras* em *temas geradores* de reflexão e conscientização, conduzindo à ação e levando à pesquisa plástica.

#### **4.2.2 Reflexão-conscientização**

Podemos definir reflexão como o ato ou efeito de refletir, concentração do indivíduo ou ser sobre si mesmo, sobre suas idéias, pensamentos, sentimentos, observações e representações resultantes de cogitação aprofundada. Pode ser expressa graficamente ou oralmente. A reflexão envolve pensamento e/ou a linguagem que, através da associação de idéias e fatos, provoca a superação e até a solução de problemas.

Pode-se definir conscientização como ato de conscientizar ou conscientizar-se. Trabalha visando a tomada de consciência das relações humanas dentro da sociedade em que vivemos e mais da relação explorado/explorador e de como atuar para modificar essa relação. A conscientização implica na tomada de consciência da verdadeira realidade sócio-político-econômica em que se está inserido, percebendo e diferenciando as falsas noções norteadoras da desigualdade.

Nesta pesquisa a reflexão-conscientização mediou todo o processo de trabalho. As *palavras geradoras* provocaram a reflexão sobre o universo temático gerado por elas. O diálogo entre mim e as pesquisadas/pesquisadoras foi o instrumento que propiciou a conscientização. Ele partiu da compreensão que as mulheres possuem do seu lugar no mundo, trazendo à tona as possibilidades de agirem sobre ele e transformá-lo,

transformando-se, num contínuo processo de reflexão-conscientização-ação.

### **4.2.3 Criatividade**

Propriedade e qualidade de quem é criativo; inventividade; inteligência para criar, inventar, inovar que o ser humano possui no campo artístico, esportivo etc. A criatividade possui como fonte o próprio viver. Para Ostrower (1999), na arte, todos os conteúdos expressivos, sejam figurativos ou abstratos, são essencialmente vivenciais e existenciais. Ainda que parta dos acasos ou os gere, a criatividade é extremamente ligada à sensibilidade do ser. “Seja qual for a área de atuação, a criatividade se elabora em nossa capacidade de selecionar, relacionar e integrar os dados do mundo externo e interno, de transformá-los com o propósito de encaminhá-los para um sentido mais completo” (p. 69). As experiências existenciais tidas como processos de criação nos envolvem na globalidade, nosso ser sensível, pensante e atuante.

Em minha pesquisa a criatividade está intrinsecamente envolvida em todo o processo de desenvolvimento da investigação. A minha trajetória de vida sempre esteve relacionada com a criatividade, e a elaboração desta pesquisa está imbuída do meu processo criativo, que, definida como pesquisa participante, envolveu igualmente o processo criativo das mulheres pesquisadas, também, pesquisadoras.

A criatividade apareceu desde a seleção das *palavras geradoras* permeando entre a reflexão e a conscientização através do diálogo. A atividade criativa norteou o processo educativo gerando superação e ações transformadoras nas mulheres pesquisadas/pesquisadoras. Seguiu entrelaçando a pesquisa gráfica dos *temas geradores* e a elaboração dos projetos para aplicação em tapetes através da estamparia artesanal.

### **4.2.4 Design de estamparia para tapetes**

O design envolve concepção de um produto (têxtil) visando sua funcionalidade e forma física. Envolve projeto e pesquisa formal do ponto de vista estético e utilitário.

O tapete como um produto têxtil plano, funcional e decorativo é dotado de padronagens, abarca aspectos estéticos formais e característicos à linguagem de estamparia.

Nesta pesquisa o design têxtil foi abordado na forma de apreensão da sua linguagem pelas pesquisadas/pesquisadoras. Após a reflexão acerca do *tema gerador* foi feito o estudo de formas e composições relativas à linguagem do design de estamparia, desenvolvendo a criatividade para a feitura de projetos aplicáveis em tapetes através da estamparia artesanal. Foi realizada pesquisa envolvendo sua finalidade, definição de dimensões, qualidade e acabamento. Foram realizadas experiências de aplicação através de processos de estamparia artesanal adequadas ao padrão do projeto.

### **4.3 Questões de Pesquisa**

Considerando a temática abordada e a metodologia investigatória, este estudo propôs alguns questionamentos para que fossem observados no decorrer do processo investigatório e respondidos ao término deste trabalho.

- a. Quais as *palavras geradoras* que expressam a realidade contextual e que são mais significativas para o trabalho de reflexão-conscientização e desenvolvimento da criatividade para as mulheres pesquisadas?
- b. De que forma acontece o processo criativo mediatizado pela descodificação das *palavras geradoras* e pela ressignificação temática?



c. De que maneira as mulheres interpretam seus *temas geradores* através da linguagem do design de estamparia e da criação de projetos aplicáveis a tapetes?

d. De que forma as mulheres pesquisadas/pesquisadoras vêem o próprio processo de conscientização e criação mediatizado por esta pesquisa e pela pesquisadora?

e. O desenvolvimento dessa pesquisa gerou modificações nas mulheres pesquisadas/pesquisadoras; na comunidade em que ocorreu e na pesquisadora?

#### **4.4 Contexto Investigatório**

Torna-se necessário, aqui, fazer alguns esclarecimentos e apontamentos acerca de acontecimentos que antecederam e influenciaram, de uma forma ou de outra, o desenvolvimento desta pesquisa.

O projeto de pesquisa que gerou esta dissertação deu origem a um projeto de ensino, pesquisa e extensão universitária, intitulado: *Arte-trabalho-educação: criatividade como alternativa para a inclusão social*.

Esse projeto conquistou o 3º lugar no 3º Prêmio Mostra PUC-Rio, durante a VII Mostra PUC-Rio realizada no período de 26 a 29 de agosto de 2003. Vinculado à UFSM, esse projeto envolve acadêmicos de vários cursos e tem como base a pesquisa teórica e prática desta dissertação.

A implementação dessa pesquisa estava prevista para outubro de 2003, em um galpão situado na Vila Cerrito, cedido por empréstimo pelo proprietário para fins de execução dos projetos. Passamos, eu e os acadêmicos envolvidos no trabalho, a pedir apoio a empreendimentos comerciais na forma de materiais necessários a sua realização. Foram necessários reparos no piso, no telhado, nas janelas e no banheiro, e

sobretudo uma porta nova, sem a qual não seria possível encaminhar para o local os instrumentos e materiais necessários.

Esse galpão era anteriormente utilizado por um morador vizinho que ainda mantinha quantidade razoável de papéis, que juntos acumulavam ratos, e um fogão à lenha que era usado para cozinhar certos tipos de alimentos. Esse vizinho que me garantira que não usava mais o galpão e retiraria seu conteúdo, ao ver as benfeitorias feitas pelo próprio irmão que doara seu serviço num período de desemprego, entrou num jogo de que só sairia se eu pagasse por alguns reparos que ele fizera anteriormente.

Esses fatos causaram-me um desgaste emocional e financeiro e gerou-se um certo mal-estar em algumas famílias da comunidade, contribuindo para o adiamento dos trabalhos. Contudo, serviu para que eu solicitasse ao proprietário que oficializássemos o contrato (anexo B) que fizéramos verbalmente, para a minha segurança e a dele.

Esse vizinho é um dos poucos de “cor branca” da comunidade e que por isso se acha superior aos outros. Insinuou a mim e ao proprietário do salão que eu teria que pagá-lo, pois só assim ele cuidaria para que ninguém roubasse o local. Eu tive que lidar com esse problema que identifiquei como tentativa de extorsão.

Com tais problemas solucionados, decidi que faria a coleta de dados desta pesquisa nas férias, em janeiro. Em dezembro de 2003 ofereci uma oficina de carimbo à comunidade. Nesse período apresentou-se um problema: todas as mulheres da comunidade têm filhos, em sua maioria pequenos, os quais são levados juntos, pois não há com quem deixá-los. Constatei que para que os projetos pudessem funcionar era preciso que houvesse alguém para atender as crianças.

Para isso, e em alguns momentos e dinâmicas, colaboraram com esse trabalho Isabel Amadori, bacharel em Desenho e Plástica e especialista em Design para estampa e Tiago Juliano Ribeiro Severo, acadêmico do curso de Pedagogia, ambos estudantes da UFSM e

integrantes do projeto *Arte-trabalho-educação: criatividade como alternativa para a inclusão social*.

Por fim, em janeiro do corrente ano, fui até a Vila Cerrito pronta para dar início à pesquisa prática e me deparei com um grande problema: as mulheres que firmaram interesse em participar do trabalho se deslocaram para o interior de Agudo, uma localidade próxima a Santa Maria, para a colheita de fumo e feijão. Esta prática é comum aos moradores da referida vila, nesta época do ano, pois é uma forma de obterem renda, devido ao contexto que os envolve e que dificulta o acesso ao trabalho.

Esse fato fez com que a pesquisa fosse novamente adiada, pois nesse período não consegui reunir número suficiente de mulheres para o trabalho. Outro fator é que uma das mulheres que havia nutrido grande interesse pelo trabalho, ex-monitora [aparece em pé, no centro, de blusa vermelha (fig.1)], encontrava-se com gravidez de risco e ganhou nenê em janeiro. Além disso, as outras mulheres da comunidade não demonstraram interesse devido a minha proposta não assistencialista.

Nesse momento me questioneei profundamente sobre a validade do que eu pretendia. Será que havia realmente receptividade das mulheres da comunidade ou a vontade maior era minha? Será que, mesmo após uma inserção de cinco anos, eu me equivocara e planejava algo além das possibilidades viáveis? E, finalmente, como terminaria minha dissertação sem poder dar cabo à pesquisa planejada? Foram momentos dolorosos para mim.

Planejara a pesquisa com uma população mínima de 06 mulheres, portanto, 03 representavam um número muito reduzido. Todavia, ainda que contrariada, resolvi fazer a pesquisa intensiva em fevereiro. Após os primeiros dois encontros, mais duas mulheres voltaram da colheita e juntaram-se a nós, formando um grupo de 05 mulheres, para alegria de todos.

## 4.5 Abordagem de ação investigatória

Considerando a temática, o objetivo, as questões estabelecidas, o grupo pesquisado e o contexto investigatório dessa pesquisa, é condizente situá-la dentro da abordagem de natureza qualitativa, pois “envolve a detenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a atuação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto, e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (Lüdke & André, 1986, p. 13).

Nessa perspectiva os problemas são estudados no ambiente em que ocorrem naturalmente, envolvendo seu contexto sócio-cultural. Tal definição liga-se ao fato de o foco de interesse dessa investigação voltar-se para a construção de significados extraídos pelos seus participantes e buscou estudar como os indivíduos envolvidos compreendem e estruturam suas vivências para entender a realidade que os cerca.

Levando em conta o meu histórico e o grupo envolvido nessa pesquisa e considerando a forma como foi desenvolvida, é coerente estabelecer, como linha metodológica, a **pesquisa participante**, contemplando as diretrizes da investigação. Segundo Marcela Gajardo:

Pesquisa participante é o termo usado com mais frequência, na atualidade, para fazer referência às experiências que procuram conhecer, transformando. (...) Em geral, é utilizado para designar esforços diversos para desenvolver práticas de pesquisa que incorporem os grupos excluídos das esferas de decisão à produção e comunicação de conhecimentos, como às ações que disso possam derivar (*in*: Brandão (Org.), p. 44, 1987.).

Essa postura evidencia o incentivo à conscientização que foi um dos objetivos desse estudo como um todo. Os integrantes participaram ativamente de todos os momentos no processo de trabalho, como forma de expandir seu nível de consciência, aumentarem suas experiências

democráticas e de construção de sua identidade enquanto sujeitos capazes de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, através de suas experiências criativas. Oliveira & Oliveira *in* Brandão, apontam que:

A consciência – como o conhecimento – não se transferem de prontos, de fora para dentro, nem da noite para o dia. Consciência e conhecimento se constroem, se estruturam e se enriquecem em cima de um processo de ação e de reflexão empreendido pelos protagonistas de uma prática social vinculadas a seus interesses concretos e imediatos. Motivar e instrumentar grupos populares para que assumam sua experiência cotidiana de vida e de trabalho como fonte de conhecimento e de ação de transformação acreditamos ser o objetivo da pesquisa social e da ação educativa numa perspectiva libertadora (1999, p. 33).

Dentre os objetivos, não estiveram unicamente o levantamento das ações que predominam no dia-a-dia dos educandos, mas sim a percepção e os “níveis de valor” que os próprios integrantes atribuem às suas ações cotidianas. Oliveira diz que “... a investigação da temática geradora de uma comunidade compreende não apenas os dados da realidade vivida como também a percepção que as pessoas têm de sua realidade” (idem, p. 31).

A *temática geradora* fornece matéria-prima, a partir da qual é possível desenvolver um processo de educação pelo qual o pesquisador/educador ajuda o grupo a tomar distância da sua realidade vivida e observá-la como um objeto de estudo e ação. Na pesquisa participante o pesquisador/educador tem, ainda, o papel de “criar condições para este recuo crítico e o de organizar a temática geradora de tal forma que os protagonistas possam, discutindo-a, decifrá-la e agir sobre ela” (ibidem, p. 32).

Segundo Oliveira & Oliveira, na pesquisa participante “O pesquisador é um homem ou uma mulher com uma inserção social

determinada e com uma experiência de vida e de trabalho que condicionam sua visão do mundo, modelam o ponto de vista a partir do qual ele ou ela interagem com a realidade” (1999, p. 24).

Essa visão de mundo determina a natureza, a finalidade e a escolha dos instrumentos metodológicos a serem utilizados na investigação. Não há como separar o sujeito da pesquisa (o cientista social) e o objeto (a sociedade) sendo o sujeito ele mesmo um ser social e sendo que as ações humanas modelam e transformam a sociedade da qual o pesquisador faz parte. Ele mesmo pode sofrer as conseqüências do projeto social que propõe ou das transformações que suas intervenções podem provocar.

Completando o raciocínio do autor citado anteriormente, Paulo Freire (1999) veicula a idéia de pesquisa à educação dizendo que, na forma de conceber e praticar a pesquisa, à medida que “os grupos populares vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Desse modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. (...) ...pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento” (p. 36).

Os princípios da Pesquisa Participante, segundo a visão de Hall *apud* Demo (1987), seriam:

... todos os métodos de pesquisa estão impregnados de implicações ideológicas; o processo de pesquisa não pode se esgotar num produto acadêmico, mas representar benefício direto e imediato à comunidade, ou seja, deve ter alguma utilidade prática social; a comunidade ou população deve ser envolvida no processo inteiro, até à busca de soluções e à interpretação dos achados; se a meta é mudança, deve haver envolvimento de todos os interessados nela; o processo de pesquisa deveria ser visto como parte de uma experiência educacional total, que serve para

estabelecer as necessidades da comunidade, e aumentar a conscientização e o compromisso dentro da comunidade; o processo de pesquisa deveria ser visto como um processo dialético, um diálogo através do tempo, e não como um desenho estático a partir de um ponto no tempo; a meta é a liberação do potencial criativo e a mobilização no sentido de resolver os problemas (p. 123).

Incluindo que o processo de investigação deve estar baseado em um sistema de discussão, investigação e análise em que os pesquisados tomam parte do processo desenvolvendo teorias e soluções para si mesmos.

#### **4.6 Sujeitos envolvidos na investigação**

O grupo de sujeitos que tornados pesquisados/pesquisadores fizeram parte desta investigação constituiu-se por 05 (cinco) mulheres residentes na Vila Cerrito, a qual se localiza na Faixa Nova de Camobi entre o Park Hotel Morotin e o Restaurante Recanto Gaúcho, em Santa Maria-RS. O grupo formou-se por adesão voluntária.

O processo de seleção teve início em dezembro de 2003 com uma oficina de estamperia artesanal com carimbos que fora oferecida a todas as mulheres da comunidade. O número de mulheres que integraram essa oficina foi relativamente pequeno, pois várias das mulheres que demonstraram interesse começaram a se deslocar para as colheitas de fumo e feijão no interior de Agudo.

Das mulheres que fizeram essa oficina, duas foram sujeitos desta pesquisa. Uma delas integrou o trabalho a partir do terceiro encontro, após retornar da colheita. A Segunda, que fizera parte de todos os trabalhos por mim realizados na Vila Cerrito, aparece sentada com a filha no colo na foto das monitoras (fig. 1). Esta, juntamente com a monitora de blusa vermelha, em pé atrás, manifestaram a vontade de aprender a ler e

escrever, tendo sido participantes da turma de alfabetização do MOVA-RS em 2002 e 2003. Esta segunda não integrou a oficina, tampouco o grupo de pesquisa, pois portara gravidez de risco e deu a luz a uma menina prematura no fim de fevereiro. Após a recuperação, ela e a criança fizeram várias visitas ao local da pesquisa.

Outra mulher que participou da oficina não pode integrar a pesquisa, pois seu cônjuge encontrava-se desempregado, portanto ela passou a trabalhar todos os dias, incluindo os domingos.

As outras três mulheres que integraram a pesquisa nunca haviam feito parte de trabalho que eu realizara na comunidade, sendo que uma delas também passou a integrar o trabalho após o terceiro encontro por encontrar-se na colheita no interior de Agudo.

As cinco integrantes dessa pesquisa possuem de um a três filhos, sendo que somente uma delas é mãe de um adolescente e de uma menina portadora de necessidades especiais.

Todas as cinco integrantes demonstraram, desde o início, curiosidade e interesse em participar do trabalho e disponibilizaram seu tempo para os encontros do grupo durante a coleta de dados. Porém, no final, duas delas não conseguiram concluir a última proposta, devido a problemas. Não obstante, tiveram seus dados analisados, pois igualmente fizeram parte do processo desta pesquisa que, sobremaneira, considera o contexto cultural, incluindo os problemas que o envolvem. Todas as mulheres se encontram na faixa etária entre 23 e 37 anos.

#### **4.7 Local e período da coleta de dados**

Esta pesquisa foi desenvolvida na Vila Cerrito. A coleta de dados junto às mulheres pesquisadas/pesquisadoras foi realizada em um pavilhão com aproximadamente 80m<sup>2</sup>, situado na rua 5, ao lado do número 20, localizado nesta vila. Este espaço foi cedido por contrato de comodato, entre mim e seu proprietário (Anexo B), para a realização desta pesquisa,



bem como do projeto *Arte-trabalho-educação: criatividade como alternativa para a inclusão social*.

O local foi equipado com uma mesa de 1,60 x 2,20 metros, estofadinha, própria para estampagem, e duas portas de 0,80 x 2,20 metros que serviram de mesas, todas suspensas em cavaletes. Um pequeno armário e algumas prateleiras improvisadas e um pequeno tanque com água corrente. Parte deste equipamento, bem como dos materiais para a feitura dos projetos e tapetes, provém do meu ateliê particular, outra parte provém de doações de pessoas físicas e jurídicas. O local contou também com um quadro para giz, cedido por empréstimo por uma senhora moradora da comunidade.

A pesquisa na vila aconteceu dentre os meses de novembro de 2003 e março de 2004, sendo que a coleta de dados com as pesquisadas/pesquisadoras aconteceu durante os meses de fevereiro e março de 2004. Foram realizados 20 encontros, em média de 4 encontros semanais, durante o mês de fevereiro e a primeira semana de março. Os encontros tiveram a duração de 03 horas aproximadamente.

Primeiramente tinham início as 14:30 horas, entretanto, a partir da segunda quinzena de fevereiro, devido ao retorno do horário de inverno, a pedido das mulheres passamos a começar às 14:00 horas em média. A primeira semana de março foi destinada à estampagem artesanal de um trabalho de cada pesquisada/pesquisadora. No sábado dia 14 de março foi realizada, nesse mesmo local, uma exposição dos trabalhos (projetos e tapetes) para a comunidade.

Durante toda a pesquisa houve atividades que as mulheres desenvolveram ocupando outros períodos como: pesquisas, desenhos, ações e o acabamento dos tapetes feitos na segunda semana de março. Algumas dessas atividades foram desenvolvidas individualmente, outras exigiram o trabalho coletivo das pesquisadas/pesquisadoras. Por último, realizei a análise de processofólio com cada uma das integrantes individualmente.

## 4.8 Instrumentos de coleta de dados

Na pesquisa participante a relação pessoal da convivência é necessária. Nela o pesquisador convive com o grupo que pesquisa, e compartilha com ele momentos redutores da distância no interior de seu cotidiano.

Então *observação participante*, *entrevista livre* e a história da vida dos participantes se impõem. Aqui a **observação participante** ultrapassa a idéia tradicional que envolve uma atitude do cientista pesquisador para conhecer melhor a cultura pesquisada. Nesse caso a participação determina um compromisso que põe o projeto de pesquisa sujeito ao projeto político do grupo cuja situação se quer pesquisar porque se quer agir.

Nessa mesma perspectiva a **entrevista livre**, entendida como um diálogo que estimula a mais genuína e sincera expressão dos envolvidos, é uma técnica que, segundo Brandão:

... amplia o campo do discurso que passa a incluir não só fatos e opiniões bem delimitadas, mas também devaneios, projetos, impressões, reticências, etc. sem dúvida, a entrevista livre, para não partir em todas as direções, deve ter um fio condutor, uma estrutura de base ligada ao núcleo temático a ser pesquisado. Porém, dentro desse campo temático, tudo é pertinente, nada é desprezível. Muitas vezes, não é unicamente aquilo que é dito explicitamente que é significativo. A maneira de dizer, as inflexões, as hesitações, as pausas e os silêncios dizem muita coisa (1999, pp. 29-30).

Essa técnica possibilita a percepção de nuances do discurso em que se escondem contradições entre pensamentos e ações.

A *observação participante* e *entrevista livre* acontecem através da inserção do pesquisador no mundo dos sujeitos pesquisados. Essa participação é fundamental para a condução dessa investigação, pois

desta forma se procede a apreensão da *temática geradora* da comunidade que compreende não apenas os dados da realidade, mas também a percepção que os envolvidos têm de sua realidade.

Ao determinar a *observação participante* como método mais adequado para investigação o pesquisador tem que decidir: “quanto ao seu grau de participação no trabalho, quanto à explicitação do seu papel e dos propósitos da pesquisa junto aos sujeitos e quanto à forma de inserção na realidade” (Lüdke & André, 1986, p. 27).

Para essa pesquisa, aos moldes que foi sendo montada e encontrando-se situada no campo da *pesquisa participante* é condizente que meu papel de pesquisadora seja o de “observador(a) participante” que segundo define Junker *Apud* Lüdke & André, nesse papel desde o início a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado. Dessa forma o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até confidenciais, pedindo cooperação ao grupo, entretanto o grupo tem mais controle sobre o que será ou não colocado a público.

Para esta investigação o ***Diário de Campo*** consta como instrumento de fundamental importância, pois nele, foram anotadas as vivências e reflexões, coletadas no decorrer da pesquisa. As impressões, dificuldades, os avanços e os conflitos e os problemas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Quanto ao conteúdo dos registros Bodgan & Boklen, *apud* Lüdke & André, sugerem que “o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma mais reflexiva. A parte descritiva compreende um registro detalhado do que ocorre no “campo” (...) a parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador feitas durante a fase de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, idéias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções.” (1986, pp. 30-31)

No primeiro dia de coleta de dados, forneci um bloco de folhas sulfite A4, juntamente com uma caneta e uma pasta improvisada a cada

uma das mulheres, de modo que elas pudessem fazer anotações ou realizar desenhos. Estes blocos, ao final, foram recolhidos como sendo o diário de campo das mulheres pesquisadas/pesquisadoras.

Quanto a mim, poucas anotações pude fazer durante os encontros devido a uma grande interação dialógica com as mulheres. Todavia, me mantive sem a preocupação de memorizar visto que dispunha de gravador e filmadora para registrar os encontros. Entretanto, esse instrumento foi utilizado para anotar observações anteriores e posteriores aos encontros.

Segundo Denzin apud Lüdke & André, a observação participante combina uma série de estratégias de campo simultaneamente: entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a análise documental.

A **análise documental** busca identificar informações factuais nos documentos e entre uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa e avaliação educacional. Para Guga e Lincoln apud Lüdke & André, os documentos apresentam uma fonte estável e rica. Podem ser consultados várias vezes podendo servir de base para diferentes estudos, pois persistem ao longo do tempo. Servem também de fonte de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam declarações e afirmações dos pesquisados e do pesquisador e ainda sugerem e fornecem informações sobre um determinado contexto.

Como **documentos**, fiz uso nessa investigação de:

**Mapa da Vila Cerrito** (anexo C) *juntamente com* **cadastro das famílias** (anexos D a H) produzidos por mim e que deram sustentação aos trabalhos anteriores desenvolvidos na comunidade e forneceram dados para este projeto. Esses documentos possuem dados pessoais dos integrantes de cada família residente na Vila Cerrito. Juntamente com pequeno questionário, esses dados foram fornecidos por um integrante de cada família ou parente no ano de 1999 e atualizados até 2002.

O mapeamento da vila serviu para que mais rapidamente eu memorizasse seus integrantes e mais facilmente os localizasse, visto que as casas, em sua maioria, não possuem numeração e apenas pequenos trechos das ruas, que possuem pedras, podem ser identificados. Por isso, cada cadastro possui um número que condiz com a localização da família no mapa. Estão divididos em 5 blocos conforme geografia e distribuição das casas.

**Gravação:** durante os encontros fiz uso de um gravador do tipo mini-cassete acionável pela voz. Este recurso se mostrou bastante eficaz, visto que registra na íntegra tudo o que é falado. As gravações puderam ser ouvidas, posteriormente, quantas vezes foi necessário.

O fato de este instrumento reter integralmente as falas permitiu que eu me dedicasse mais ao processo prático do trabalho, sem a preocupação de anotar rapidamente falas significativas para não esquecer-las. Ao todo foram gravadas 20 fitas K7, totalizando 1.800 minutos de registro.

**Filmagem:** com o auxílio de uma câmera de vídeo digital 8, foram gravadas imagens em movimento registrando momentos significativos do processo de trabalho. As imagens, retidas em 6 fitas 8mm de 120 minutos, foram produzidas por mim e pelos dois colaboradores da pesquisa: Tiago e Isabel.

**Fotografia:** usando a mesma câmera de vídeo digital 8, possuidora da função “memory stick” foram gravadas imagens estáticas de todo o processo de trabalho envolvendo as mulheres pesquisadas/pesquisadoras.

Esta função permite que as imagens sejam descarregadas direto no computador, podendo o espaço ser reutilizado para novas tomadas. Tal fator permitiu a coleta de uma grande quantidade de imagens.

Essa forma de documentar a investigação constitui-se em uma técnica extremamente valiosa para complementar os registros obtidos através do diário de campo e das gravações de voz.

Especialmente por envolver o estudo e produção de imagens, esse tipo de documento é a forma mais eficaz de apresentar tais dados. Também fiz uso de fotografias coletadas anteriormente, produzidas em máquina fotográfica tradicional, de cenas da vila e dos trabalhos realizados para auxiliar na descodificação das *palavras geradoras* e para auxiliar na investigação.

**Processofólio:** no decorrer dos encontros, eu fui arquivando em pastas o processo de trabalho prático das mulheres pesquisadas/pesquisadoras, as primeiras experiências com a cor e os primeiros desenhos enfocando os elementos básicos da linguagem do design de estamparia; os primeiros desenhos acerca de cada *tema gerador*, os rascunhos, os pré-projetos e os projetos; os moldes vazados, partes ampliadas para impressão e os tapetes estampados. Esse material faz parte do processofólio das mulheres pesquisadas/pesquisadoras. Ao final de cada proposta e da conclusão de cada *tema gerador* foram feitas análises coletivas, com base nos próprios trabalhos, sem, contudo, roteiro de questões para análise. Ao término de todo o processo, apliquei a análise de processofólio com base em roteiro semi-estruturado (anexo I) a cada mulher pesquisada/pesquisadora diante da exposição do processofólio. Esta se deu no próprio local onde se realizaram os trabalhos.

## 4.9 Delimitação Conceitual

### \* **Palavras Geradoras**

Neste estudo, especialmente, são as palavras intrinsecamente ligadas ao universo cultural das mulheres pesquisadas/pesquisadoras, extraídas na interação entre a pesquisadora e as mulheres no próprio contexto, investigado através de conversas informais antes e durante a pesquisa e mediante a aplicação de dinâmicas.

\* **Temas Geradores**

Para este estudo são considerados temas as *palavras geradoras* num enfoque mais amplo, o da reflexão em torno de toda a situação que a envolve. Partindo de sua descodificação que envolve a leitura de imagens, incluindo ainda, sua representação gráfica, partindo de objetos referenciais. Sendo assim o *tema gerador* é mais abrangente que a *palavra geradora*.

\* **Mulheres pesquisadas/pesquisadoras**

São assim chamadas as mulheres sujeitas desta pesquisa, pois pesquisadas enquanto sua cognição-atuação no desenvolvimento desta proposta de pesquisa, estas sendo observadas e analisadas por mim enquanto educadora-pesquisadora participante. E pesquisadoras, entendendo-se que a condição do pesquisado na “pesquisa participante” é de torná-lo pesquisador como o componente que melhor conhece sua realidade, vivenciando-a integralmente em seu cotidiano. Deste contexto parte à pesquisa que a ele deve retornar em resultados modificadores. Resultados estes surgidos da interação participativa entre pesquisador(a) do meio interno. Este último é também pesquisado(a) enquanto fornecedor de subsídio para análise de resultados que possam servir de contribuição a outras pesquisas.

\* **Objetos referenciais**

Na construção deste estudo representam objetos/imagens que possuem estreita ligação com as *palavras geradoras* refletidas. São objetos/imagens extraídos do contexto cultural das mulheres pesquisadas/pesquisadoras, escolhidos por elas mesmas com autonomia criativa, para

servir de referencial visual para a representação gráfico-pictórica dos *temas geradores*.

\* **Imagens referenciais**

Na concepção de Fayga Ostrower são imagens que desde cedo se organizam em nossa mente. Elas representam disposições em que os fenômenos pareçam correlacionar-se em nossa experiência. Essas disposições que se formam de um modo aparentemente natural, são compostas em grande parte de valores culturais e constituem-se de ordenações características que se tornam normativas, qualificadoras da maneira com que novas situações serão experienciadas e orientam, ainda, o pensamento e a imaginação do indivíduo.

\* **Processofólio**

É o processo de trabalho do educando documentado, pelo professor ou por ele mesmo. É o registro da prática desenvolvida num projeto: os pontos de partida, os planos iniciais, rascunhos, experimentações, pontos críticos, os objetos de domínio relevantes, tudo o que gosta ou desgosta. O processofólio serve de base para avaliações provisórias ou finais, mediante roteiro de questões.



TERCEIRA PARTE  
**PRÁTICA INVESTIGATIVA**

## Capítulo 5

### PERÍODO INICIAL

Cabe, neste momento, o esclarecimento de alguns pontos, considerando sua pertinência no desenvolvimento deste estudo. Visto que se trata de uma *pesquisa participante*, em que os envolvidos fazem parte influenciando o desenvolvimento desta, muito da proposta inicial de trabalho foi mudada de modo a manter a coerência com esta forma de pesquisa.

O que fora estabelecido como fase exploratória, fase aplicativa e fase final, estas divididas em etapas, não aconteceu da forma prevista. Sendo que o processo foi sendo desenvolvido conforme o ritmo das mulheres pesquisadas/pesquisadoras, deste modo, as fases e etapas, além de modificadas, entrelaçaram-se, não se fazendo mais necessárias tais divisões. De forma semelhante as quatro categorias entrelaçaram-se e, no decorrer do processo, ocorreram interligadas. (fig. 10)

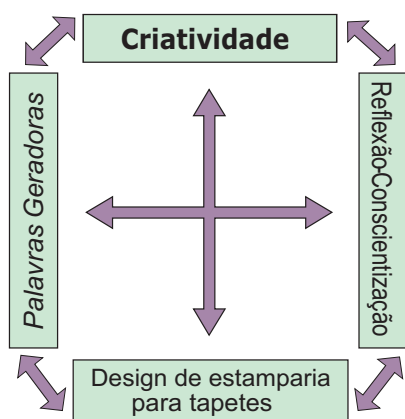


Figura 10 inter-relação entre as categorias.

Entretanto, as respostas às questões de pesquisa levantadas anteriormente, também, são encontradas em toda a trajetória de trabalho das mulheres. O próprio processo de trabalho insinuou possíveis divisões para que pudesse ser efetuada a reflexão sobre a prática, de maneira que fosse apresentada com clareza.

Ainda assim, enfatizo que há momentos em que as categorias aparecem individualizadas e em outras partes tornou-se impossível analisá-las separadamente. O mesmo se dá a respeito das questões de

pesquisa. Contudo, estes fatores não contam como agravantes negativos, pois fizeram parte do processo da aplicação da pesquisa.

De qualquer forma antecipo-me em desculpas ao leitor(a), pois, na tentativa de ser o mais fiel possível com a prática realizada, as transcrições de falas e relatos ocorrem com bastante freqüência e quantidade. Entretanto, não encontrei outra forma de demonstrar como foram ocorrendo os processos educativos durante o período da pesquisa. E, de outra parte, a pesquisa de cunho qualitativo contempla que os conteúdos sejam parte descritiva e parte reflexiva, não divididos, mas partilhados, enriquecendo as análises.

Informo, ainda, que os diálogos foram transcritos mantendo fidelidade à forma e ao conteúdo utilizados pelas mulheres pesquisadas/pesquisadoras, de forma que o leitor possa ser remetido à maneira que elas emitem seu pensamento através da linguagem.

## **5.1 Apresentando o projeto de pesquisa às mulheres pesquisadas/pesquisadoras**

No período inicial, fui aplicando dinâmicas para extração das palavras geradoras e paralelamente fazendo estudos e pesquisas sobre os elementos básicos da linguagem visual mais próprios ao design têxtil.

Primeiramente, mostrei o projeto e relatei como seria a pesquisa explicando-o a partir das categorias que o norteiam. Eu e as mulheres definimos juntas como seria o tempo dedicado ao trabalho.

Relato aqui a fala com que apresentei a proposta de forma mais clara possível para que as pesquisadas/pesquisadoras entendessem:

*Eu vou trabalhar com vocês a partir da realidade de vocês, a gente vai extrair temas geradores, através de dinâmicas, através das palavras geradoras que fazem parte do universo de vocês.*

*Eu vou dar importância e valorizar todas as vivências diárias de vocês, cotidianas. Então tudo o que vocês vivem em casa, na família, na vila. A percepção de mundo que vocês têm vai importar nessa pesquisa.*

*E vai ser a partir daí que a gente vai começar um trabalho de reflexão sobre a própria vida de vocês. E vocês vão ser transformadas em pesquisadoras. Eu sou pesquisadora pesquisando vocês e vocês serão pesquisadoras pesquisando as temáticas, pesquisando o trabalho.*

*Esses temas vão servir para a gente refletir e aprofundar essa vivência de vocês, vendo possibilidades de mudanças em vocês, do mundo (...) como vocês podem mudá-lo... Agir no mundo, transformá-lo transformando-se.*

*A gente vai trabalhar o tempo todo com a criatividade. Depois de ter refletido sobre os temas, de termos nos conscientizado, aí a gente vai desenhar esses temas até achar a forma de desenhar tapetes. O produto final vai ser tapetes, através da linguagem do design de estamparia que eu vou ensinar para vocês. É a forma de a gente primeiro desenhar, fazer um projeto para depois aplicar. A gente vai pintar num papel como vai ser o tapete e aí a gente vai imprimir em tecido.*

*Para isso vamos estudar cor, formas, ritmo,... tudo a partir do que podemos encontrar aqui na Vila Cerrito.*

*Depois eu vou escrever e vai ficar na Universidade, e esse trabalho poderá servir de base a outros trabalhos.*

*Vocês vão estar fazendo parte do processo, qualquer dúvida perguntem, vamos trabalhar sempre dialogando.*

*E vocês sendo pesquisadoras vão ser capazes de achar soluções pros problemas, tanto os de vocês como para fazer um tapete. E eu estou sendo uma pesquisadora participante, porque ao mesmo tempo em que sou pesquisadora, participo da pesquisa de vocês e vocês são pesquisadas e ao mesmo tempo pesquisadoras porque vão estar pesquisando os temas, pesquisando texturas, formas, e todos os elementos para compor esse trabalho.*

Perguntei às mulheres se teriam algum problema se o trabalho fosse gravado. Nenhuma delas mostrou objeção.

No terceiro encontro recapitulamos os estudos que fizemos nos primeiros dois dias, para que as duas novas integrantes do grupo pudessem situar-se no trabalho. Revimos os conceitos iniciais, os

resultados das dinâmicas: rotina diária e a vila e a reflexão sobre cultura. Trazendo a tona as *palavras geradoras* encontradas.

Esta prática serviu para que as mulheres que participaram desde o primeiro dia interagissem, rememorando as reflexões para poderem expor para as colegas novas. Nesse momento pude perceber a capacidade de memorização, bem como o que foi mais importante para que ficasse retido em suas memórias.

Nesse momento surgiram mais dúvidas quanto ao trabalho, então novamente expliquei a elas:

*(...) então eu sou uma pesquisadora, tá! Que estou pesquisando vocês. E vocês são pesquisadoras também, porque vocês tão pesquisando todos esses temas geradores, vocês vão ter que usar junto essas palavras geradoras, que nós já iniciamos, tá. (...) É por isso que ela é participante, por que uma pesquisa ... é um estudo, uma procura, ... e é um experimento...[disse isso apontando para o quadro escrito a partir da reflexão] (quadro 02) É o que eu faço com vocês e que vocês fazem, também no trabalho. Então pesquisa é estar constantemente experimentando.*

*Participante porque ela tem a participação, a colaboração de vocês.*

*Eu aprendo com vocês e vocês aprendem comigo... e ainda no final desta pesquisa ... ela vai ser apresentada na UFSM.*

*Valorizando o conhecimento que vocês têm, e a partir do conhecimento que vocês têm nós vamos construir mais conhecimento.*

*Aí, entra uma coisa importante... todo esse processo vai ser feito através da criatividade de vocês, da capacidade de criar de vocês. Nós já vimos aqui... coisas que elas fizeram, com as próprias mãos que caracteriza (...)*

*E a gente tá refletindo sobre tudo isso se conscientizando do nosso lugar no mundo, a partir do que a gente faz, do nosso cotidiano...*

## **5.2 Entendendo o projeto de pesquisa**

Apresentei algumas palavras para que, durante o processo deste trabalho, fossem refletidas, pois o entendimento de sua significação se fez necessário para que as mulheres realmente entendessem seu lugar de pesquisadas/pesquisadoras nesta investigação (quadro 1). A reflexão acerca de algumas dessas palavras se fez necessária logo no início, ao passo que outras foram feitas no decorrer da pesquisa.

Palavra Geradora Pesquisa Participante Cultura Imagem Tapete Diálogo Criatividade
---

**Quadro 1** *Palavras geradoras* que eu propus.

As sete primeiras palavras foram refletidas na primeira fase do trabalho. As outras duas tiveram atenção na fase final dos projetos, depois de terem sido constantemente empregadas.

Começamos pelo entendimento das palavras: *Palavra, Geradora, Pesquisa e Participante*. Depois de uma breve reflexão onde cada mulher colocou o que entendia sobre cada palavra fizemos uso de um mini-dicionário para complementar os conceitos. (quadro 2)

<b>PALAVRA</b>	<b>PESQUISA</b>
FALA TERMO ESCRITA	ESTUDAR PROCURAR PERGUNTAR EXPERIMENTAR
<b>GERADORA</b>	<b>PARTICIPANTE</b>
CRIAR FAZER CONSTRUIR DAR VIDA	COLABORAR AJUDAR FAZER PARTE

**Quadro 2** Resultado obtido a partir da reflexão acerca das primeiras quatro palavras.

Nessa primeira reflexão surgiram falas como:

*Ah, eu pensei, mas não quis falar. (Denise)*

Foi o momento de perder o medo de errar. Então enfatizei novamente que tudo o que elas tinham a dizer era importante, principalmente para este trabalho.

*Eu vi na televisão que eles pegam a terra, prantam, levam pra universidade e vê qual é o melhor (...) experimentam. (Denise)*  
[a respeito de pesquisa]

Fala acrescentada após a minha interferência, o que demonstrou que eu havia sido entendida. Posteriormente expliquei os conceitos de *Palavra Geradora* e *Pesquisa Participante* fazendo relação com minha fala inicial

### **5.3 Cultura: tomando Consciência**

O segundo encontro estava destinado à reflexão a respeito de cultura, de modo a formularmos um conceito e clarear o entendimento acerca de que fazemos parte de um universo cultural. Para iniciar essa reflexão solicitei, no encontro anterior, que as mulheres trouxessem algo que elas tivessem feito.

Os trabalhos: enfeite de geladeira (chapeuzinho e bonequinha) e sainha e blusa de crochê, bordado de pronto-cruz, pano-de-prato pintado à mão e um tapetinho estampado na oficina de carimbo serviram para relacionarmos com a palavra *pesquisa* sobre a qual havíamos refletido no dia anterior. Foi a maneira de relacionarmos o conceito teórico com as suas práticas anteriores, valorizando-as. A partir do relato em que cada pesquisada/pesquisadora expôs como surgiu o seu interesse e de que forma aprendeu tal habilidade foi possível comparar várias maneiras de pesquisar e entender como se pesquisa e se aprende. Leia a Seguir:

(...) no começo eu não me interessei (...) depois comecei a gostar (...) ela ensinou a contar os pontos e eu aprendi. Foi aquilo que eu tinha comentado com a Carina. Pra falá bem a verdade, um dia ela sento nós no sofá lá e começô a fazê, começô fazê a rumo, ela não contava ponto nem nada, aí dava pra nós trazê para casa... eu fazia e desmanchava, fazia e desmanchava... aí a Sandra que pegou mais rápido o bordado, né e aí ... que eu... Aí depois ela botô no quadro como fazia pra contá os ponto, tudo direitinho (...). Não, ela explicô falando. (Elissandra)

Eu não tive ninguém pra me ensinar, nunca, né! Aí, fui lá nos camelô e comecei a olhá, olhá os ponto, olhava assim... pegava na mão como se fosse comprá, né! Aí cheguei em casa, fiz uma correntinha, primeiro, nunca dava certo... bati, bati a cabeça, até... Aí... depois fiz uma miniatura de boneco pra podê aprendê... aí, depois comecei a fazê grande (Rosângela)

A seguir grafei a palavra Cultura no quadro para que cada pesquisada/pesquisadora expusesse o que entendia por cultura. Construímos um quadro com todas as idéias para podermos refletir até chegarmos a um conceito.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Índio</li> <li>- Plantação</li> <li>- Caça e pesca</li> <li>- Dança</li> <li>- Artesanato</li> <li>- Cesta</li> <li>- Bijuteria</li> <li>- Tigela de Barro</li> <li>- Filhos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Feira do Livro</li> <li>- Exposição de Arte</li> <li>- Inventa</li> <li>- Planta Flor</li> <li>- Constrói Casa</li> <li>- Educação dos filhos</li> <li>- Tradição</li> <li>• Passa de um pra o outro (mãe pra filha)</li> <li>• Aprende-se - Falando</li> <li>- Ensinando</li> <li>- Vendo.</li> </ul>
---	---

**Quadro 3** Cultura - síntese das primeiras falas sobre cultura.

Posteriormente verbalizei de uma forma simples alguns conceitos referentes à cultura, que eu pesquisara, sempre interligando com o que fora anteriormente refletido e relacionando com as práticas vivenciadas



por elas. Fui fazendo questionamentos para que as mulheres pudessem ir expondo sua visão primeira, para poderem superá-la.

*O que não é cultura?*

*é tudo aquilo que a gente não interfere.  
... ele tando lá não é cultura, mas se a gente for mexe nele é cultura. (Elissandra) [fala relativa ao campo]*

*O que vem à cabeça com a palavra Cultura?*

*Os índio tem as culturas deles. Plantação, caça e pesca, dança.  
A feira do livro de Porto Alegre, falava muito em cultura, só que eu não sei se é o certo.  
Uma exposição de arte é cultura? (Elissandra)  
Acho que a gente também tem. (Denise)*

*Qual é a cultura da gente?*

*A gente também planta, inventa alguma coisa. Conforme nós temo aqui as coisas que a gente fez. Constrói casa, os marido.  
(Denise)  
Eu acho que a gente passa o que é certo pros filhos que é cultura, conforme como a gente foi educado a gente passa pra eles. (Denise)  
Pranto bastante flor. (Rosângela)*

*O que tem num Livro?*

*Muita coisa. História, história do Brasil, receitas, como ensinar um bordado... (Denise)*

*O que tem numa exposição de arte?*

*Quadros. Eu acho que essas coisas que a gente fez aqui também né. (Denise)*

*O que é cultura?*

*Uma tradição. Faz parte da vida da gente. (Denise)  
É tudo aquilo que a gente faz. [Todo o grupo]*

Por fim, o conceito que foi copiado em seus blocos foi “*Cultura é tudo aquilo que a gente faz!*” “*O mundo da cultura se diferencia do mundo da natureza por ele ser produto da imaginação e da criação humana*”.

Essa reflexão foi suficiente para que as mulheres começassem a pensar em sua intervenção no mundo e entenderem-se fazedoras de cultura.

## 5.4 Entendendo os Elementos básicos da linguagem do design de estampa

Para estudo da cor solicitei que as pesquisadas/pesquisadoras fossem para fora e trouxessem materiais que encontrassem e achassem interessante. Todas elas trouxeram materiais da natureza, folhas e flores de cores variadas.

Com tinta PVA branca como base e corantes foram fazendo misturas até encontrar a tonalidade mais aproximada dos materiais coletados. Fizeram testes em uma folha (Fig. 11) para certificarem-se de que ao secar a tinta mantinha o tom.



**Figura 11** Estudo de cor.



**Figura 12** Resultado do estudo de cor.

As pesquisadas/pesquisadoras não encontraram dificuldade em encontrar os tons desejados, exceto quando os corantes não permitiram, como no caso de alguns rosas e violetas. (fig. 12).

Esse processo transcorreu mediado pelo diálogo, de forma que ao mesmo tempo em que as mulheres iam fazendo as misturas, descobrindo novos tons, eu ia passando as informações que se faziam necessárias. Essa interação se dava também entre elas, que opinavam umas para as outras quando da necessidade de mais ou menos tinta.

No encontro seguinte, as pesquisadas/pesquisadoras, atendendo a pedido feito no dia anterior, trouxeram guardanapos, panos-de-prato,



**Figura 13** Estampas trazidas pelas mulheres.

toalha de rosto e toalha de tecido estampados (fig. 13). A partir da apreciação destes têxteis que fazem parte de seu cotidiano, passamos a refletir acerca das formas de estampa, dos tipos de estampagem e dos elementos que compõem a linguagem visual.

Iniciamos fazendo uma leitura das imagens representadas nas estampas. Fizemos uma análise das figuras representadas visando descobrir seus temas. Veja quadro 4:

REPRESENTAÇÃO	TEMAS
Frutas e flores	Vegetais
Mamão, uva, côco, figo, maçã.	Frutas
Flores grandes e pequenas	Floral
Folhas e flores	Floral
Pássaros, borboleta e flores	Natureza
Casa no campo	Paisagem
Bota, sapato, sandália.	Calçados

**Quadro 4** Representação e temas das estampas.

Nesse momento eu e a Isabel, através do diálogo, fomos introduzindo conceitos e relacionando-os com as imagens estampadas.

*E esse aqui como é que se chama esse aqui?*

*Xadrez...(Tereza)*

*Xadrez, exatamente! Isso se chama estampa corrida, onde ela é repetida em todo o pano, independente de se é impresso à mão, se é bordado ou se é feito Industrialmente. E essa aqui, o que será que é?*

*Uma estampa parada? (Tereza) [risos]*

*Uma estampa parada, ou seja, é uma estampa localizada (...) Ela se localiza num determinado ponto só, porque uma é suficiente para fazer o adorno que a gente quer.*

A partir desta conceituação, as mulheres pesquisadas/pesquisadoras foram capazes de identificar que a cortina verde que havia sido criada na oficina de carimbo se caracterizava como corrida. A Isabel acrescentou, então, que estampa corrida tanto pode ser feita artesanalmente como industrialmente. Inserimos os conceitos de estampa figurativa e abstrata diferenciando-as nas estampas e formas.

Logo passamos a tratar das técnicas utilizadas para estampar. Havia bordados à mão e à máquina, pintado à mão e estampagem industrial. Fui promovendo a dúvida, fazendo-as questionarem-se sobre a forma de estampagem de cada estampa. Pude relacionar a serigrafia à forma de estampagem industrial. Foi o momento delas diferenciarem novamente estampa corrida de estampa localizada.

*É uma coisa assim que é um pano todo, foi feito... como é que eu vô te explicá, falá. (Denise)*

*Fala com as tuas palavras.*

*Que foi .... inteiro... só que foi cortado. (Marlete)  
Tudo repetido, a mesma coisa... (Denise)*

Então identificamos o módulo que foi repetido formando a estampa corrida. Apareceu o ponto que pode ser identificado como ponto do morango, dando o sombreado da fruta e formando uma textura.

A forma foi identificada rapidamente pela Denise, que já havia participado de trabalhos antes. Depois passamos a identificar a linha que define a forma, seja ela implícita, que aparece sugerida pela textura, pela cor, ou explícita através do traço.

Continuando o entendimento do elemento linha, trabalhamos com linhas de bordar, de tricô e de crochê. Com elas experimentando várias formas feitas com as linhas onde desenhemos formas figurativa e abstrata, diferenciando as formas geométricas e orgânicas e também os tipos de linha: reta, linha ondulada feita por curvas, linha quebrada.

Como prática, no sentido de expressar o entendimento dos saberes aprendidos, foram feitos trabalhos onde a forma foi construída:

1º - só com ponto – lápis 6B

2º - só com linhas – lápis 6B

3º - forma chapada – lápis 6B

4º - somente com a textura – lápis de cor aquarelavel e giz de cera.

No final, fizemos a análise aprimorando os termos aprendidos e juntas fomos vendo quais desenhos atingiram o objetivo. As mulheres puderam se expressar opinando.

Nessa primeira proposta, usando imaginação e memória, percebi que muitas formas eram estereotipadas, sem a qualidade da atividade



**Figura 14** Casa utilizada para desenho de observação.

criativa. Para superar isso havia preparado uma técnica que envolveria as crianças. Da janela do galpão via-se algumas casas. Escolhi uma em especial (fig.14) para fazermos um desenho de observação. A técnica consistiu em sairmos para fora e fazermos uma reflexão sobre o que víamos. Entramos e cada uma delas

passou a desenhar o que observara. A mesma proposta foi realizada com as crianças pela Isabel e os desenhos foram entregues às mães após seu término.

No final analisamos os trabalhos refletindo sobre a maneira de representar de cada uma. Comparamos também com o modo de representação das crianças. A análise consistiu em que cada uma dissesse o que pensou quando fez o desenho; o que pensaram:

*Eu pensei na casa, tava fazendo o desenho no pensamento da casinha ali que a gente olhó. (Denise)*

*Também a horta, os mato ..... verde. (Marlete)*

A partir da observação da casa, elas puderam perceber elementos diferenciados que foram importantes para o desenho. Este que agora aparece com muito mais propriedade criativa.

*O que mais vocês pensaram e como vocês ligaram com o que nós aprendemos, com os elementos que nós estudamos hoje?*

*A casa, o modelo da casa: um quadrado... (Tereza)*

*Acho que nós liguemo com o que nós aprendemo hoje. Eu mesma aqui eu já (...) Daí eu peguei e fiz assim, ó. As forma já nem precisei de lápis, fiz com o próprio lápis que eu ia pintá. Fiz as forma conforme aquilo que a gente já tinha estudado antes. Daí botei textura na árvore lá em cima. Na casinha também tem né! (Denise)*

*Eu também, fiz como tava lá mais ou menos, a lona em cima da casa... as pedra, os pau, a ropa pendurada. (Marlete)*

As mulheres passam, também, a usar os elementos da linguagem visual, para seus desenhos. Começam a ser capazes de visualizá-los no objeto (casa) e na representação de objeto (desenho da casa).

Fizemos uma análise dos desenhos das crianças observando as diferenças entre os trabalhos.

Observamos que as crianças, quanto menores, mais interferem com elementos da imaginação e memória. Elas representaram tanto formas que não faziam parte da paisagem observada como carros, por exemplo, e grande quantidade de vermelho.

As mulheres que acharam feios os desenhos das crianças se detiveram à representação mais realista dos elementos observados, incluindo a roupa branca e a vermelha que estavam penduradas do lado esquerdo da casa.

Depois comparamos os desenhos da casa com os que foram feitos anteriormente para trabalhar os elementos da linguagem visual.

*Quais as diferenças?*

*Não seria que aquele lá a gente olhô e esse aqui a gente fez pela imaginação? (Rosângela)*

*Uma grande pista, esse (o da casa) vocês têm um referencial do que vocês viram. E estes aqui, de onde vocês tiraram o referencial para desenhar eles?*

*De cabeça, da idéia. (Tereza)*

Através desses diálogos, as mulheres passam a familiarizar-se com o exercício de pensar, de observar em si mesmas os referenciais que formam sua bagagem interna de experiências. Esse é o primeiro passo para as mulheres alcançarem a conscientização. Implica, pois, na tomada de consciência que parte da esfera espontânea de apreensão da realidade até chegar a uma esfera crítica onde a realidade e as próprias vivências e experiências passarão a ser o objeto cognoscível no qual as mulheres poderão assumir uma posição epistemológica capaz de superá-la.

*O que é isso?*

*Uma barraca. (Denise)*

*Tu tem barraca?*

*Tenho. (Denise)*

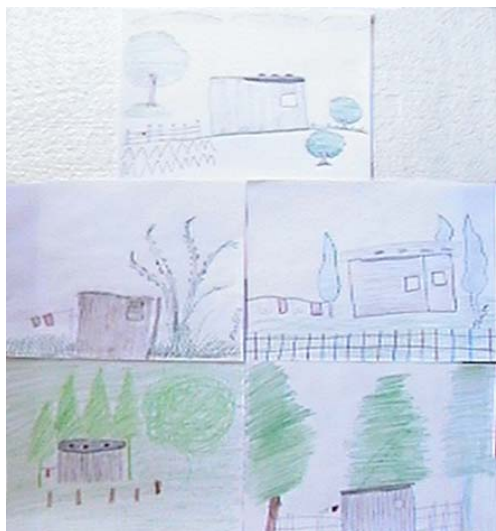
Um referencial não só da imaginação, mas é um referencial que ela tem registrado na cabeça (memória)

*Esse tem carros, e...?*

*É porque eu gosto de viajá. Saí num carro e ... por isso que eu desenhei. (Teresa)*

*Botei de tudo o que veio. (Elissandra)*

Nesta hora, a explicação das mulheres deixa clara a influência dos referenciais da imaginação e de tudo o que viram, ouviram e viveram desde a infância confirmando os estudos de Vygotski. Envolve, pois, que a atividade imaginativa usa-se da realidade e que esses elementos são selecionados pelos sentimentos e emoções. Então barraca para a Denise



**Figura 15** Desenhos de observação da casa.

é uma imagem que está presente em sua experiência de acampar com a família nos fins-de-semana. E para a Teresa o fato de gostar de viajar faz aflorar a fantasia que foi representada no desenho inter-relacionando também imagens de suas experiências.

Casa – desenhos diferentes da mesma casa, cada mulher representou diferente. O que significa que cada uma vê diferente. (fig. 15)

Demonstrei como fazer texturas passando um giz sobre um papel em cima de superfície porosa.

Por fim estudamos o último elemento da linguagem visual que interessava a este trabalho: o ritmo. A Isabel colaborou neste trabalho. Iniciamos com questionamentos para refletirmos acerca do que as mulheres entendem por ritmos:



*Nem sei o que que é isso. (Marlete)*

*Eu vi falá em ritmo de dança. (Denise)*

*Ah, não sei, antigamente nós saía a mãe dizia,ó o ritmo de fulana. (Marlete)*

*Então ritmo pode ser várias coisas. O ritmo, ele é formado por uma seqüência de repetição. O que dá o ritmo do movimento? (Isabel)*

*Se tu sai correndo daí é ritmo de correr. (Denise)*

Exemplificamos executando ritmos musical e corporal. Percussão: fizemos ritmo com batidas do lápis na mesa.

O ritmo na dança. A Isabel mostrou como é o ritmo da dança gaúcha, xote, um pra cá, dois pra lá, um pra cá, dois pra lá...

Para entender o ritmo da linguagem do design têxtil, tomamos como exemplo a cortina verde que havia sido estampada na oficina de carimbo em dezembro. Esta cortina é usada para proteger a porta do banheiro no galpão. Ao serem perguntadas se a cortina tinha ritmo, logo a Denise respondeu:

*Ela tem porque tá continuado, umas quantas veiz as mesmas coisas né. Acho que tem mais que um.*

Observamos que havia ritmo na horizontal, listas de diferentes espessuras e cores que se repetem e na vertical uma flor e uma centopéia, a forma e a cor dão ritmo.

Pontuei, ainda, identificando os ritmos existentes nos tapetes que utilizamos. (item 5.6)

Para concluir este estudo, propus uma prática onde cada mulher pesquisada/pesquisadora teve que aplicar o que aprendera. Em uma folha, utilizando formas simples, formaram ritmos variados.

## **5.5 Entendendo Imagens**

Este encontro estava reservado para a reflexão sobre imagem. Havia solicitado que trouxessem imagens, qualquer tipo de imagens que elas tivessem em casa. Todas colocaram as imagens que trouxeram na mesa.

Um santinho de Nossa Senhora, uma imagem tridimensional de N. Sr<sup>a</sup>. Aparecida, uma da Mãe e Rainha Três Vezes Admirável, foto de dois cachorros de calendário, foto de pintura de um cisne. Perguntei: *por que vocês consideram imagens tudo isso que vocês trouxeram? Todas estas são imagens?*

*Pra mim sim. (...) Porque são todas a gente consegue vê o que tá desenhado... (Elissandra)*

*Eu acho que desde que eu me conheço por gente sempre falavam em imagem. Por isso é que todas elas trouxeram imagem de santo, né? Porque falava sempre assim né, numa imagem de Nossa Senhora, né... (Denise)*

*É uma imagem de Nossa Senhora, por que é uma imagem de Nossa Senhora?*

*Porque é que nem fosse um retrato eu acho. (Denise)*

*... uma foto... de imagem. (Marlete)*

*... uma santa. (Elissandra)*

*Pra imaginá Nossa Senhora que ninguém vê... (Tereza)*

*Então o que a imagem fez?*

*Representa. (Denise)*

*É uma imagem de Nossa Senhora porque representa Nossa Senhora.*

*Isto é um cachorro?*

*Acho que sim. (Elissandra)*

*É uma imagem e representa um cachorro. Mostrei os desenhos das casas feitos no encontro anterior e perguntei se eram imagens.*

*São porque é a imagem de uma casa, as árvores...(Denise)*

Coloquei também os desenhos das crianças e repeti a pergunta.

*Sim dá pra entendê que é uma casa, uma pessoa, a cerca...*  
(Denise)

*E esse aqui da Natália? Se vocês não soubessem o que foi desenhado vocês saberiam o que era?*

*Não.*

*E é uma imagem ou não é uma imagem?*

*Acho que não. Daí a gente não entende, não dá pra... Acho que ela quis fazê mas não saiu. (Denise)[Silêncio.]*  
*Não sei. (Elissandra)*

Então voltei a relacionar com o que tínhamos estudado no dia anterior sobre formas figurativas e abstratas. As imagens podem ser figurativas e abstratas.

O que caracteriza a imagem é uma representação. Foto do cachorro é a imagem do cachorro, que pode até ter morrido. Aqui é a imagem que se tem de Nossa Senhora. Cada uma delas (5, todas diferentes) foi criada a partir da imagem que cada criador tem de Nossa Senhora. Elas são diferentes.

Falei que o que forma a imagem são os elementos da linguagem visual e os identificamos nas imagens figurativas e também no desenho da Natália.

*O que ela quis dizer com isso? O que quis representar? Que tipos de imagem vocês conhecem?*

*Um quadro de uma paisagem. (Marlete)*  
*Pôster do inter. (Rosângela)*

*É uma imagem que representa o quê?*

*Futebol né, os jogadores. (Rosângela)*

*Então tem uma mensagem. Representa futebol e o Inter. Toda imagem tem uma mensagem e provoca alguma sensação. Qual a mensagem dessa imagem? [apontei para uma imagem de Nossa Senhora]*

*De fé. (Denise)*

A Denise referiu-se também à imagem em movimento, da TV. *A imagem de enchente, sinto tristeza.* [Citou a imagem acrescentando o sentimento que esta lhe provocou].

Analisamos os desenhos que elas fizeram da casa. Observamos que, através da percepção, da imaginação e da capacidade de desenhar, haviam criado outra imagem. Por isso que da observação da mesma casa cada pesquisada/pesquisadora representou diferente. Então, das imagens que elas levaram e dos desenhos constituídos por elas mesmas, perguntei quais das imagens tem mais a ver com elas.

*A casa. Porque a gente necessita dela. (Denise)  
E eu fiz a minha. Aqui foi eles que fotografaram. (...) Essa aqui foi feita pros outros e essas aqui foi nós que fizemo (...) Daqui da Cerrito. (Marlete)*

Dessa maneira fomos aprendendo a ler imagens e analisá-las. Foi uma primeira experiência e como foi a minha proposta, parti sempre dos referenciais que elas possuem. Aproveitando sempre as análises das mulheres expressas em suas falas eu, como mediadora de informações e conhecimentos, os inseria de forma que as mulheres pesquisadoras/pesquisadas fossem, ao passo que iam fazendo, entendendo mais o que faziam.

## **5.6 Lendo Tapetes**

Havia solicitado que as mulheres pesquisadas/pesquisadoras trouxessem tapetes para o encontro. Poderiam ser tapetes que tivessem em casa,

poderiam pedir emprestados dos vizinhos ou ser fotografias de tapetes



**Figura 16** Estudo do tapete.

que encontrassem. A proposta era fazer leitura de imagem dos tapetes e identificarmos seus tipos, utilização e a forma de produção.

Expusemos os tapetes sobre a mesa (fig. 16) e eu propus que identificássemos os elementos culturais, tipos de imagens, os elementos da

linguagem visual e as técnicas e processos com que foram produzidos os tapetes. Estávamos em um semicírculo ao redor da mesa e, a essa altura do processo, as mulheres, já bem à vontade, logo começaram a falar.

*Tapete que foi feito, né? [Crochê] ele é artesanal. (Rosângela)*  
*Esse aqui foi feito à mão, pintura..., crochê. [pintura] manual.*  
*[tapete rosa do banheiro](...) Pintura artesanal, representa a*  
*imagem de uma flor. Acho que figurativo. (Tereza)*

*Acho que foi feito na indústria. Agora eu não sei mas acho que*  
*não foi feito como esse... assim, manualmente ... com máquina.*  
*[tapete feito em tear]*

*Esse aí tá muito trançadinho pra ser na mão. (Denise)*

*Mas eu acho que foi na mão. Tem gente que faz. (Rosângela)*

*Xadrez. Que tu olhando de longe parece cheio de pontinho.*

*Acho que esse aí foi feito industrial. (Denise)*

*Eu tenho certeza. [tapete feito na oficina] Foi manual.*  
*(Elissandra)*

*Foi feito com carimbo. Nós fizemo carimbo que tu ensinô, né?*  
*Tem função decorativa. (...)Esse aí pode ser feito à mão.*  
*(Denise)*

*Com agulha...Eu já vi a Mirta fazer lá na casa dela. (...) a*  
*minha sogra (...) ela faz com agulha e linha de tricô. Agulha*  
*tudo pontinho por pontinho e vai indo, né. (...) ela tem um*  
*troço... (Rosângela)*

*Seria Arraiolo?*

*É isso daí. (...) Em ponto-cruz seguindo um desenho.*  
(Rosângela)

Essa diversidade de falas denota a capacidade das mulheres de entender o processo de produção dos tapetes. A partir dos tapetes produzidos artesanalmente, processo que conhecem, puderam descobrir os tapetes feitos no tear, que viram em algum lugar, identificando-os como feitos manualmente, mas com máquina. E puderam ter certeza de quais eram os tapetes produzidos industrialmente. Essa descoberta deu-se pela investigação; as mulheres manusearam os tapetes, olharam o verso, tocaram, compararam. Dialogando ente si, concluíram que os tapetes que não poderiam ser feitos à mão foram produzidos na indústria, mesmo sem saberem como e sem conhecerem uma indústria.

Neste caso, as mulheres pesquisadas/pesquisadoras recorreram à observação minuciosa fazendo uso dos sentidos e especialmente da associação de idéias para tecerem suas conclusões.

*O que eles representam? Temática.*

*Flor. (Elissandra)*  
*Floral como aquela cortina que é um listado floral... Xadrez.*  
*Xadrez floral ... abstrato. (Denise)*

A identificação das temáticas demonstrou a assimilação dos conhecimentos adquiridos através da reflexão sobre imagens e o estudo dos elementos básicos da linguagem visual. Continuamos refletindo para entendermos a função dos tapetes.

*Para que eles servem? Qual sua função?*

*Pra pisá em cima. Numa porta... do banheiro pra casa, perto do banheiro.pra não molhá a casa. (...) Serve pro banheiro também.*  
[tapete xadrez tramado] (Marlete)  
*Pra decorá. [tapete de telefone] (...) Colocaria na parede. Pra decorar. (Rosângela)*

*No banheiro em frente a pia. Pra enfeitá. [tapete de crochê] (Tereza)*

*[tapete rosa] Esse é o conjunto de usá no banheiro. O meu tem a mesma função. E outra, pra botá, ... que se tive com os pé meio úmido não sai marcando. (...) Esse aqui é na frente do vaso. (Denise)*

*Esse aqui eu acho eu colocaria na cozinha. Minha casa por mim é cheia de tapete. Mais é porque eu gosto mesmo. (...) Bom o da cozinha mesmo tem sua função... eu sô muito estabanaá, eu derrubo água... o do resto da casa pra bonito. (Elissandra)*

*Questionei: qual realmente a função do tapete? Qual a utilidade do tapete?*

*No inverno é pra aquecê a casa. (...) Aquece bastante a casa no inverno. De não dexá molhá. (Denise)*

*Enfeitá! Decorá a casa. (Tereza)*

*Pra não tê barulho? (...) Eu digo pra não dá barulho. Agora eu não sei dizê de outro jeito melhor. (Denise)*

*Não tê batida.... diminui. (Rosângela)*

*Diminui o barulho. Está certo.*

Depois desse diálogo não houve necessidade de que eu acrescentasse algo, pois estas falas são contenedoras das informações que eu acrescentaria, só que de outra maneira.

De fatos os meus questionamentos serviram para que as mulheres trouxessem à tona todo o acúmulo de informações. É dessa forma que procede a pedagogia libertadora na educação de jovens e adultos. Ela considera os conhecimentos dos educandos e procede de forma a torná-los sujeitos atuantes e não meros receptores de informações. Neste exemplo fica claro que as mulheres ensinam-se uma às outras através do diálogo reflexivo. É o que Paulo Freire chama de “atos grupais de conhecimento”.

*Quanto ao tamanho o que vocês observam?*

*Uma sala seria um grande já. (Denise)*

*Tem alguma coisa a ver o tamanho com a função?*

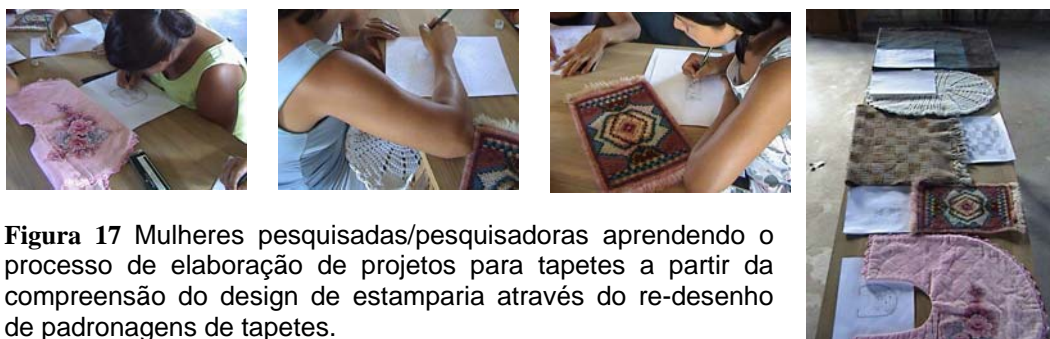
*Acho que tem a ver que aquele ali (xadrez) eu deixaria ou perto da cama ou botava na frente da pia... agora (...) Melhor é pra sala, ou botá no quarto. (Denise)*

*Esse aqui é pra pia, ou vaso sanitário. (Elissandra)*

Com essas falas, exemplificando como usaria na prática, a Denise deixou claro que o tamanho do tapete tem relação com sua função. Dessa forma as mulheres puderam entender que há vários tipos de tapetes para diversas funções. Contudo, existem tapetes com funções específicas e outros que se adaptam a múltiplas funções.

Mostrei a imagem da mulher persa tecendo um tapete, olhando para o projeto acima dela (fig. 8). Expliquei que seja qual for a técnica o tapete pode ter um projeto. E era isso que faríamos.

Para assimilar a idéia de projeto usei a forma ao contrário. Para isso, cada uma escolheu um tapete e teve que redesenhá-lo numa folha de ofício com lápis 6B. (fig. 17)



**Figura 17** Mulheres pesquisadas/pesquisadoras aprendendo o processo de elaboração de projetos para tapetes a partir da compreensão do design de estamparia através do re-desenho de padronagens de tapetes.

Expliquei como faríamos os projetos para depois estarmos com técnicas artesanais.

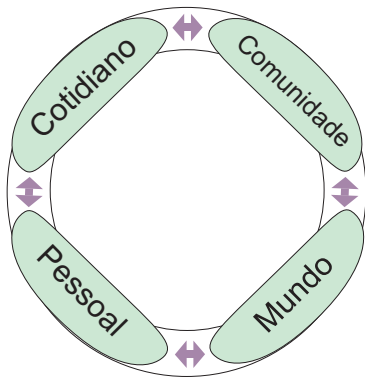
## **5.7 Encontrando as Palavras Geradoras**

Dinâmica **a** – Cotidiano;

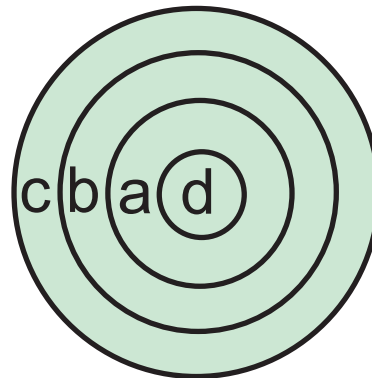
Dinâmica **b** – Comunidade;



Dinâmica **c** – Mundo;  
Dinâmica **d** – Pessoal.



**Figura 19** Círculo das dinâmicas.



**Figura 18** Círculo das dinâmicas, do eu - mundo.

As dinâmicas foram elaboradas de maneira a direcionar o foco do olhar para quatro aspectos da vida, transitando de forma a relacionar os eventos interno-externo, perto-longe, local-mundial, para apreensão das *palavras geradoras* e reconhecimento do conhecimento inicial das mulheres pesquisadas/ pesquisadoras, para daí partir o processo educativo.

### 5.7.1. Dinâmica a - Cotidiano;

**DESCREVER MINHA ROTINA DIÁRIA** (anexo A). Cada pesquisada/ pesquisadora escreveu o que fazia em sua rotina diária, depois colocou em voz alta para que escrevêssemos no quadro. Veja quadro 5.

Após cada mulher pesquisada/pesquisadora ter escrito sua rotina diária, escrevemos no quadro. O resultado desvela a rotina de afazeres que, sendo comum a todas, apenas se difere na ordem que cada uma dá procedimento.

Fomos dialogando sobre essa rotina no sentido de tomar consciência dos afazeres diários que as envolve, de forma que as próprias mulheres pudessem conhecer e tomar distância da própria

realidade vivenciada e formular juízos de valor a respeito do que fazem e porque o fazem.

Higiene; Tomar mate – café; Limpar a casa; Fazer almoço; Lavar louça; Dar banho nas crianças; Vou para a sombra; Recolher a roupa; Molhar a horta e as flores; Fazer a janta; Olhar TV; Ir dormir; Ficar dentro de casa; Levar os filhos na escola (época de aula).
---

#### Quadro 5 Dinâmica a

Depois de animada conversa a respeito da rotina, passamos a refletir sobre o que essa rotina denotava e o que dela seria mais importante para ser estudado. Ficou definido como trabalho doméstico o que envolve toda a lida diária das mulheres e filhos; e filhos, para os quais toda essa lida está subordinada.

<i>Palavras Geradoras</i>
Trabalho doméstico
Filhos

Quadro 6 *Palavras Geradoras* mais importantes da dinâmica.

#### 5.7.2. Dinâmica b – Comunidade.

Continuando nossa perspectiva de tomar consciência da cultura vivida pelas mulheres propus a dinâmica. **DESCREVER A VILA CERRITO.** (Anexo A) No sentido da apreensão do contexto cultural que as cerca, visualizando os fatores que determinam ou o que influenciou sua reinvenção.

Nesse olhar para a comunidade, as mulheres chegaram a se perguntar se deixavam a palavra *roubam*, e por fim concluem:

*Mas é um fato né, por mim acho que sim, dexá. (Rosângela)*

Destes apontamentos reforçados pelos feitos na primeira dinâmica, fomos, juntas, refletindo sobre mais duas palavras tendo como critério o

<b>Descrição da Vila Cerrito:</b>	
<p><b>Terreno:</b> Altos e Baixos; Valetas; Matagal; Campo; Esgoto; Sanga; Buracos; Perto da faixa nova de Camobi; Longe da Cidade – do centro.</p> <p><b>Pessoas:</b> Trabalham em construção; Por conta; Papeleiro; Artesanato; Pedintes; Roubam; À toa – Não trabalham (mais gente); São pessoas simples; Pobres; Brancos, negros e mulatos; Se dão bem; Quase todos são parentes.</p>	<p><b>Hábitos e Costumes:</b> Maioria fica em casa; Fim de semana futebol; Tomar mate na sombra; Beber cachaça; Fumar.</p> <p><b>Do que falta:</b> Acho o posto (Denise); Acho o posto e o colégio (Elissandra); Acho que a ponte (Rosângela);</p> <p><b>Não Tem:</b> Recursos; Coleta de lixo; Esgoto; Posto de saúde; Ponte para crianças; Telefone público; Colégio.</p> <p><b>O que mais têm:</b> Crianças; Pobres; Cachorros; desempregados.</p>

**Quadro 7 Dinâmica b.**

que seria mais importante para ser tema gerador de reflexão. Ficou definido, após debate que seria: posto de saúde, pela dificuldade de acesso que encontram para chegar até o mais próximo, e: casas, considerando a pobreza, a precariedade e sendo a moradia um ponto de fundamental importância para dignidade humana.

<i>Palavras Geradoras</i>
Posto de Saúde Casa – Moradia

**Quadro 8 Palavras Geradoras** da dinâmica **b**

### 5.7.3 Dinâmica c – Mundo.

A seguir passamos para terceira dinâmica: **O QUE ESTÁ ACONTECENDO NO MUNDO?**(Anexo A). Essa dinâmica teve a

finalidade de extrair das mulheres a sua percepção do mundo, além das fronteiras da Vila Cerrito. O resultado aparece no quadro abaixo.

Guerra; Fome; Pobreza; Desemprego; Prostituição; Invasões de Terra; Temporais; Terremoto; Enchentes; Assassinato; Violência; Roubo; Racismo; Traição; Crianças abandonadas; Separação de casais; Maus tratos com crianças e idosos.	Aposentadoria; Fome Zero; Bolsa família; Registros gratuitos.
---	---

**Quadro 9** Dinâmica **C**

Uma série de eventos e acontecimentos foram levantados e passamos a fazer considerações a respeito do que era comum ao mundo e à Vila Cerrito. Esse momento foi de estabelecer relações e ficou bem clara a capacidade das mulheres de identificar e diferenciar a vila Cerrito contextualizando-a no mundo, ainda que este seja visto pela tela da televisão. Também podemos perceber que há uma ênfase para os acontecimentos (negativos) ruins em relação ao que elas mesmas consideram bom. (quadro 9)

Destas análises tínhamos que encontrar outras palavras que pudessem ser geradoras de reflexão e conscientização. Foi o momento mais difícil de chegarmos a um consenso e, por fim, entendemos como sendo *desemprego* a palavra que, presente na vila Cerrito e no mundo, está relacionada com várias outras levantadas e discutidas por conta das dinâmicas. Estas, também referentes à comunidade local e do mundo, são: fome, pobreza, o roubo e os programas Fome Zero e Bolsa Família.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho doméstico</li> <li>- Filhos – crianças</li> <li>- Posto de saúde</li> <li>- Casa - Moradia</li> <li>- Desemprego:- fome             <ul style="list-style-type: none"> <li>- pobreza</li> <li>- roubo</li> <li>- Fome Zero</li> <li>- Bolsa Família</li> </ul> </li> </ul>
--

**Quadro 10** Palavras geradoras das dinâmicas **a, b e c.**

As *palavras geradoras* consideradas mais significativas extraídas das reflexões a partir das dinâmicas a, b, e c, pelas pesquisadas/pesquisadoras(quadro 10).

Posteriormente, devido ao tempo restrito que envolveria a coleta de dados, foi necessário selecionar duas *palavras geradoras*, para aprofundarmos o processo de reflexão-conscientização-ação, bem como promover o processo de criação de tapetes. Os dois temas escolhidos foram trabalhados coletivamente.

Das palavras mais votadas pelas mulheres, devido a maior urgência, as mais prioritárias foram:

<b>Palavras geradoras</b>
Filhos – Crianças Casa - Moradia

**Quadro 11** *Palavras Geradoras* selecionadas para o processo de reflexão-conscientização-ação.

Veja diálogo final de escolha das *palavras geradoras*, para aprofundamento:

*É difícil escolhê qual, mais todas elas são importantes né.*  
(Denise)

*Pra mim o mais importante, pra mim é filho né, que eu tenho a Natália... que eu tenho que me envolve com ela.* (Elissandra)

*Tudo não dá nem pra falá .... A Mana a casa dela tá quase caindo... tá ali pra cá, acho que só vem....* (Denise)

*Moradia.... tando com saúde no tempo.* (Marlete)

*Moradia, também pra mim, é mais importante.* (Rosângela)

*A mais importante, também, já que tá incluído filhos seria também, no meu caso, filhos. Filhos, crianças.* (Denise)

*Filhos-Crianças que me dá muita dor de cabeça, há, há, há. Tá me doendo agora, deus o livre!!!* (Tereza)

#### **5.7.4 - Dinâmica d - Pessoal.**

Essa dinâmica somente foi aplicada após a conclusão do processo de reflexão-conscientização-ação e da criação em torno dos temas geradores CASA e FILHOS. Depois de permear pelo cotidiano vivenciado pelas mulheres pesquisadoras/pesquisadas, fazer um inventário da comunidade e expandindo o olhar para o mundo atual, fazendo a relação local-global, voltamos totalmente o foco para o pessoal: **FALAR DE SI** (Anexo A)

<b>Como sou</b> Dedicada Caprichosa Pobre II Sincera III Braba IIII	<b>Do que gosto</b> Casa II Filhos II Trabalhar Família Passear Dormir Viajar Amigos Viver Estar bem Fazer os outros felizes	<b>Meu maior defeito</b> ser braba gritona impaciente mandona chata temperamental
<b>Não gosto</b> não ter trabalho falta de alimento doenças fofoca morte traição; mentiras II falsidade IIII ser “imburrada”		<b>Melhor qualidade</b> Ser boa Ser sincera I Não mentir Carinhosa II Admitir meu erro
<b>Valores</b> mais importantes minha família (pai e mãe) IIII a vida II sinceridade saúde II crescimento e desenvolvimento dos filhos II morada salário do marido – trabalho II amigos – vizinhos		<b>Maior sonho</b> Ver a filha formada – ter mais um filhos – ter netos Ter casa própria e com espaço. Dinheiro para viver bem e ajudar os outros. III Família unida. Criar os filhos com educação II Ser feliz Ter o próprio negócio.
<b>Meu papel na família</b> Responsável pelos filhos II Educar os filhos Cuidar da casa II Ser mãe Ser uma mãe fiel e responsável Ser carinhosa e amorosa com todos Gostar, amar, ajudar a todos Economizar e pagar as contas e ir ao supermercado Ajudar		<b>Meu papel no mundo</b> Ensinar e educar meus filhos e ajudar a manter minha família Ser mais uma cidadã com direitos e deveres Contribuir com a sociedade o melhor que posso Ser uma pessoa boa, honesta, sincera e trabalhar Ajudar as pessoas que precisam “Sou muito feliz de tar no mundo”

**Quadro 12** Dinâmica d

Como as dinâmicas anteriores, o roteiro de perguntas foi dado para que as mulheres pesquisadas/pesquisadoras respondessem primeiro escrevendo e, ao final, todas colocaram em comum o que haviam escrito:

Essa dinâmica foi a mais difícil para elas. Olhar-se e falar de si mesmas foi mais difícil que falar do cotidiano, da vila e do mundo.

*Como é que eu sô. Nem sei como eu sô. (Denise)*

*Eu sô muito exigente. Bah! (Rosângela)*

*E isso tudo tem a vê com o tapete nosso? (Denise)*

*Ah eu gosto de dormi. De dormir para esquecê os problema (...) e de viajá pra bem longe. (Tereza)*

Das falas individuais colocadas pude perceber alguns fatores comuns a todas:

Como característica: sinceridade

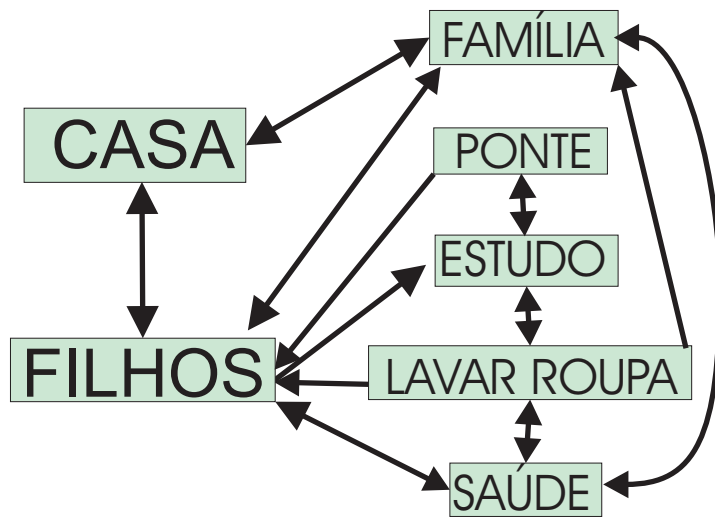
Como valor: família

Como vontade: ajudar

Responsabilidade: com os filhos

Vizinhos e amigos também são valorizados.

E depois de expostos os sentimentos com o máximo de intimidade possível, fizemos o exercício de relaciona-los a tudo o que havíamos estudado e praticado anteriormente. Surgiram novos apontamentos paralelamente a outros que já haviam sido levantados como importantes de serem refletidos. Contudo, não tínhamos tempo para aprofundarmos as temáticas como foi feito com as palavras geradoras *casa* e *filhos*. Entretanto, algumas delas já foram abordadas, tendo tido seu lugar de análise junto aos referidos temas. Verifique a seguir lista dos temas geradores e suas inter-relações (fig. 20)



**Figura 20** inter-relações entre os *temas geradores*



## Capítulo 6

# CONSCIENTIZANDO-SE ACERCA DOS TEMAS GERADORES

### 6.1 Palavra Geradora CASA – MORADIA

Propus a reflexão-conscientização acerca deste *tema gerador* a partir de uma leitura de Imagens. Para isso, expus sobre a mesa várias imagens de casas de diversos tipos arquitetônicos, retiradas de revistas e jornais. Misturadas a elas espalhei, também, fotos de várias casas da própria Vila Cerrito. (fig. 21 e 22).



**Figura 21** Mulheres ao redor da mesa com fotos.



**Figura 22** Agrupamento das fotografias empregadas na leitura de imagens por ocasião da reflexão acerca do *tema gerador* CASA.

Desta maneira apresentei a *palavra geradora* codificada na forma de imagens de várias casas. Daí partimos para a “descodificação” da *palavra geradora* CASA, fazendo uso aqui do processo de leitura de imagem.

Logo ao olhar elas, identificaram as casas da vila. Deixei que elas olhassem e comentassem.

*Essa aqui é aquela da Dili que tava caindo lá perto de casa.*  
(Rosângela)

*Como reconhecemos nossas casinhas.* (Denise)

O que vocês vêem?

*Casas. (Denise)*

Pedi que observassem bem todas essas casas, as semelhanças e diferenças.

*Tem um monte de diferenças né... tem umas casas de gente rica, que a gente só no olha vê que não é de pobre, ... apartamento. (Denise)*

*Cidades, casaredo só apartamento aqui. (...) Casinha humilde, mansão, aqui e uma mansão bem dize de rico, apartamento de cidade, ... da minha vizinha [Denise] que não é tão pobrezinha. (Marlete)*

*(...) cadê a da Nise aqui, que eu vi. (...) Tem a casinha do mendigo... que morreu ... ma era. (Tereza)*

Estas falas demonstram a percepção inicial das mulheres pesquisadas/pesquisadoras. Elas revelam sua visão das diferenças sócio-econômicas dentro e fora da comunidade. A casa da Denise, citada como “não tão pobrezinha”, é uma casa com dois quartos, sala, cozinha e garagem construída pelo próprio marido que é pedreiro. É uma das poucas casas de alvenaria construída em terreno próprio, fator diferencial na comunidade.

Pedi, então, que agrupassem as imagens que possuem maior semelhança, fazendo ligações com tudo que havíamos estudado até o momento.

*Essas aqui acho que já são mais chique. (Denise)*

*Mas essa aqui é acampamento. (Tereza)*

*Ma é uma ca... é onde tem pessoas que mora assim. Não vê esses sem terra. Sem terra mora assim a casa deles. (Denise)*

*Cidades e apartamentos... mais centro. (...) Santa Maria não tem esses túnel aí, em Porto Alegre eu já vi esse túnel. [Fotos de São Paulo] (...) Não é também, pois Santa Maria não tem praia. (Rosângela)*

*Não é Santa Maria. (Marlete)*

*E pra fora eu acho né? Fora do Brasil. Porque eu vejo muito em televisão essas coisa, essas cidades aqui, em filme, [foto de Veneza, Itália] má é fora do Brasil. É diferente assim dos barco assim.(Rosângela)*

*São mais pra fora, pro jeito não são centro. A maioria a gente vê que tem mais árvore. (Denise)*

Estas falas compõem o diálogo emissor dos seus juízos de valor expressado pelas mulheres no momento em que faziam as comparações agrupando as imagens. Formaram quatro grupos (fig. 21): um agrupava prédios, outro mansões e outro com as casas da vila Cerrito, todos apresentavam vista externa. O quarto grupo foi composto por interiores de residências.

Questionei-as, então, sobre quais os fatores de semelhanças e diferenças que utilizaram para os agrupamentos.

Compararam o grupo das mansões ao das casas da Vila Cerrito, mencionando as árvores que aparecem junto às mansões contrastando com seu colorido, como fator diferencial. Contudo as fotos das casas da comunidade aparecem com árvores, pois é uma característica da Vila Cerrito, estar entre a natureza, porém como a maioria delas não possui pintura, o cinza neutro da madeira exposta ao tempo, não apresenta contraste com o verde das vegetações. Constatado que não era árvore o fator diferencial, perguntei:

*Qual é a diferença?*

*O jeito da construção, essas aqui é humilde, aquelas lá não. (Rosângela)*

*O Tiago Questiona: Porque essas são humilde?*

*Porque são pobres. (Denise)*

*Poucas de tijolo e aquelas lá tem... (Tereza)*

*Mesmo as de tijolo, não que dizê. (Denise)*

*... não é igual aquelas ali (Rosângela)*

Estas falas demonstram a percepção de que as diferenças arquitetônicas das construções são fatores de distinção sócio-econômicos. A própria casa da Denise, considerada uma das melhores da Vila apresenta visível diferença comparada as do grupo das mansões. Diferenças que se salientam ainda mais, quando comparadas ao grupo dos interiores de residências. O espaço físico, os móveis e os objetos de decoração destacam-se como as principais diferenças apontadas pelas pesquisadas/pesquisadoras, como mostra o relato a seguir:

*As diferenças de dentro de casa, as mobília de gente rica, de gente pobre no meu ver. (...) De diferença já começa por esses janelão aqui, bunito com cortina... oia aqui a minha sem nada!*  
[riso] (Denise)

*Meu sofá também e bem simplezinho. E óia esse aqui, bem chique, tem três, cinco, almofadona... mais isso aqui pra enfeita. Tem mais esse tapetão ali que eu não tenho...* (Marlete)

*... que aqueles móveis são tudo caros e os meus são tudo bem baratinho...* [riso] (Tereza)

*Tem muita diferença pra compara. A maior comparação é o espaço... que a minha é uma caixinha de fósforo... não dá nem um pedacinho da minha casa só a sala disso daí...* (Rosângela)

Trazidas à margem as principais diferenças entre as suas casas e outras, continuei a questioná-las, que observassem outras diferenças, visto que nos agrupamentos feitos, a priori por semelhanças, estes apresentavam diferenças consideráveis. Então instiguei-as a que fizessem um inventário mais minucioso, descobrindo outras diferenças.

*Os barco, será? (...) As casa são bem deferenti. Essa aqui mesmo não tem nada a vê com aquelas lá. Porque eu acho que é cidade diferente.* (Denise)

A Denise disse isto acerca de uma foto onde aparecem gôndolas na água em frente a prédios de arquitetura diferente. É uma foto da cidade de Veneza, Itália, contudo a foto não continha essa identificação. Continuei a questiona-las:

*Porque elas são diferentes?*

*Culturas diferentes?* (Rosângela)

*Culturas diferentes! Exatamente.* Visualizamos as características diferentes:

*A cobertura... a janela... bastante detalhes.* [Casa de Gramado feita com arquitetura alemã]

*Essa ta parecida com aquelas casa que aparece em Gramado na televisão. (...) De outra cidade... até essa aqui porque aqui, não tem neve.* (Denise)

Continuando esse raciocínio se detiveram a observar uma casa que aparece em frente a um grande e alto morro de pedra cinza e nele permanecem retidos aglomerados de neve. Logo a identificaram como não sendo daqui: No Brasil não tem neve!

Além de que a arquitetura da casa era completamente diferente. Pegaram a foto e separaram em outro grupo. As características do telhado mais inclinado que tem a função de facilitar para a neve deslizar e escorregar para o chão da casa.

Estas características serviram para descobrirem que os fatores estético-culturais da arquitetura são influenciados, também pelos aspectos geográficos e climáticos, além do econômico. Neste caso a imagem aos dados culturais por ela representados.

A foto dos sem-terras foi agrupada junto às casas da Vila. Então questionei:

*Por que vocês botaram essa aqui, no mesmo grupo que essas aqui?*

*Porque eles são pobre igual também moram em barraca.* (Denise)

*Aqui hó! Tá escrito sem-terra e os daqui são tudo sem terra... então eles tem que tá tudo junto.* (Tereza)

Esta fala da Tereza revela a situação da grande parte dos moradores da Vila Cerrito. Esses construíram seus casebres em terrenos que foram ocupando a exceção de meia dúzia de famílias que possuem

registro do imóvel. Segundo Sérgio Azevedo (1993), a maioria da população pobre formada por desempregados e trabalhadores eventuais, tem como opção habitacional favelas e bairros clandestinos localizados nas periferias das grandes cidades.

Nestas circunstâncias, a auto-construção espontânea torna-se solução possível para que amplas camadas populares resolvam seus problemas habitacionais. Devido à escassez de recursos e de tempo disponível, essas construções prolongam-se por um longo período de tempo e se caracterizam pelo tamanho reduzido, pela baixa qualidade dos materiais empregados, acabamento precário e tendência à deterioração precoce. (idem, p. 05)

Nesse momento provoquei um questionamento acerca das diferenças levantadas, no sentido de uma tomada de consciência das diferenças sócio-econômicas como diferenças de classe sociais. Entender as diferenças como diferenças de classes.

*Ricas e pobres. (Tereza)*

*O que são ricos e pobres?  
Que tipo de diferença é essa? (Tiago)*

*A casa boa e a casa pobre. Que tem casa boa... (Marlete)  
Quem tem dinheiro, quem tem dinheiro constrói casa boa (...)  
Mora em lugar melhor. (Denise)  
Fazendeiros. (Marlete)  
São donos de terrenos... e a gente... (Denise)  
Tem um serviço melhor. (...) Estudaro pra te, também. (Tereza)*

*E isso então caracteriza o que a gente ouve fala como diferenças sociais. Caracteriza as classes sociais, então vocês não ouvem falar em classe alta, classe média e classe baixa? Qual é a classe que vocês acham que fazem parte?*

*[Rapidamente] A classe baixa. (Denise)*

*Essa casas aqui, [fig. de mansões] fazem parte de que classe?*

*Classe alta. (Marlete)*  
*Bota alta nisso. (Denise)*

*E aqui? [prédios]*

*Também. (Marlete)*  
*Mais alta ainda... [risada] principalmente que mora em cima do prédio só cresce pra cima. (Rosângela)*  
*Nem sempre quem mora em prédio as veiz paga aluguel. Né?*  
*Tem muito. (Denise)*  
*Mais pobre não consegue pagá. (Tereza)*

Desta maneira foram levantando características que nesta leitura contaram como fatores prioritários tema/assunto/qualidade expressiva. As mulheres pesquisadas/pesquisadoras converteram-se em observadoras interpretantes onde sua análise foi sendo orientada pelo objetivo desta pesquisa. Deste modo eu havia preparado questionamentos para orientar a leitura crítica e análise das imagens que puderam ser alteradas conforme as falas das mulheres.

Depois de toda essa reflexão acerca do tema gerador Casa, entrei em uma dimensão bem pessoal. Queria sondar quais as expectativas destas mulheres quanto a esse tema. Primeiramente lancei um questionamento que transcrevo a seguir com suas respectivas respostas.

*Vocês tão satisfeita com a casa de vocês? Qual seria a casa dos sonhos de vocês?*

*Há, eu quiria mais... [risos] (Denise)*  
*Não, eu não queria te uma mansão, ma eu queria ter uma casa o pouco que desse não assim como a minha né... quase caíndo... (Marlete)*  
*Eu também queria tê, principalmente pra tê um quarto pras crianças... não ficá tudo numa casa amontoada, né? Te um espacinho pra eles, coisa boa! Não precisava sê aquele casarão, aquela mansão grande, também não. (Rosângela)*  
*A minha tá boa assim, só tendo um quarto mais... eu não quero mais nada. Não só de querê tanta coisa. (Tereza)*

*Ah, eu queria... se eu pudesse miorá eu queria uma casa de dois pisos, móveis tudo novinho... Ah eu queria, é um sonho, então eu tenho que sonhá. (Denise)*

As respostas revelam que cada mulher, pesquisada/ pesquisadora gostaria de melhorar sua condição de moradia. O fator que elas almejam melhorar é exatamente o fator que se apresenta mais precário em suas casas. Até mesmo a Denise que possui moradia em melhores condições, como ela mesma diz, com espontaneidade sincera, no seu direito de sonhar.

Cabe aqui acrescentar que, em estudos feitos pela área da psicologia social, é indispensável levar em consideração as diferenças entre os sexos, quanto ao uso e percepção da habitação. “Homens e mulheres não percebem a habitação da mesma maneira. Não se pode reduzir a fatores sócio-econômicos as diferentes maneiras de habitar. Aliás, permeando uma cultura de classe, transcorre toda uma cultura de gênero que convêm analisar em seus conflitos internos”. (Vasconcelos, 1996, p. 132)

Embora não seja a habitação objeto primeiro das análises deste estudo, algumas considerações tornam-se pertinentes por se tratar de reflexão-conscientização de um grupo de mulheres, portanto, esse objeto primeiro das análises.

Então continuei inferindo, a partir do que elas revelaram no sentido de averiguarmos possibilidades de ações práticas que pudessem desenvolver para modificar essa situação insatisfatória.

*E o que vocês acham que vocês poderiam fazer, já que todas vocês querem mudar alguma coisa, pra modificar essa situação?*

*Um trabalho. (Marlete)*

*Uma profissão boa que ganhasse bem. (Denise)*

*E por que vocês não têm uma profissão que ganhe bem?*

*Porque não estudemo. Principal eu né. (Denise)*



*Eu também não. (Marlete)*

*E nessa situação o que vocês acham que podem fazer.... pra melhorar essa situação?*

*Acho que se pegasse um serviço que ganhasse mais o meno já seria... (Denise)*

*Uns curso também. (Marlete)*

*É se fizesse uns curso assim que poderia vende o que fazia também já ajudaria um eito. (Denise)*

Esse diálogo produzido pelas minhas provocações que teve a intenção de que as mulheres pensassem em possíveis soluções, serviu também para que elas se dessem conta de algumas causas geradoras da própria situação de exclusão a que se encontram. Segui interpelando-as para avançar mais até descobrirem uma ação concreta que pudessem realizar tornando-se sujeitos da própria mudança.

*Vocês têm alguma possibilidade em vista, de a curto ou médio prazo melhorar esta casa de vocês?*

*Eu acho que sim, que se nós aprendesse aqui bem... os cursinho... que tu tá ensinando pra nós. Mais tarde a gente poderia vender pra consegui dinheiro pra, não digo assim pra querê como eu tô querendo, uma casa de dois piso, mais já consegui coisas melhores. Tê um dinheirinho pra comprá alguma coisa já! (Denise)*

*Insisti no foco: ...mas a questão da casa, de mudá a casa?*

*Ah! Eu e a mana, que nós tava esperando aquelas casinhas... (Rosângela)*

*... acho que a Nise não mais até agora nada. (Marlete)*

*Nóis tava contando com isso... esperando. (Rosângela)*

*Se eu não ganhá a minha vai caí. (Marlete)*

*A minha chove... é a mesma coisas que nada quando ta chovendo. (Rosângela)*

Essas casas foram prometidas a todas as famílias que não residiam em terreno próprio. Estas seriam removidas para a nova Cohab na Vila Maringá. É uma parceria entre Prefeitura Municipal e Caixa Econômica Federal e o terreno fora doado pela Paróquia Nossa Senhora das Dores, cabendo a ela um número de casas que seriam destinadas às famílias de três locais da cidade, entre elas os moradores da Vila Cerrito.

Em 2001 eu acompanhei o processo de cadastramento das famílias da vila Cerrito, que seriam transferidas naquele mesmo ano. A construção da Cohab atrasou e até o momento desse trabalho as famílias vivem a incerteza quanto a sua real transferência.

*O que vocês sabem a respeito dessas casas?*

*Ninguém mais falou. (Denise)*

*Eu não vi falá mais nada. (Rosângela e Marlete)*

*Eu vi falá que vão dá as outra em maio decerto e pra esses daqui. (Tereza)*

*O que vocês poderiam fazer pra modificar essa situação?*

*A gente tinha que í lá vê... se tá o não tá... lá na... [Secretaria de Habitação]*

Estávamos começando a chegar a possibilidade de uma ação concreta. Continuei: *vocês acham que teriam condições de ir lá e perguntar pra eles?*

*Mas eu tenho. (Marlete)*

*Se alguém vai comigo eu também tenho. Que eu não sei onde é que é, mas se a mana vai. (Rosângela)*

*Eu iria. (Marlete)*

*E porque vocês não vão?*

*Se me dando o endereço eu vô. Moro aqui mas conheço muito pouco a cidade. (Rosângela)*

*Vocês não acham que isso seria uma medida de mudarem a condição de vocês? De ir atrás e saber se vocês vão ou não vão?*

As mulheres continuaram expondo, completamente à vontade, sobre o que sabiam a respeito. Tinham muitas informações desconhecidas. Então eu perguntei: *e como saber?*

*... a gente vai lá e pergunta se vai se da gente. Decerto eles têm uma lista lá no caderno de quem tá e quem não tá, né.  
(Marlete)*

Constataram que outras famílias estão sendo colocadas no local. Manifestaram vontade de saber onde se localizam as casas onde eles ficarão, em cima ou em baixo. Queriam saber, ter uma definição se as famílias da Cerrito vão ser transferidas. Se podiam contar com isso e se elas, especificamente, vão.

Combinamos que convidariam outras mulheres da comunidade, formando uma equipe e iriam até a Secretaria Municipal de Habitação, conversar com a pessoa encarregada deste assunto, no início da próxima semana. Estava descoberta a ação prática e cabia as mulheres executá-la. Eu não iria junto.

No encontro seguinte que se realizou numa terça-feira, perguntei a respeito da ação, qual o resultado.

Foram a Secretaria Municipal de Habitação num grupo de cinco mulheres da Vila Cerrito, entre elas três pesquisadas/pesquisadoras: a Marlete, a Denise e a Rosângela. A seguir transcrevo os relatos do diálogo com o funcionário responsável pela distribuição das casas da Vila Maringá.

*Eles disseram que entregarão mesmo 73 casas. Daí eles disseram que nós vamo i mesmo agora em maio. (Marlete)*

*Eles falaram que todas as casas são o projeto Dorés e as casas que são para a Cerrito estão reservadas, que ainda, estão em finalização, faltam acabamentos.*

*E daí que as casa que é pra eles e que não foram dadas pra ninguém.*

*E, eles deram uma explicação que acho que não tem nada pra fala porque o jeito que eles explicaro ta certo. (...) o que ele explico agora é pro final de março, as casinha deles, aqui da Vila. (Denise)*

Com essas informações as mulheres consideraram que suas vagas estavam garantidas e deram-se por satisfeitas com as explicações do funcionário.

Seguimos com a conscientização acerca do *tema gerador Casa*. Depois de todo o colóquio anterior fez-se pertinente aprofundarmos a reflexão sobre moradia digna até chegarmos a um conceito satisfatório. Pra isso o Tiago que tem experiência com Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra e trabalhou com questões de moradia junto à sem-tetos auxiliou na condução do trabalho.

Iniciamos o debate pedindo que as mulheres pensassem sobre o que entendiam sobre a palavra digna e continuamos com as questões: o que é uma coisa digna e o que é dignidade?

Depois da troca de idéias propomos que cada pesquisada/ pesquisadora escrevesse em um papel as características de uma moradia digna. (Quadro13)

Uma casa boa de tamanho pra família, com luz, esgoto, móveis bom, lugar que tenha acesso de ônibus, ruas calçadas, que passe caminhão do lixo, com orelhão, um posto de saúde, uma escola. (Denise)

Assentamento digno. Uma moradia: um bom e pessoa certas: Água luz rua: esgoto as pessoa bem assentadas com conforto. (Marlete)

Moradia digna é aquela moradia que dá para morar bem que tenha luz: água, esgoto. Uma moradia que seja nossa para não precisar pagar aluguel, que esteja com os impostos em dia. (Tereza)

Moradia Digna:

É ter uma casa, ter um terreno próprio ruas arrumadas, iluminação pública, luz água, esgoto, coleta de lixo, policiamento, perto de posto de saúde, escola e um telefone público. (Elissandra)

**Quadro 13** conceituação de Moradia Digna

Após o exercício de trazer a tona o que pensam sobre o que é uma moradia digna o Tiago conduziu as mulheres a voltarem, a atenção para si mesmas, com a pergunta: *e vocês acham que a moradia atual de vocês é uma moradia digna?* (Tiago)

*A minha ficaria melhor se fosse.... que a rua fosse melhor, que a minha casa eu acho boa né, pra pobre tá loco de bom. Mas assim que tivesse as ruas melhor, que tivesse esgoto né. Que isso o que corre tudo ali na sanga que é onde a gente passa pra levar as criança no colégio. E um orelhão... pra telefona quando é preciso, que nem sempre tem cartão. Então é coisa assim, faltam coisas aqui pra nós, pra se mesmo uma moradia boa né!* (Denise)

Com essa fala, a Denise expõe vários problemas que a comunidade enfrenta, problemas que já foram alvo de ações reivindicatórias por parte das mulheres monitoras (vide apresentação) e que são considerados fatores impeditores à moradia digna. E avança em seu raciocínio inferindo:

*E como no caso eu não vô pra Cohab, mas se fosse não seria também. Uma moradia tão digna porque tem famílias aqui grande como é que vão ficá amontoadó em duas pecinha? Com filho home como a Mana. Já tem os filho moço aí o guri dela. Vão dormir no mesmo quarto que a mãe e o pai? Então no meu caso não é lá.* (Denise)

Este juízo demonstra o avanço na análise provocada pelas reflexões. Ele foi pautado tendo por base a planta das casas da Cohab que está sendo construída. Esta fora mostrada aos moradores da Vila Cerrito em reunião promovida pela Secretaria Municipal de Habitação, para que algumas famílias resistentes à transferência se entusiassem. A planta consta de dois pequenos quartos e um cômodo destinado a cozinha e sala conjugadas.

A colega citada tem dois filhos adolescentes e uma menininha, além de uma sobrinha adulta que reside junto. Todavia o ponto de vista da Denise faz ainda mais sentido se consideradas as famílias que são constituídas por cinco e até oito filhos. Para sanar esse problema as mulheres concordam que as famílias que forem pra lá teriam que ter dinheiro para construir outros cômodos.

Quanto a moradias impossíveis de morar, porque apresentam problemas Marini diz que "... não é suficiente ter boa vontade e competência técnica para solucionar o problema dos necessitados. (...) Sempre o resultado do remédio depende da análise das causas." (1993, p. 09-10)

Subjetivamente considerando a moradia como um corpo enquanto nossa presença no mundo, a desapropriação desse corpo pode causar repercussões na vivência e na auto-estima com conseqüências diretas sobre a saúde, o bem estar físico e emocional e tudo que se relaciona com a qualidade de vida. "Os modelos de habitação que lhe são propostos reproduzem planos que são alheios, que não os consultam em suas necessidades habitacionais – é preciso que percebam também o quanto a desapropriação espacial vai a par de uma desapropriação em nível de pessoa, do corpo enquanto substrato daquela". (Vasconcelos, 2002, p. 135)

E pensando nas famílias que permanecerão na comunidade continuei a discussão de maneira que as mulheres pesquisadas/ pesquisadoras pudessem visualizar soluções.

*E para quem vai ficar aqui na Vila, que ações podem fazer pra melhorar a moradia?*

*Tinha que fazê a mesma coisa formá um grupinho e í lá incomodá, o tempo todo até eles vim. A rua, o ... (Marlete)*  
*E quando chove, muita gente tem que atravessá aquela sanga no meio do esgoto. (Elissandra)*

Então seria se organizar e igualmente reivindicar, um calçamento, ponte... Um bom número de família vai ficar aqui.

A Denise colocou que há algum tempo foi, com o presidente da vila, em uma reivindicação com o prefeito e que ouvira dele a promessa que tinha as madeiras e já viriam fazer a ponte. No inverno enche e as crianças ficam impedidas de atravessar para irem ao colégio.

Usamos as reportagens do Jornal Diário de Santa Maria que enfocam moradia ligada a Cohab Maringá.

Lemos um artigo que fala na promessa da prefeitura da construção de mais 105 casas, na Cohab Vila Maringá e que serão entregues até março.

A conclusão foi que, ficando ou indo, precisarão lutar por melhoras de moradia. Com essas reflexões e ações as mulheres perceberam a sua força e de a necessidade da união para promover melhorias.

*Só vocês moram nessas condições?*

*Tem vilas que é pior que essa nossa aqui. Eu fui uma vez naquele beco do resbalô. Aquelas casa ficam dentro da sanga. (...) No Cadena desmoronando. (Elissandra)*

*E porque vocês acham que as pessoas moram desse jeito?*

*Porque não tem condições financeiras pra comprar uma casa num lugar melhor, daí eles se amontoar tudo naquele lugar, aí que vira em favela né? (Denise)*

Continuei fazendo uma provocação final: *se hoje chegasse alguém aqui na Vila e dissesse que todos os que não moram em terreno próprio tem que levantar e sair? Quem é que teria condições de comprar um terreno pra construir sua casa em cima do terreno?*

*Aqui eu acho que ninguém. (Elissandra)*

*Ninguém. (Marlete)*

*De jeito nenhum. (Tereza)*

*Porque não tem dinheiro. (Denise)*

*Só se saísse daqui e fosse pra outro terreno. (Marlete)*

*Os marido todos trabalham, mas não sobra dinheiro pra compra o terreno?...Pouco mais que o salário. (Elissandra)*

*E o meu e o da Mana trabaíam por conta. Só trabaia quanto tem, quando aparece. (Denise)*

*Ah, eu se tivesse condições de comprá um terreno aqui, eu ficava aqui, eu não ia pra lá. Eu só vô pra lá porque eu não tenho o que é meu né? Eu prefiro ficar aqui. Porque acho que vai ficar muito perigoso pela junção de várias vilas. (Elissandra)*

## **6.2 Palavra Geradora FILHOS - CRIANÇAS**

Usei para este *tema gerador* a mesma forma de codificação do tema anterior: várias fotos de crianças com os pais, crianças anônimas extraídas de revistas misturadas a fotos de crianças da vila com ou sem os pais (fig. 23), como base para a leitura de imagens.



**Figura 23** Leitura de imagens do *tema gerador* FILHOS

As pesquisadas/pesquisadoras ficaram um tempo olhando e identificando as fotos. Nesse momento as próprias crianças ficaram juntas olhando as imagens expostas na mesa.

Sugeri que observassem bem as imagens e pedi que elas falassem sobre o que estavam

vendo. *O que observam, que tipo de fotos? Que diferenças? O que vêem?*

*Criança no meio do lixo, brincando de carrinho.... Deve ser por aqui. (Tereza)*

*Crianças brancas, crianças negras, todas brincando juntas. (Rosângela)*

*Criança atirada no chão, na terra, nas pedras, outra nos mato... brincando. (Marlete)*



Após as primeiras falas descritivas as mulheres começaram a observar mais minuciosamente e emitir seus juízos de valor com relação as diferenças observadas, como mostra o diálogo abaixo:

*Acho que diferença que tem aí, no meu ver e que tem filhos de gente rica e outros pobre. Principal esses da nossa vila aqui. (...) Por uns tá, uns tão bem arrumadinho, está com os cabelos pentiados e os outro já tão cóis cabelo ... sem pentia, mal achei... tão chujinho, pé no chão. Então acho que as diferença é essa.*  
(Denise)

*A diferença do cabelo acho que não. Porque tem pobre que tem o cabelo não só ispetado né? Tem pobre que tem... arrumado. É que tem uns que não simportam parece, né.* (Rosângela)

*Criança que não cuidam bem? Relaxume! Não cuidam porque não querem. (...) Acho que tu pode se pobre, mais se tu quizé cuida teu filho bem, pode se uma ropa bem velhinha, mais tando bem limpinha, bem arrumadinha, já dá outra presença.*  
(Denise)

Dessa forma as pesquisadas/pesquisadoras foram analisando o próprio cuidado com seus filhos comparados ao de outras mães da comunidade. Continuei a instiga-las para que observassem outros aspectos nas imagens fotográficas:

*Criança jogando bola.* (Marlete)

*E aqui tão aqui no Centro Comunitário da Vila né? Tão brincando de bola também, otros passiano aqui com a mãe, otros recebendo carinho de mãe.* (Denise)

*Esses aqui tão recebendo presente, doce.* (Tereza)

*Como essa aqui ta recebendo carinho, ta brincando. Aqui também.* (Denise)

Então ao abordarem esse aspecto foi a oportunidade para que eu inserisse um questionamento, para que as mulheres transformassem em linguagem seu pensamento a respeito do carinho com relação aos filhos.

*E carinho que é uma coisa que vocês tão falando. É importante? Carinho para os filhos?*

*Eu acho que é importante. (Denise)*

*Ah, mais é, muito importante. Criança sem carinho é... (Marlete)*

*Se torna depois, mais tarde uma criança que não recebeu carinho, agressiva. Até cós colega mesmo no colégio. (Denise)*

Emitidos seus juízos com relação à importância do carinho para a criança, dirigi-me diretamente a elas, mulheres, como mães, para que refletissem a respeito da sua prática com os próprios filhos:

*E vocês todas tem filhos né. Como é que vocês são com os filhos?*

*Eu dô carinho, mais na hora que for preciso, também, se é preciso dá uma palmada eu dô. Eu dô carinho mai na hora que faiz arte se é preciso eu chamo atenção. (Denise)*

*Eu converso mais do que do palmada. O que eu mais cunverso. (Rosângela)*

*Eu converso, se não dá certo eu encho de laço, háh.[risos] Não adianta conversa... duas veis converso, depois chega. (Tereza)*

Estes relatos demonstram que há divergência nas formas de tratamento com os filhos por parte das mulheres, e nesse momento, a discussão acelerou-se e eu deixei que elas expressassem seus pontos de vista com liberdade, a partir de um questionamento:

*E será que não adianta conversar?*

*Adianta! Adianta muito mais do que dá laço, mais... (Marlete)*

*Se tu vai criá uma criança só dando laço... (Rosângela)*

*Só dando laço não digo que tu crie uma criança, mais se um filho não recebe uma parmada, não acredito que se cria. Ma vai do começo da criação também. (Denise)*

*Desde piquinininho. (Marlete)*

As mulheres citaram, ainda, outros exemplos onde ficou clara a confusão entre receber carinho/ser mimada, receber laço/ser educada

como forma de educar uma criança. Então lancei algumas questões para que refletissem e aproveitei o ponto de vista apresentado pela Rosângela, sugerindo que ela relatasse sua prática e emitisse um julgamento sobre a própria experiência.

*Será que a questão está no laço ou na falta de educação? De conversar, de dialogar? E tu Rosângela, que tem essa experiência, tu tem um filho de sete e...*

*...e uma de seis. (Rosângela)*

*Funciona? Tem funcionado ou não tem funcionado?*

*Funciona! Funciona bastante. (Rosângela)*

*Qual é o método que tu usa?*

*Como assim como se eles querem i prum lugar que não dá pra í, né! Eu digo que essa hora não é. O Guilherme obedece bastante. Só converso, até no olha o Guilherme entende. Agora a Jenifer já é mais teimosa. Tem que falá, falá, falá, e as vezes botá até de castigo. Por causa que só na conversa não vai. No castigo, mais pau assim não. Palmada não. (Rosângela)*

*Que tipo de castigo tu usas?*

*Fica sentada, não sai, fica só em casa e quando for na hora de sai, que eu dexá, ela vai brincá. E quando eu chamá eu quero que teje em casa.*

*Desde pequena... sempre foi assim. E eles te respeitam?*

*Sempre. Nunca me falaram um palavrão que seja. (Rosângela)  
Os meu não... e o que eu disse é aquilo, e o pai deles também até hoje nunca precisou dá um tapa. Até hoje eles não sabe o que é um tapa do pai dele. (Marlete)  
E eu espero que seja assim até grande né. Que sempre seja só na conversa. Desde pequeno se a gente cria assim. (Rosângela)*

As mulheres teceram ainda comentários sobre crianças que elas vêem falar nomes (palavrões) para os pais.

Pensando sobre a realidade concreta das mulheres, a partir da prática da liberdade e do diálogo, como é próprio da pedagogia libertadora, é que partimos aqui para promover a transformação. É pensando a própria prática, tomando distância dela que juntas as mulheres, umas-com-as-outras vão desvelando a própria realidade.

Partindo das próprias experiências das mulheres e que eu, educadora, procedo, construindo “com” elas o processo de conscientização. Quanto mais as mulheres refletirem sobre sua realidade mais vão poder emergir consciente, comprometidas e prontas a intervir para mudá-la. Da curiosidade ingênua ela vai tornando-se crítica implicando na concepção de seres e de mundo.

Nos relatos anteriores e próximos podemos observar o caminho do diálogo acerca da *palavra geradora* filhos. As mulheres pesquisadas/ pesquisadoras focalizando o mesmo ponto o admiram e afastando-se e coincidindo com ele, nele põe-se e opõe-se. Todas “em comunhão” com o mesmo direito a palavra vão ampliando sua própria visão mediada pela experiência e visão da outra.

*Eu falo, falo e se não me obedece, eu só muito nervosa, quando eu vejo eu tô dando uns tapa. (Tereza)*

*Tu perde o controle.*

*Perco, não sei porque. Mas nem que eu me arrependa depois... fico muito nervosa. Pra mim são os dois pavoroso. Mais o grande é pior é que o pequeno. (Tereza)*

Para esta mãe o assunto é mais complicado, ela relata que não consegue manter o controle. Há que ser acrescentado que ela passa por um período de depressão, problemas no relacionamento conjugal e com a

restrição que a vida que leva lhe impõe, e ela própria se denomina muito nervosa.

Sugeri que tentassem conversar com as crianças. O assunto então voltou para a questão anterior. Alegaram que avisam, falam e se a criança desobedece, contraria-as e se machuca, cai ou... elas ainda castigam-nas:

*Caiu, bem feito! Levanta. (Tereza)*

Questionei se elas não estavam levando para a dominação. Alertei para a questão de não confundir educação com dominação. Por exemplo de desejar que a criança caia, que se machuque, somente porque a criança não a obedeceu. Continuei a reflexão:

*O que vocês entendem por educação? O que é uma criança bem educada?*

*Uma criança bem educada é uma criança que não teima cas mãe, que não diz nome, que não é provalécida, que não bate nas mais pequena. (Denise)*

*Mas e vocês adultos? Vocês nunca teimam com ninguém?*

*A gente sempre dá umas teimada. (Rosângela)*

*A gente erra, mas teima. (Marlete)*

*Porque a criança não poderia teimar? E tem criança que teima mais e criança que teima menos?*

*Eu acho que dero muita ousadia quando era pequeno. (Denise)*

*Tem a ver sim. Acho que um é mais calmo. Um é muito nervoso. (Denise)*

*E o que significa isso?*

*Aí eu não sei. (Denise)*

*Eu também queria sabê. Porque lá em casa o Guilherme é calmo, assim... e as vezes fica nervoso. A Jennifer teima bastante e as vezes é meia calma. Isso eu não entendo... ela é teimosa mesmo. Báh! Sempre foi ... sempre dei atenção pra um como que eu do pro outro, mais ela sempre foi assim. Quando eu compro uma*

*coisa pra um eu compro pro outro, nunca foi assim de um ganha e o outro... Ela é sempre assim teimando, sempre acha que o Guilherme ta em primeiro lugar. (Rosângela)*

Dessa maneira fui conduzindo o diálogo de forma que as mulheres fossem organizando o próprio pensamento para que refletindo possam superá-lo: *E o que isso representa?*

*isso eu não sei é o que eu queria saber. (Rosângela)*  
*E as veis eu acho assim hó! Que tem criança que se cria revoltada, coisa... e são assim, que a gente já vê assim que são mais agitado, de vê os pai brigando em casa .... a gente nota que eles são bem deferente da onde não tem briga. (Denise)*

Com essa fala a Denise apresenta sua percepção de que o ambiente familiar influencia na personalidade da criança. Contudo, retomando o exemplo relatado pela Rosângela a respeito da diferença de seus dois filhos; orientei o diálogo para esse ponto, o fator da diferença.

Conduzi a reflexão para uma tomada de consciência, partindo do olhar sobre suas relações familiares. Da auto-observação das suas reações como fatores que evidenciam as diferenças de personalidade inerentes a cada consciência. Então perguntei se elas têm irmãs, todas acenaram que sim. Questionai se as irmãs e elas são iguais, ao que responderam:

*Mais uma é diferente da outra. Nem parece que é irmã. (Tereza)*  
*São tudo deferente. (Denise)*

*E porque são diferente? Vocês acham que tinha que ser igual. Porque vocês não são igual as irmãs de vocês?*

*Acho que cada um tem um gênio, deferente. Pensa deferente dá.... Que eu tenho uma irmã que bebe, imagina se eu bebesse? (Denise)*

Então hábitos diferentes, significam que elas têm personalidade diferentes. Todos nós temos personalidades diferentes. Aproveitei e dei o meu próprio exemplo com a Isabel (colaboradora da pesquisa e que é minha irmã), ressaltando que somos bem diferentes de personalidade. Assim como outros exemplos de crianças diferentes. Perguntei se elas como mães não teriam que considerar as diferenças. De o filho ser diferente dela, e serem diferentes uns dos outros.

Relacionei ao primeiro trabalho desenvolvido com o *tema gerador* casa. Mesmo tema e processo e resultados diferentes para cada uma das mulheres.

Depois perguntei a cada uma delas se ela se considerava uma boa mãe.

*Acho que sô uma boa mãe. (Rosângela)*

*Eu acho que eu também... Eu não ispanquei nenhum deles, até agora... (Marlete)*

Abordei o assunto da filha da Marlete (portadora de necessidades especiais) a que se referiu como deficiência motora, não tendo lembrado o nome que disse estar “no papel”.

Eu perguntei como a médica a orienta [a menina faz acompanhamento com especialistas uma vez por semana].

*Tem que tê cuidado, ela diz. ... aqui na vila, até nem tem mãe igual eu, acho. Pra esse lado de cuidá. Porque tem que tê cabeça, hein! Muito boa pra não fica internada, daí. (Marlete)*

*Mais uma vez relacionei a questão da diferença.*

*Eu que tenho os meu só eu sei que tenho problema na cabeça. Eu tenho certeza. Não sei acho que é dos nervos. Os meu se não me incomodarem muito eu sô muito boa, mas si mincomodarem eu sô ruim. (Tereza)*

*E não tem como tu ser mais compreensiva. Fazer alguma coisa pra tentá modifica esse padrão de...*

*Há, eu já tô saindo de perto, deixo eles lá, vô pra sombra senta, bem longe. (Tereza)*

*Eu me considero... Porque eu cuido bem dela, não deixo... as vezes eu prefiro não si pra não dexá ela cós outro... só se for uma coisa com muita precisão, então eu acho assim, que se nós não semo tão boa, mais melhor que certas mãe que tem por aí a gente é. (Denise)*

Quais os cuidados pra tá no colégio?

*Meu cuidado é levá, buscá (...) tem que se eu... Ela se sente mais protegida. (Denise)*

Continuei o diálogo fazendo com que as mulheres expandissem o olhar para a vila. Relacionando com o resultado da dinâmica do mundo, onde foram citados maus tratos com crianças e com idosos.

Perguntei se ali na vila há mães que maltratam os filhos.

*Eu não conheço ninguém aqui na vila que judie de criança. (Denise)*

*Acho que tem mães que cuidam menos só. Quando é inverno deixam de pé no chão, mãe põe roupa quando é frio, só uma manguinha, de calção. (Rosângela)*

Compararam com os filhos delas que são bem cuidadinhos e ainda ficam doentes. A seguir eu coloquei que presenciei mãe que bate demais em criança muito pequena. Perguntei porque algumas crianças são tão bem cuidadas e outras são mal cuidadas?

*Tem mais cuidado, também, as mãe que têm poco filho no mundo... dois... Agora mãe aí que tem sete, oito... como é que vai cuidá tudo numa veiz só, né? Não tem como cuidá! Direitinho. (Marlete)*

E continuaram citando exemplos de mães que têm muitos filhos e não os tratam bem ou batem. Então a Tereza voltou a falar da sua impaciência com os filhos.



*E eu já não quero mais criança pra não precisá dá mais nenhum tapa. (Tereza)*

*Essa aqui também, Ah! Se acha uma chalera de água ela finca numa criança. (Marlete)*

*Ma depois deu me incomodá bastante! (Tereza)*

*Mas, se queima e se coiseia, depois não é pior? Né o machuca ou mata. (Marlete)*

*... Ma e lá uma veiz por mês, quando eu to muito irritada. Não é todo o dia. (Tereza)*

Continuei sugerindo que ela tentasse conversar mais com as crianças, ao que, ela e a Denise confirmaram que ela conversa. Continuei sempre orientando o diálogo de forma que as mulheres pesquisadas/pesquisadoras passassem a observar suas ações e as ações das outras mulheres da comunidade, entendendo que o retrato da cultura local, é resultado da dialética entre elas e o meio.

Toda essa observação esplanada através da linguagem, ferramenta fundamental do pensamento, vai sofrendo alterações à medida que vai permitindo a formação de novos conceitos. Da análise da realidade na relação comunidade-mundo, primeiramente as mulheres percebem a desumanização relatada em várias falas anteriores e à medida que vão refletindo sobre as próprias ações vão percebendo as estruturas desumanizadoras que está no outro e está também nelas. O quanto elas tem de violência e maus tratos. É nesse momento que elas se tornam capazes de iniciar um processo de transformação do mundo partindo da transformação de si próprias e das relações com os próprios filhos. E esse é o verdadeiro objetivo da conscientização.

Segui questionando-as quanto ao cuidado com os filhos. Todas as cinco mulheres pesquisadas/pesquisadoras têm de um a três filhos. Quis sondá-las quanto ao que pensam sobre seu próprio planejamento familiar perguntando porque não tiveram mais filhos. As respostas se complementam formando um pensamento coletivo.

*Mas guria eu não quero mais, eu já tive que chega. (Marlete)*  
*Eu não tenho filho porque se a gente não tem condições de dá o que precisa não adianta a gente se enche de filho. Dá alguma coisa praquêle que a gente tem. (Denise)*  
*Como no meu caso já não vai consegui estudo nem pra um, porque que a gente vai te mais? Eu ao quero mais também. (Tereza)*  
*Eu tá bom, tenho um casal já tá suficiente. Pra que que eu vô querê mais se eu tenho um guri e uma guria. Não digo, mais adiante, bem no futuro né. (Rosângela)*

Ao final da discussão eu quis sondar possibilidades de mudança de atitude como ação para este tema perguntando o que poderiam melhorar para a vida dos filhos delas.

*Um serviço. Estudo até se formasse alguém. É a única salvação delas... que mais nós não tivemos. (Marlete)*

Todo o conhecimento prévio, promovido pelo diálogo deu a mim, educadora a legitimidade para inserir os conteúdos necessários a promoção da humanização. E entendendo neste estudo cultura como resultado da atividade humana, forma de vida, a educação se insere como fator capaz de modificá-la. Num palco de negociações onde formas de vida desumanizantes, ainda que culturalmente construídas e sedimentadas, os conteúdos a serem estudados devem contribuir para que seus membros sejam participantes num constante movimento de recriação e reinterpretação de conceitos e significados.

Neste caso o conteúdo inserido, deu às mulheres pesquisadas/pesquisadoras subsídio para que, fazendo uso de suas funções psicológicas superiores possam transformar seu comportamento em relação aos filhos mudando o seu meio. Pois segundo Vygotski o desenvolvimento mental se dá no nível pessoal e no nível social.

As respostas ficaram em um nível externo. Dessa forma deixei dois questionamentos para que cada mulher refletisse no final de semana para que discutíssemos no próximo encontro.

- 1) O que pode melhorar na minha relação com meus filhos?
- 2) Que ações posso fazer para melhorar a vida de meus filhos e das outras crianças da comunidade?

Iniciamos a discussão do encontro seguinte lendo trechos do artigo “Pais Responsáveis: no terreno do planejamento familiar, o bem da casa, dos filhos que já nasceram e dos que virão, assim como o bem da sociedade devem ser levados em consideração”, do qual transcrevo o parágrafo de maior significação, pois ele, nesse momento, após todas as discussões trouxe novas informações. “A psicologia moderna afirma que o jovem revela o que captou na infância. Até uma certa idade, ele não cria modelos próprios, só imita aquilo que gravou na infância. Um pai carinhoso, uma mãe dedicada, gravarão no espírito da criança uma imagem de amor, aconchego e sociabilidade (Galvão, 2002, p. 35)

Informações, estas, que interferiram no segmento dos diálogos e para uma mudança que se refletiu nas falas posteriores.

*Que tipo de filho vocês querem ter?*

*Que vá para o bom caminho. Uma pessoa boa, inteligente.*  
(Rosângela)  
*Ah eu também.* (Marlete)

*E o que vocês fazem pra que isso aconteça?*

*A gente conversa com a criança. Igual a Rosângela.* (Marlete)  
*Conversa, ensina.* (Elissandra)  
*Quando precisá de umas belas palmadas.* (Rosângela)  
*E não fazê o que eles não... o que a gente quer que eles não faça a gente não faze em casa.* (Tereza)

*Dar o exemplo, então.* [Ajudei]

Coloquei que agora elas têm esse compromisso, mais que outras mães que não sabem, de fazer isso, e continuei: *o que pode melhorar na relação de vocês com os filhos? Eu queria que vocês se perguntassem: o que pode melhorar na minha relação com meus filhos?*

*Mas eu acho que pra mim melhorar um pouco mais... eu teria que para um pouco mais de gritá, com ela, eu grito. Se ela não faz o que eu peço pra ela, ou faz uma arte... se ela não responde eu dô, se ela não faz eu dô, eu grito né? Então é isso! Eu sinceramente eu dô pau e grito com ela. (Elissandra)*

*E eu tenho que para mim eu tenho que parar de me preocupa, mais se eles tão corre... pra mim ta tranqüila só eles tando dentro de casa. Se eles tão lá na mãe ou na Diná. A cada dez minutos até de cinco em cinco minuto eu to: Jenifer!!! Guilherme!!! On tu ta? (...) eu teria que manerá um poco na preocupação, porque é demais. É demais mesmo, sabe? Pará de me preocupa. (Rosângela)*

*Eu não sô muito de me preocupá. (...) eles pergunta eu respondo. Falo quando eles querem i num lugar ou numa coisa ruim eu. Muita coisa. (Marlete)*

Cada pesquisada/pesquisadora falou de si e tendo através do diálogo descoberto qual o problema que a coloca numa situação limite, tida como uma situação que desafia de tal forma a prática das mulheres que é necessário enfrentá-la e superá-la para prosseguir. Com relação a educação dos filhos, foi capaz de apontar para si própria como deverá atuar para provocar uma mudança em si, promovendo uma transformação na relação mãe e filho.

Estas falas denotam que a conscientização a respeito da palavra geradora filhos, tida neste estudo como a relação entre o pensamento e a ação, foi atingida pelas mulheres. Considerando que as mulheres se conscientizam mutuamente, em grupo. Segundo Gadotti: "Uma pessoa (ou melhor um grupo de pessoas) que se conscientiza (sem esquecer que ninguém conscientiza ninguém, mas as pessoas se conscientizam mutuamente, através de seu trabalho cotidiano) é aquela que é capaz de

descobrir a razão de ser das coisas. Essa descoberta deve ser acompanhada de uma ação transformadora.” (1991, p. 149)

Continuei o olhar para as outras crianças e provoquei:

*Que ações eu posso fazer para melhorar a vida dos meus filhos e das outras crianças da comunidade?*

*Mais nós fizemo uma ação bunita. Mais os outro não querem segui. Tê pouco filho. (Tereza)*

Mas vocês fizeram alguma coisa na prática? Entre outras falas repetidoras de uma visão mais superficial, sugeri que elas pensassem mais sobre o assunto para continuarmos a discussão no dia seguinte, pois elas demonstraram dificuldades na visualização desse aspecto:

*Ah, eu bati, bati a cabeça. Pras outras crianças eu não sei. Agora pros meu eu sei. Ah pra melhorar a vida dos meus filho eu posso... educação, estudo, agora pros outros o que que eu posso fazê pelas outras crianças? Os pai deles que eu acho que tem que fazê né. Pros meu, estudo, educação... carinho, amor, responsabilidade... tudo. (Rosângela)*

*É acho que tem que sê uma mãe, um pai responsável. (Elissandra)*

*Eu botei assim, para meus filhos conversar mais e ter um pouco mais de paciência. Só isso. (Tereza)*

*Educar... dá Carinho. (Marlete)*

### **2.3 Palavras Geradoras: PONTE, ESTUDO, FAMÍLIA, LAVAR ROUPA E SAÚDE.**

Grande parte das *palavras geradoras* aqui citadas teve já, seu lugar de reflexão-conscientização junto às *palavras geradoras* CASA e FILHOS, tão pertinente apresentou-se sua relação com as mesmas quanto a relevância.

O tema PONTE foi extraído do problema da sanga. No momento da escolha voltei a lembrar as mulheres pesquisadas/pesquisadoras dos

temas geradores refletidos, lembrando alguns aspectos que foram recorrentes nos diálogos.

*Qual o problema muito que dificulta o acesso das crianças à escola?*

*A ponte. (Marlete e Denise)*

*Esse problema da ponte existe desde que eu fui trabalhar na vila.*

*Capaiz aí não dá pra passá mais. (Marlete)*

*Ela tá quebrando. (Elissandra)*

*E esse não é um problema que atinge as crianças de vocês e todas as crianças da comunidade?*

*Há, ali não dá, no inverno não dá aquilo ali. Não te como. (Marlete)*

*E daí eles mato aula, não pode í né. Depois o Tutelar das criança lá no colégio vem pra cima: por que que faiam. Eu fui lá e botei a boca até na muié do conseio. Teve uma muié no colégio eu botei, eu não fiquei quieta pr'ela. Digo mais se vocês prende os pai de lá do Cerrito porque as criança vem aqui no colégio estuda então tem que prende o Valdecir primeiro. (...) porque ele prometeu faiz dois ano essa ponte pras criança passa e até hoje não tem ponte. Daí ela fico quieta. Ela disse ai tu tem mesmo com reclamar, teus filho falta aula... Eu fiquei tão braba com ela. (Marlete)*

*O Duca chega todo moiado, mais o Tchula que já não gostava muito já aproveita e não ia. (Denise)*

*Não eles chega lá e as professora mandou embora. Chegavam todo moiado. (Marlete)*

*Se eu tivesse condições eu botaria uma escolinha pra ajudar as criança. (Denise)*

*E passa esgoto na sanga. (Tereza)*

Como ação, às mulheres pesquisadas/pesquisadoras combinaram de se organizar e irem à Secretaria de Obras do Município. Ação esta que não foi efetivada.

A *palavra geradora* ESTUDO, também, foi sempre muito citada nos diálogos como muito importante para as mães e vista como uma

possibilidade de os filhos mudarem seus destinos, diferenciando-se dos pais. A ação para este *tema gerador* foi a do compromisso das mães manterem os filhos na escola proporcionando as condições para que isso aconteça. Esta é uma ação que tem sua efetivação e continuidade em longo prazo.

A *palavra geradora* FAMÍLIA foi retirada da grande importância designada a ela pelas mulheres pesquisadas/pesquisadoras, especialmente evidenciada por ocasião da aplicação da última dinâmica. A reflexão e ação em torno desta foi prejudicada em função da desistência da mulher pesquisada/pesquisadora responsável pela mesma.

LAVAR ROUPA foi uma expressão que esteve sempre muito presente no decorrer dos trabalhos com as mulheres pesquisadas/pesquisadoras em função do próprio cotidiano delas. Foi, por isso, a *palavra geradora* escolhida para representar os afazeres domésticos cotidianos, que foram relatados já na aplicação da primeira dinâmica. Sua reflexão se deu na continuidade dos trabalhos, porém a ação que aprofundaria a temática

<b>Tema Gerador</b>	<b>mulher p/p</b>	<b>proposta</b>	<b>ação</b>
Casa - Moradia	Todas	fotos de casas própria e da vila	Reunir um grupo de mulheres e ir até a Sec. de Habitação informar-se sobre as casas do loteamento Dores
Filhos - Crianças	Todas	fotos dos filhos e/ou objetos significativos	Compromisso com a mudança de comportamento
Ponte	Denise	como é como gostaria que fosse	reunir um grupo de mulheres e ir até a prefeitura ou Sec. de planejamento e obras
Saúde	Marlete	Remédios; chás e comprimidos	Ação cuidar da saúde
Estudo	Rosangela	materiais escolares	Manter os filhos na escola
Lavar roupa	Tereza	tanque; roupa; cerca	Não definida
Família	Elissandra	avós, pais e filhos	Não definida

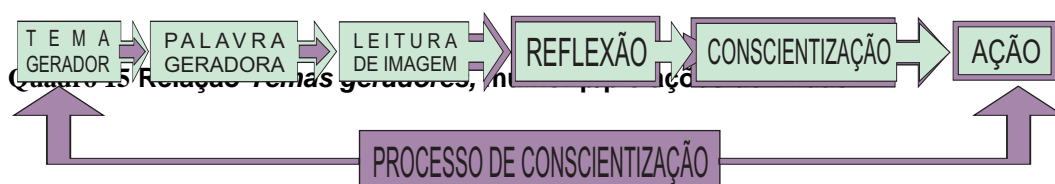
**Quadro 14** Relação entre *Temas geradores*, mulher p/p e ações definidas.

não aconteceu pela interrupção dos trabalhos da mulher pesquisada/pesquisadora responsável pela mesma.

A *palavra geradora* SAÚDE, um tema também, importante para a comunidade, teve seu lugar na reflexão-conscientização durante os diálogos acerca dos dois temas mais importantes e pela sua efetivação como geradora. Como ação ficou definido o cuidado com a saúde, prevenindo doenças e levando os familiares para os médicos como medida de prevenção e cura de doenças.

Mais dados a respeito das reflexões acerca desses *temas geradores*, estão relatados no capítulo 7, que descreve o processo criativo das mulheres pesquisadas/pesquisadoras.

Estes relatos, que evidenciam como ocorreu o processo de reflexão-conscientização em decorrência da aplicação da prática educativa desta investigação. Portanto, a partir da aplicação de dinâmicas (anexo A) foram encontradas as *palavras geradoras* que transformadas em *temas geradores* foram descodificadas através da leitura de imagens, como ponto de partida para a reflexão, promovendo a conscientização efetivada em ações transformadoras. Veja no gráfico abaixo a síntese do processo de reflexão-conscientização desenvolvidos nesta investigação.



**Figura 24** Gráfico do caminho percorrido no processo de reflexão-conscientização