

Ensino da arte e desenvolvimento da leitura visual: uso da estamperia têxtil no ensino médio¹

Aymê Okasaki²
Antonio Takao Kanamaru²

Resumo

Trata-se de estudo baseado na importância do processo de leitura e análise de obras visuais artísticas e têxteis para o desenvolvimento integral do educando. Fundamentamos inicialmente nossos procedimentos a partir do quadro conceitual da autora Abigail Housen, que sustenta que o processo de leitura da linguagem visual pelo educando ocorre por meio de estágios básicos de desenvolvimento: *narrativo, construtivo, classificatório, interpretativo e re-criativo*, sendo que nesses dois últimos, podemos observar a aquisição e consolidação da leitura consciente pelo educando. Aliamos, em análise, a abordagem triangular da autora Ana Mae Barbosa, quanto à necessidade de contextualizar, fazer e apreciar a obra de arte. Mas, para aprofundamento de nossa observação do processo estético-artístico, analisamos leituras visuais realizadas por estudantes e educadores de ensino de artes e moda, entre 2014 e 2015, em comunidade escolar, a partir de estampas artísticas e têxteis, guiadas pela questão básica: “O que você vê na estampa?”. Observamos assim, a coerência dos estágios de desenvolvimento de Housen, bem como a necessidade de triangulação de Barbosa, mas destacamos a necessidade e a importância didático-pedagógica do desenvolvimento da leitura da imagem enquanto *alfabetização visual*, como meio para expressão, discussão e reflexão coletivas, processo fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem estética e artística que, a nosso ver, possibilita a conscientização do educando quanto a si mesmo, ao outro e ao mundo – base para *autonomia* do pensamento e, assim, para o desenvolvimento do educando como sujeito *crítico* e cidadão, conforme novas literaturas indicam.

Palavras-chave

Ensino da arte – Leitura de imagem – Apreciação estética – Estamperia têxtil – Abigail Housen.

1- Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Têxtil e Moda, da Universidade de São Paulo, em 2016. Fomento: Capes.

2- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
Contatos: ayme.okasaki@hotmail.com; kanamaru@usp.br

Art teaching and development of visual reading: use of textile printing in high school

Abstract

The present study is based on the importance of the process of reading and analyzing artistic and textile visual works for the comprehensive development of students. Our procedures were firstly based on the conceptual framework proposed by Abigail Housen, which states that the process of reading visual languages involve basic development stages, namely narrative, constructive, classifying, interpretative, and re-creative – where the latter indicates the student has acquired and consolidated skills of conscious reading. This framework was combined with the triangular approach developed by Ana M. Barbosa in terms of the need to contextualize, make, and appraise art works. To make a deeper observation of the aesthetic-artistic process, we analyzed visual readings of artistic and textile prints by students and teachers of art and fashion collected in a school environment from 2014 to 2015 and guided by the basic question: “What do you see in this print?”. Thus, we observed the coherence of Housen’s stages of aesthetic development and the need for Barbosa’s triangulation, but we highlight the need and the didactic-pedagogical importance of developing image reading in the context of visual literacy as a way to promote collective expression, discussion and reflection and as an essential process for the development of aesthetic and artistic learning, which we believe leads students’ awareness of themselves, of others, and of the world – the basis for thinking autonomously. Thus it promotes the student’s development as a critical subject and citizen, as indicated by new literature findings.

Keywords

Art teaching – Image reading – Aesthetic appraisal – Textile printing – Abigail Housen.

Introdução

Neste artigo apresentamos um recorte da pesquisa de mestrado intitulada *Estampar da arte-educação* (2016) defendida e aprovada no Programa de Pós-Graduação em Têxtil e Moda da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (USP-Leste), na qual se estuda e analisa a aprendizagem de estamparia na matéria de artes, no ensino médio de uma Escola Técnica Estadual de São Paulo (Etec), em estudo de caso realizado entre 2013 e 2015. Um dos eixos desse ensino é a leitura de imagens, ou seja, a decodificação e crítica visual de estampas têxteis. Para analisar as particularidades dessa compreensão estética, foi realizada uma investigação preliminar na qual 48 indivíduos³ (alunos do ensino médio,

3- As entrevistas e respostas dos sujeitos da pesquisa obedeceram aos princípios éticos, sendo obtida autorização dos participantes e garantido seu anonimato.

universitários, artistas, professores e profissionais, todos do campo de artes e moda) analisaram e fizeram uma leitura de cinco estampas têxteis diferentes. Essas leituras foram estudadas e classificadas em cinco estágios de compreensão estética, propostos pela psicóloga estadunidense Abigail Housen (2011), do Museum of Modern Art (MoMA).

As questões norteadoras foram: uma teoria de leitura de imagens e classificação de observadores de obras de arte poderia ser utilizada na apreciação estética de estampas têxteis? De que modo podemos desenvolver um processo metodológico de leitura de imagens para a arte estampada? E quais seriam as diferenças entre a fruição da arte estampada e a fruição de imagens artísticas convencionais?

A justificativa do tema se sustenta na necessidade de compreensão dos processos de aprendizagem sobre o têxtil e moda, cuja bibliografia especializada no Brasil é escassa, resultado de área em desenvolvimento. Desse modo, esta pesquisa tem por objetivo estudar e analisar a classificação de estágios de compreensão estética proposta por Housen para a leitura de tecidos estampados. Por isso, buscou-se aplicar e adaptar as categorias conceituais, classificando as leituras de imagens de observadores participantes de estampas têxteis de acordo com os estágios de aprendizagem desenvolvidos pela autora. Procuramos não considerar os estágios de forma estanque e meramente classificativa, mas compreender as características e tendências de leituras visuais, subsidiando, assim, a análise com vistas a contribuir para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dessa especialidade.

Foram consultados os fundamentos da pedagogia proposta por Ana Mae Barbosa, relacionada à abordagem triangular e, para uma melhor análise, estendemos às obras pedagógicas e psicopedagógicas que serviram de base teórica a esse trabalho, como a de Freire (1997), Dewey (2010), Piaget (2012), Freinet (KANAMARU, 2014). Para a fundamentação em ensino da arte, consultamos Perkins (1994), Eisner (2008), Hernández (2011) e Arriaga (2013). A partir de conceitos adquiridos em revisão, realizamos nossa análise e considerações teóricas.

Abordagem triangular

Esta investigação realiza um esforço de aliar teorias da arte e estética ao campo referido ainda em desenvolvimento no Brasil (ao menos no que tange à sua reflexão conceitual e teórica).

Uma das teorias consideradas é a abordagem triangular. Desde os anos 1990, essa é a principal tendência pedagógica utilizada no ensino das artes, nas escolas brasileiras. Sua concepção consiste na construção do conhecimento em artes baseada na leitura de imagens (análise, apreciação e decodificação visual), no fazer artístico (criação e produção de obras) e na contextualização (informação e história da arte). Devido ao seu caráter amplo, arte-educadores brasileiros utilizaram essa abordagem para o ensino de diferentes conteúdos (até mesmo de música e teatro). Isso porque é possível explorar, interpretar e operacionalizar qualquer conteúdo visual e estético por meio da abordagem triangular, inclusive a arte estampada em tecidos (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2015).

Embora conhecida por abordagem triangular, metodologia triangular e proposta triangular, a autora Ana Mae Barbosa elege o título abordagem triangular. Considerou

as outras duas nomenclaturas inadequadas, pois uma metodologia é feita pelo professor e o termo caiu em desuso devido à sua saturação nos currículos escolares impostos verticalmente aos educadores.

A metodologia triangular foi mencionada, primeiramente, em *A Imagem do ensino da arte* (2005). Contudo, a atualização para a nomenclatura *abordagem triangular* ocorreu apenas na sétima edição dessa obra, devido às críticas que a relacionam ao elitismo, a seu ver, infundadas.

Além da triangulação de natureza epistemológica, a abordagem triangular possui influências fundamentais nas Escuelas Al Aire Libre mexicanas, no Critical Studies inglês e, principalmente, no Discipline-Based Arts Education (DBAE) americano (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2015).

Ana Mae também combinou conceitos artísticos europeus e norte-americanos – antes hegemônicos no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da Universidade de São Paulo (USP) –, com a cultura popular brasileira, expandindo o conceito de arte nos museus. Convencida a atuar na educação pelo pedagogo Paulo Freire, Ana Mae estudou direito e terminou o curso por insistência do mesmo autor, que lhe lembrou de que a capacidade hermenêutica adquirida ali poderia lhe auxiliar em outras áreas. Cambiando seu campo de estudo para a arte e educação no mestrado e doutorado, voltou a encontrar Paulo Freire em sua banca de livre-docência na USP. Nessa ocasião, ele reafirmou a importância da capacidade hermenêutica que Ana Mae levou da arte para o ensino da arte. Na tese de livre-docência pesquisou a abordagem triangular, que mais tarde foi publicada como *A imagem do ensino da arte* (BARBOSA, 2010).

Considerando a abordagem triangular, esta pesquisa visa refletir sobre a aprendizagem da estampa nos três aspectos envolvidos nessa abordagem: fruição, fazer artístico e contextualização.

É importante ressaltar que a abordagem triangular trata de toda a cultura visual, e não apenas da arte. Ela abarca o *design* e, conseqüentemente, o *design* de superfícies e a estampa têxtil. Com o desdobramento do Movimento da Escolinha de Arte e Escolinha de Arte do Brasil, surgidos nas décadas de 1940 e 1950 no Rio de Janeiro (estendida também em São Paulo e diversas outras cidades), principalmente nos anos 1960, já se trabalhava o *design* com os alunos. Eles eram levados à Rua Augusta, expoente da alta moda na época, para analisar os materiais, o corte, a praticidade e o preço e redesenhavam as peças segundo seus gostos e necessidades. Os alunos analisavam a cultura visual das ruas e faziam suas próprias interpretações gráficas a partir dessa visualidade (BARBOSA; CUNHA, 2010).

O ensino da arte conta, atualmente, com diversas metodologias educacionais amplamente disseminadas. Isso ainda não ocorre no ensino do *design* de superfície e da estampa têxtil. Nesses campos, os métodos variam conforme os educadores, sem que haja uma linha educacional predominante ou que circule entre grandes grupos de professores.

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

A utilização de uma metodologia não significa impor um procedimento de aprendizagem inflexível. Contrariamente, a arte-educação contemporânea está voltada para o modo de aprender dos educandos para trabalhar com os conteúdos dos currículos escolares e do setor educacional dos museus. Os conteúdos conceituais, de método e de atitude ativa em arte são apreendidos sob a ação educativa, baseada em fazer, apreciar e refletir.

O arte-educador trabalha com as três ações e utiliza um currículo variado, pois nem sempre a narrativa é uma didática suficiente para ensinar um conceito, procedimento ou atitude. No Brasil, a arte-educadora Ana Mae Barbosa difundiu essa metodologia de ensino da arte, derivada do equilíbrio curricular defendido na Inglaterra pelo Basic Design Movement, nos anos 1950, e pelo DBAE do Getty Center of Education in the Arts, nos anos 1960, nos Estados Unidos. No MAC/USP, a autora desenvolveu a metodologia triangular (atual abordagem triangular no ensino da arte), apoiada também em fazer, ler e contextualizar.

No ensino de estamperia há uma grande ênfase no fazer, em detrimento de ler e contextualizar. A reflexão e apreciação de estampas se dão, normalmente, por meio de aulas expositivas sobre história da moda e da arte. Devido ao fato de os meios de ensino/aprendizagem da arte refletirem sobre a imagem (não especificamente sobre quadros ou pinturas), é possível aplicá-los para o ensino/aprendizagem da estamperia têxtil, pois as artes visuais e a estampas possuem uma base comum: o desenho.

Leitura de imagem

As ações educativas ou ações culturais são abertas a diferentes interpretações. Entretanto, algumas significações são redutoras, como as que aparecem nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para arte, que substituíram o conceito de leitura de imagem, adotado nos fundamentos da abordagem triangular, por um enfoque puramente na apreciação. Esta última tinha viés elitista ainda maior, predominante no século XIX, quando o objetivo era impor os critérios de apreciação das elites para que a população consumisse arte (BARBOSA; CUNHA, 2010).

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

No Brasil, a leitura estética de estampas ocorre com um foco mais técnico dentro da indústria têxtil, porque há poucos espaços culturais que propiciem a análise estética e artística das artes estampadas. Nos museus de artes, onde a fruição ocorre nas obras de arte, o elemento têxtil atua como coadjuvante, enquanto nos museus de história a atenção aos tecidos é dada mais no restauro e não na fruição estética. Os tecidos estampados estão presentes como obras de destaque permanente na Casa da Marquesa de Santos (RJ), no Museu da Indumentária e da Moda (SP), no Museu da Moda (RS) e no Museu da Moda de Belo Horizonte (MG). Contudo, não temos, no momento, uma teoria da leitura estética

específica de moda (nas diversas instâncias: tecidos, estampas, peças, produções de moda, desfiles, exposições etc.), especialmente para o observador principiante. É necessário um espaço cultural com ferramental teórico para análise e um setor educativo engajado para entender como um observador compreende a arte têxtil. Aliando escolas, universidades e museus, seria possível desenvolver uma melhor experiência artística com a estamperia têxtil.

Desenvolvimento da compreensão estética segundo Abigail Housen

Existem diversas metodologias de leitura de imagens em voga no ensino da arte. Para esta pesquisa, foi selecionado um método que pudesse ser aplicado à compreensão estética de estampas.

Abigail Housen criou um processo de leitura que integra o ler e o refletir a obra de arte, fazendo o observador pensar e verbalizar sobre a imagem. Propôs estágios de aprendizagem voltados à apreciação estética. Não são hierarquizados por idade, devido ao fato de a teoria ter observadores principiantes como foco (HOUSEN, 2000).

O amadurecimento da leitura estética das artes estampadas ocorre concomitantemente com o desenvolvimento da produção da estamperia têxtil. No ensino de *design* de superfícies, nos cursos técnicos e superiores de moda, os educadores inserem seus alunos no processo de criação de estampas. Essa experiência sempre se inicia com uma pequena pesquisa de referências de temas, materiais, tendências e público. Nesse levantamento de informações, ocorre o contato com diversas criações artísticas e estampas. A fruição das obras de arte costuma auxiliar a definição dos temas das coleções.

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

Segundo o museólogo Philip Yenawine, que trabalhou com Abigail Housen, a teoria de educação proposta pela autora parte de uma investigação aberta, sem hipóteses pré-concebidas. Trata-se de uma pesquisa por perguntas (O que você vê na imagem?), com estilo indireto, que não fornece as informações por uma narrativa objetiva do educador. Essa metodologia foi utilizada no MoMA-NY, por Yenawine, para atingir os níveis mais básicos da literatura visual (YENAWINE, 2000).

Housen manteve sua classificação em estágios flexível, analisando cada participante observador segundo suas respostas estéticas acerca das imagens, independentemente da idade. Para Housen, o observador mais experiente não é o mais velho, mas aquele que consegue ter uma melhor compreensão estética devido às aproximações e experiências constantes, repetidas e sistemáticas com a arte. O observador constrói seu conhecimento (HOUSEN, 2000).

A teoria de aprendizagem de Housen torna-se interessante por utilizar o conceito de aprender durante o teste. O educando/observador assimila o conhecimento conforme o contato com as obras é repetido. Desse modo, a experiência de decorar o conteúdo

para um teste é eliminada, trocando as densas informações temporárias por pequenas significações de conteúdo gradativas de longo prazo.

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

Metodologia

Podemos comparar cada um dos estágios estéticos de observação de obras de arte propostos por Housen com a fruição de estampas têxteis. Esse método é utilizado para análise de poucos artigos têxteis, considerados históricos ou peças museológicas. No ensino de estamperia, raramente se dá atenção para a leitura dos desenhos, mantendo o foco na sua produção. Considerando estampas têxteis como imagens artísticas, elas necessitariam de uma maior atenção que considere a leitura de imagens, criação e a contextualização das peças (conforme uma abordagem triangular de ensino da arte).

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

Reflexão importante sobre a discussão anterior à enquete revela a diversidade de opiniões, ideias e dúvidas sobre o mundo da moda, o como fazer ou, por oposição, como ler a arte. Subjacente a elas, percebemos a distância entre a realidade complexa que envolve a aprendizagem em escolas, museus, universidades e, por outro lado, opiniões, ideias e observações a partir de relações fora desses âmbitos, inclusive com influência das mídias, em percepção semelhante a obtida por Agirre Arriaga (2013), na Espanha, em contexto educacional semelhante.

Realizamos atividade didática em sala de aula, em etapa ulterior, que constituiu material da pesquisa completa, a partir de trabalhos de criação em grupo, envolvendo estamperia têxtil artesanal em sala de aula, promovendo discussão coletivas, observando o engajamento e descobertas.

Nessa etapa inicial, cada participante observador contemplou cinco estampas de criadores, épocas e estilos diferentes. Apesar de Housen incentivar o uso de imagens mais figurativas, que possam promover uma melhor interpretação, além de sensações, optamos aqui por trabalhar com estampas abstratas também, visto que grande parte das estampas têxteis são desenhos gráficos abstratos. Assim, a seleção de estampas buscou representar diferentes padronagens.

A pesquisa com os participantes observadores foi realizada entre 17 de dezembro de 2014 e 30 de dezembro de 2014, utilizando-se um questionário *on-line* (Google formulário⁴). Para instigar as análises visuais, foi questionado aos observadores: “O que você vê na estampa?”, de maneira aberta, sem limite de caracteres para a resposta.

4- O formulário está disponível em: <<https://docs.google.com/forms/d/1jQaHH0JCsNu1raL7FsvUwuPQVaj3fo6seOCRgt1TuDY/viewform>>.

Consideramos também o conceito de *ação cultural* na área para justificar a diversidade dos participantes e as pesquisas publicadas que relacionam escola, museus e outros como áreas em relação dinâmica (FREIRE, 1997; HERNÁNDEZ, 2011; ARRIAGA, 2013), visto que, peculiarmente na área de arte-moda da estamparia têxtil, compuseram esse universo estudantes da Etec Presidente Vargas, em Mogi das Cruzes (SP), em primeira série de ensino médio, com participação de professores, ex-alunos egressos, que em alguns casos se tornam universitários em têxtil e/ou moda e depois atuaram também em alguns casos como professores, e outros, como artistas e profissionais que estabelecem relações nessa área específica e que se relacionam dinamicamente em São Paulo e no Brasil.

Housen propõe uma investigação em grupo, para promover uma aprendizagem compartilhada, refletindo e discutindo sobre a imagem durante dez a vinte minutos. Contudo, neste estudo optou-se pelo questionário *on-line* para dar maior liberdade de tempo e impedir inibições e vergonha por parte dos observadores. Ademais, a ferramenta *on-line* permitiu ampliar o público-alvo da pesquisa, especialmente em termos de formação educacional, localização e faixa etária.

A primeira estampa do questionário é um tecido africano estampado com a técnica de *batik*, do Zimbábue, sem autor conhecido e registrada pelo fotógrafo Robert Fried (Figura 1).

Figura 1 – Estampa *batik*



Fonte: Fried, 2014.

A segunda estampa, denominada *Narboneta*, é um *design* italiano da empresa Missoni, de 2012 (Figura 2). A estampa faz parte da coleção Girandole para artigos de decoração da Missoni Home, e foi desenhada pela *designer* Rosita Missoni. A Missoni

ficou conhecida pelos tecidos com zigue-zague, inspirados na arte óptica e em desenhos tribais africanos. A princípio, os desenhos eram padronagens têxteis feitas na malharia do tricô; posteriormente, os fundadores Rosita e Ottavio Missoni utilizaram também a estamparia para projetar os zigue-zagues de cores e formatos variados.

Figura 2 – Estampa Narboneta, coleção Girandole da Missoni Home



Fonte: Missoni, 2012.

A terceira estampa é do estilista Ronaldo Fraga, da coleção F.U.T.E.B.O.L, apresentada no desfile de verão 2014 do São Paulo Fashion Week (Figura 3).

Figura 3 – Estampa de Ronaldo Fraga da coleção F.U.T.E.B.O.L



Fonte: Fraga, 2013.

A quarta estampa é de William Morris, chamada *Strawberry Thief* (Ladrão de Morango), de 1883 (Figura 4). Essa estampa, em tecido para decoração, é uma das mais conhecidas desse artista, *designer*, teórico e ativista. Os pássaros são tordos de caudas longas e curtas e foram desenhados por Philip Webb. O tecido de algodão também apresenta folhas de acanto azuis e morangos vermelhos. Começaram a ser desenhadas, a princípio, como arabescos e ornamento na arquitetura clássica. Durante o Renascimento foram popularizadas. Representa rituais fúnebres e é associada à vida longa. Os elementos estão contra um fundo azul-escuro com um cenário típico do movimento arts & crafts, movimento estético do final do século XIX (EDWARDS, 2012).

Figura 4 – Estampa *Strawberry Thief*, tecido de algodão estampado com carimbo



Fonte: Morris, 1883.

A última estampa é *Alice in Wonderland*, de 1920, do arquiteto e *designer* C. F. Annesley Voysen (Figura 5). O tecido é uma chita de algodão para decoração, estampado por cilindro. Trata-se de um tecido de algodão pintado ou manchado originário da Índia. Popular no Brasil, confeccionado com um algodão acetinado em ligamento tela e com fio de urdume fino e torcido à mão. Os fios de trama são rústicos e retorcidos mais frouxos. As estampas são de desenhos diversos, mais comumente florais, com muitas cores (mais de cinco). Utilizando algumas das ilustrações originais de sir John Tenniel para *Alice no País das Maravilhas* e *Através do Espelho*, Voysen desenhou azulejos combinados com papéis de parede para ordenar a paisagem final (EDWARDS, 2012).

Figura 5 – Estampa Alice in Wonderland, chita de algodão estampada por cilindro



Fonte: Voysen, 1920.

Desse modo, descreveremos cada um dos estágios de Housen, associando-os à fruição de estampas têxteis, para ressaltar como essa leitura teórica ocorre.

Narrativo

No estágio I, denominado narrativo, Housen (2000) afirma que o observador é um contador de histórias que utiliza os sentidos para fazer observações objetivas sobre a obra: quais elementos, cores e formas ele consegue ver e identificar. Comentários são baseados no que o observador conhece e gosta, para montar uma narrativa que possa explicar a imagem. A relação emocional com a obra interfere em seu juízo. As opiniões são dadas no primeiro momento de apreciação e interpretadas sem uma reflexão mais profunda. A partir do parecer rápido, constrói-se uma narrativa, e esta passa a ser o foco da atenção.

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

Figura 6 – *Rapariga em frente do espelho*, óleo sobre tela



Fonte: Picasso, 1932.

Housen (2000, p. 155-156) apresenta alguns exemplos desse discurso em comentários acerca do quadro *Rapariga em frente do espelho* (Figura 6), de Pablo Picasso (1881-1973):

Aqui é laranja, aqui é preto, aqui é azul. Aqui esta rapariga (aponta para a direita) tem umas riscas. E há uma coisa, uns círculos, um verde.

[...] eu vejo... duas mulheres aqui... Elas... estão a olhar uma para a outra, parece que uma das mulheres tem uma... contrariedade. Elas estão transtornadas com qualquer coisa... Bom, aquela mulher está doente com qualquer coisa... planeta.

Parece que está aqui uma senhora. Parece que está a abraçar um homem aqui e parece que eles possam estar a viver num castelo, podem ser ricos ou qualquer coisa do gênero e estão todos bem vestidos, acabaram de chegar de uma festa...

A maior parte dos estudantes que iniciam as disciplinas de *design* de superfícies e moda se encontra nesse estágio. Costumam realizar uma leitura literal de cada elemento

das estampas. Os pareceres narram qual é o tema desenhado e julgam se gostam, quando reconhecem o tema ou quando já observaram os mesmos elementos em tendências massificadas de moda.

A maioria das apreciações de estampas se encontra nesse estágio, pois são rápidas e superficiais. Contudo, as narrativas envolvem a imaginação sobre o desenho em si, como na fala “água escorrendo numa superfície transparente, sendo iluminada por luzes coloridas”⁵, e também pode envolver a localização dessas estampas em peças, como na seguinte fala: “Estampa floral com pássaros. O tipo de estampa que imagino em barrado de vestidos meio rodados, ou em cortinas de vó”⁶.

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

Esse tipo de imagem, com muita coisa acontecendo, é ao mesmo tempo interessante e um pouco perturbador para mim, pois sempre vejo rostos se formando, como as flores com bordas rosa? Lilás? Formam olhos, a parte verde das cenourinhas formam narizes etc... Lembra senhorinhas, chafarizes... Visualizei uma sala ampla com azulejos com essa imagem cobrindo as paredes e um chafariz grande e branco no centro. Uma cena de filme futurístico ou thriller psicológico...⁷

Contudo, como grande parte das estampas não é figurativa e não proporciona uma narrativa natural, nas artes estampadas esse estágio é marcado pelo julgamento segundo os gostos pessoais, utilizando os sentidos e as sensações. Por isso, são comuns afirmações como “flores, alegria, paz, agito e tranquilidade”⁸. As emoções são atribuídas ao desenho pelo efeito visual que historicamente a sociedade definiu, seguindo clichês estéticos.

Construtivo

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

No caso das estampas, se a imagem não é comum no repertório têxtil do observador, também sofre um julgamento negativo. Na análise “Lembrou-me *Alice no País das*

5- Leitura de J.A.A., tradutora e professora, acerca da estampa *Narboneta*.

6- Leitura de N.C.C., estudante de bacharelado em têxtil e moda, acerca da estampa *Strawberry Thief*.

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

8- Leitura de J.B., estudante de bacharelado em têxtil e moda, acerca da estampa *Strawberry Thief*.

maravilhas. Se for um tecido, não gostei”⁹, o observador desvaloriza a estampa pela temática incomum em tecidos. Na fruição “Estranha, talvez infantil, não gosto muito”¹⁰, ocorre o mesmo caso: por ser uma padronagem incomum, o observador considera a estampa desintegrada das tradições de estamparia.

Diferente do observador narrativo, o construtivo faz associações detalhadas e passa a ter consciência da intencionalidade do artista. Ele passa a buscar sinais que o auxiliem a compreender por que a imagem foi feita daquela maneira. Suas observações são sempre em relação a uma referência concreta da obra, não imaginativa. Ele se interroga várias vezes e cuidadosamente.

Esse leitor se pergunta como a obra foi feita e relaciona as partes como um todo. Ademais, dá maior valor ao tempo gasto na criação da obra e a dificuldade em fazê-la. Na fruição: “Padrões que se parecem com personagens super-heróis vistos de cima. Aparentam terem sido feitos usando técnica de lápis de cor, sem muita elaboração”¹¹, o observador citou a limitada dificuldade em criar a imagem, que, por utilizar uma técnica (lápis de cor) e um traço final mais simples, teria demandado menos trabalho e elaboração.

Nas estampas, esse estágio se inicia somente quando o observador consegue entender o que está desenhado. Isso ocorre porque grande parte das estampas abstraem os elementos figurativos. “Por um momento me pareceu ser carros em uma corrida, depois pensei que eram robôs. De qualquer forma parece uma estampa infantil”¹². Neste estágio ocorre uma segunda análise, na qual o leitor observa várias vezes e percebe uma novidade a cada olhar.

Housen relata um comentário desse segundo estágio na fruição da já mencionada obra *Rapariga em frente do espelho* (Figura 6): “Um quadro muito estranho. Caras humanas... Há apenas caras sem corpos...” (HOUSEN, 2000, p. 156).

Ou seja, apesar de conseguir identificar os rostos, devido ao estilo cubista de Picasso, há uma estranheza por parte do observador.

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

Classificatório

No estágio III se encontra o observador classificador. A análise se baseia em determinar em qual estilo, escola, movimento artístico, técnica, artista e tempo a obra se encaixa. Ele extrai a mensagem pela categoria na qual a obra foi classificada. Há uma maior racionalização para justificar sua crítica (HOUSEN, 2000).

O leitor busca entender a obra a partir de um contexto, analisando um conjunto de informações, como ocorre na história da arte. Sua problemática fundamental é identificar a obra, seus dados técnicos e históricos.

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

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

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

12 - Leitura de L.A.S., estudante de bacharelado em têxtil e moda, acerca da estampa F.U.T.E.B.O.L.

Observamos os estudantes que estão finalizando os cursos superiores e técnicos de moda, nesta etapa, ao decodificarem as estampas. Falas como “Estampa Missoni, com contraste entre quente e frio, um gráfico de cores”¹³ mostram essa categorização, nesse caso de acordo com o criador da estampa.

Outros exemplos desse estágio são as afirmações “Acredito que esse seja um padrão de William Morris, técnica *block printed*. É um trabalho maravilhoso”¹⁴ e “*arts & crafts*, William Morris, forma complexa e utilização de paleta de cores tendendo ao uso das análogas”¹⁵.

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

Estampa lúdica e com característica voltada para o público mais jovem e com conhecimento em contos de fadas. Distribuição interessante, está raportada, porém, não é interessante para reprodução, pois possui sentido dificultando na distribuição de moldes. As cores são complementares e intermediárias, deixando a estampa com um visual diferente.¹⁶

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

Uma declaração próxima foi relatada por Housen (2000, p. 156), feita por um observador da Figura 7: “Estou a olhar para o que suponho ser uma reprodução de um quadro que parece ser abstrato. Eu acho que é de Picasso...”.

Interpretativo

No estágio IV, o observador é interpretativo. Aqui as relações deixam de ser tão racionais para comparar sensações que outros artistas, estilos e obras provocaram. A mensagem da obra é recebida conforme se percebem os detalhes. A crítica trabalha segundo a intuição e os sentimentos, alterando-se a cada novo encontro com a obra (HOUSEN, 2000).

Cada elemento gráfico é interpretado e lido como se fossem metáforas. As cores falam, bem como as formas, a harmonia, as linhas, cada parte e o todo.

13- Leitura de C.O., estilista, acerca da estampa *Narboneta*.

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

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

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

A mensagem que ela passa está além do que se vê, mas do que se entende delas. Os ícones, tipografias e cores passam alguns valores a quem as vê. As cores remetem energia, movimento, mas ao mesmo tempo sabedoria e importância.¹⁷

O leitor desse estágio busca se relacionar pessoalmente com a obra e se atém à experiência que esse encontro proporciona. Por isso, a revisitação à imagem promove releituras com base na memória e na intuição.

A princípio vi passarinhos, depois percebi que eles não têm asas e se parecem mais com bonecos de pebolim... A sensação de “feito à mão” que a pigmentação que as cores têm traz identidade e personalidade à imagem.¹⁸

Na fruição de estampas, a reanálise é a principal característica desse estágio. Isso porque existem muitas mensagens pré-estabelecidas pela área de produção de moda que determinam as sensações a serem transmitidas pelas padronagens mais clássicas. Esses lugares-comuns estão presentes desde o estágio construtivo, como a associação de delicadeza e romantismo aos florais, elegância e sofisticação ao preto e branco, iluminação e lampejo de raios ao zigue-zague etc. Então, é no estudo atento que o observador interpretativo de estampas consegue tornar a análise mais pessoal, individual e rica.

Housen (2000, p. 157) exemplifica esse estágio com a detalhada análise de um observador da Figura 6:

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

Re-criativo

Por fim, no estágio V encontramos o observador re-criativo. Esse é o observador mais escasso. Nenhum dos observadores de estampas desta pesquisa realizou uma crítica nesse estágio. Isso porque o leitor recriativo possui um longo histórico de refletir e fruir as obras. A imagem é reanalisada várias vezes, em diferentes ocasiões, promovendo significações diversas a cada novo olhar. Assim, ele assimila dados da obra como história,

17- Leitura de M. M., empreendedor, acerca da estampa *batik*.

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

suas questões e seu tempo. Ele passa a alinhar a história da obra com a sua própria, combinando a contemplação pessoal com questões mais globais (HOUSEN, 2000).

Esse leitor é familiarizado com a arte e tem um senso crítico mais desenvolvido. Sua cognição é equilibrada com a emoção para estruturar a experiência estética. Housen (2000, p. 157) relata o discurso de um observador recreativo, que demonstra essa relação mais íntima com a obra:

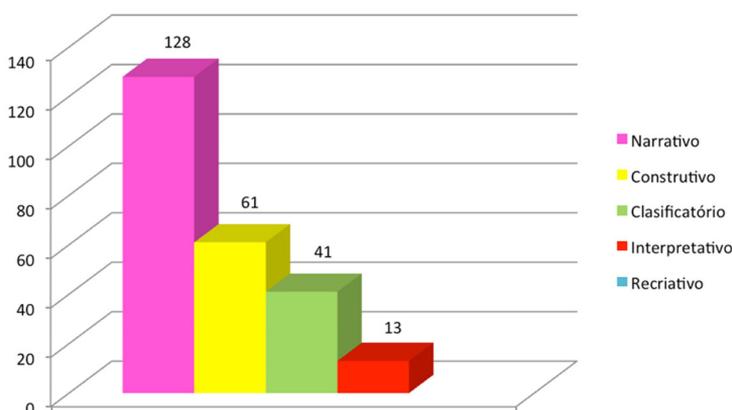
Eu acho que seria interessante... sentar-me e observar Picasso fazer isso porque... tem-se a fantasia que era isto... isto... muito contínuo, fácil, seguro, espontâneo... criação de todas estas formas que uma pessoa salta para a outra... pergunto-me... se foi tão fácil para ele... pareceu-me sempre que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

Análise de resultados

Nesta breve pesquisa procuramos ressaltar alguns pontos que diferem a apreciação de imagens de obras de arte e de estampas. Novas etapas de pesquisa são necessárias, como uma investigação em campo explorando os escassos museus de moda, salas de aula específicas em escolas e universidades. Entretanto, foi possível verificar alguns resultados que evidenciam essa diferença. E elas ocorrem, principalmente, pela atenção dada à imagem. O observador de estampas se detém pouco tempo na análise dessas imagens e pouco busca a intencionalidade do criador e o significado. A apreciação se foca na harmonia, disposição e relação entre os elementos. As sensações costumam ser resultados gerais da obra, não havendo uma busca mais atenta pelo elemento que causa tal sensação.

Das 243 leituras de imagens analisadas, a grande maioria (128 respostas) estava no estágio narrativo, seguida por 61 no estágio construtivo, 41 no estágio classificatório e treze no estágio interpretativo (Gráfico 1). Esse resultado, mesmo sendo baseado em uma amostra tão pequena, demonstra a predominância de observadores narrativos. Mesmo estudantes de moda e profissionais que lidam com estampas se qualificaram nesse estágio, pois não há uma rotina de fruição de imagem estabelecida.

Gráfico 1 – Classificação das leituras de estampas por estágios



Fonte: dados da pesquisa.

Analisando as leituras de cada estampa, elas mantiveram essa mesma ordem (maioria nos estágios narrativos, seguidas por construtivo, classificatório e interpretativo) exceto por duas estampas: a estampa *batik* (Figura 1) e *Strawberry Thief* (Figura 4). Ambas tiveram mais leitores classificatórios (onze na estampa *batik* e catorze na estampa *Strawberry Thief*) que construtivos (dez na estampa *batik* e seis na estampa *Strawberry Thief*). A diferença de observadores na estampa *batik* é mínima, mas ela se deve aos olhares classificadores que reconhecem a origem africana e tribal nas cores, formas e símbolos do tecido. Já a estampa *Strawberry Thief* teve o reconhecimento e classificação pelo seu criador William Morris e pelo movimento estético em que se encontra: *arts & crafts*.

Isso demonstrou também que a popularidade da imagem influenciou muito o estágio em que o observador se classificaria. Padronagens mais conhecidas, com criadores marcantes, como o tecido da Missoni (Figura 2) e de William Morris (Figura 4), instigavam mais leituras classificatórias, isso quando o observador detinha conhecimento acerca de estampas.

Os observadores classificatórios também foram mais estáveis em suas análises. Isto é, três observadores tiveram todas as suas fruições qualificadas como classificatórias (além de nove observadores que tiveram todas as suas leituras como narrativas). Essa é uma característica peculiar, pois a maioria dos observadores teve análises caracterizadas em diferentes estágios para cada uma das cinco estampas. O motivo é que esses observadores detinham muito conhecimento prévio e se limitaram à tecnicidade, buscando ser mais pessoais nas análises. Esses observadores classificatórios não quiseram realizar comentários pessoais sobre a imagem, passando um perfil profissional coerente com o que eles costumam realizar no mercado da moda.

Contudo, a variação de estampas figurativas, florais, geométricas, tribais, com referências a outras obras, contemporâneas e históricas não alterou muito a quantidade de observadores em cada estágio. Isso demonstra que não há uma padronagem mais reconhecida, melhor compreendida e divulgada. Portanto, todos os estilos de estampas precisam ser trabalhados igualmente quanto à prática da fruição no processo de leitura da linguagem visual da estampa têxtil.

A partir dos resultados gerais, procuramos demonstrar a importância da metodologia de ensino da arte e compreensão estética de Housen para estampas têxteis. Isto posto, foi possível constatar que é necessária uma educação específica para a compreensão estética de estampas. Valorizar o professor como mediador entre os tecidos estampados e os estudantes amplia a interpretação e conhecimento dessas artes estampadas. Housen propõe que se estabeleça uma rotina de análises com grupos de alunos, na qual o educador guia o grupo com perguntas abertas como “O que você vê na imagem?”, complementadas e estimuladas pela pergunta “O que você vê na imagem que o faz ver isto?”, ou seja, uma justificativa da primeira resposta.

Pelas respostas consideradas nas análises das estampas, talvez mais perguntas complementares fossem necessárias para instigar respostas mais elaboradas e reflexivas, como: “Quais elementos você consegue visualizar?”; “Quais sensações e emoções a imagem transmite? Por quê?”; “Que detalhes você não havia visto quando olhou pela primeira vez?”; “Esta imagem lhe remete a outras obras?”; “Como você acha que a estampa foi criada?”; “Você acha que existe uma mensagem, um significado, nas diferentes partes da

estampa e no todo?"; "Você alteraria algo coisa na imagem? Por quê?" etc. Essas perguntas levam o observador a se ater mais na análise, sem fornecer informações gratuitas. O observador se vê instigado a buscar mais conhecimento, por meio da própria imagem.

Essa é uma prática simples ainda pouco comum na reflexão sobre estampas, seja em escolas técnicas, museus e espaços culturais e universidades, mas que poderia avançar o estado da arte da leitura e compreensão da estética têxtil.

Mas, para além da demonstração do caso analisado, procuramos realizar e aprofundar nossa análise e interpretação teóricas sobre os resultados obtidos. Destacamos a realidade subjacente inicial, de discussão sobre a necessidade de desenvolvimento do ensino da arte voltado à leitura e análise da linguagem visual da estamperia têxtil. Essa necessidade se apóia principalmente na constatação da tendência ao conteúdo técnico desse fazer artístico e/ou de *design* têxtil. No entanto, na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, como nos referimos antes, defende-se a relação entre ler, fazer e contextualizar a obra de arte. E mais especificamente para a linguagem visual da estamperia têxtil, procuramos demonstrar, sob a metodologia proposta por Housen, que esse desenvolvimento de fato necessita ter como objeto um processo claro de *alfabetização visual*. Mas *para quê* e *como* compreendemos essa questão?

Para coerência ao nosso quadro referencial, reiteramos a relevância da *experiência* e *interesse* do educando, como defendida por Dewey (2010), autor que assim sustenta a sua pedagogia e fundamenta a obra dos autores especialistas de ensino da arte mencionados neste trabalho. Freinet, outro pedagogo, reviu criticamente a obra de Dewey considerando que a *experiência* necessita relacionar-se concretamente com o mundo real da comunidade e sociedade, sem se isolar em atividades formais em laboratórios ou ateliês, aprofundando mais ainda o sentido de educando como sujeito ativo na educação (KANAMARU, 2014). Paulo Freire (1997) contribui pedagogicamente na experiência da leitura, escrita e compreensão do alfabeto, com metodologia crítica e coletiva que proporciona a aprendizagem formal das letras, mas, sobretudo, proporciona concretamente a conscientização do indivíduo que realiza a experiência dessa alfabetização enquanto ser e, principalmente, enquanto ser-no-mundo concreto, real. Nesse processo, destaca-se o objetivo da *autonomia* do educando (FREIRE, 1997).

No contexto específico da arte na educação, ilustrando também em imagens passíveis de reprodução, Perkins (1994) defende sua essencialidade para o desenvolvimento do pensamento autônomo, visto que a possibilidade de discussão e juízo sem regras obstaculizantes da arte constitui condição efetiva para esse desenvolvimento crítico do educando. Eisner (2008) concorda sobre essa liberdade inerente da arte e de seu papel na aprendizagem para o educando agir e julgar com *autonomia*.

Hernández (2011) afirma que o ensino da arte por meio de projetos proporciona o desenvolvimento da *identidade* e, por consequência, da aprendizagem de outros aspectos humanos e sociais necessários ao educando em seu desenvolvimento integral e em sociedade.

A partir desse quadro conceitual, podemos considerar de forma fundamentada a relevância da alfabetização visual e seu objetivo maior, mesmo em estampas têxteis.

Poder-se-ia, no entanto, questionar as condições adversas do contexto brasileiro, mas o especialista em arte na educação escolar, Agirre Arriaga (2013) observa que, mesmo em países centrais como a Espanha, o aprendizado de arte por jovens em escolas e museus

é distante da realidade de educandos. Esse autor defende uma relação mais próxima entre esses espaços educativos e culturais, que seja mais colaborativa e permanente. Ainda para ele, o desenvolvimento do ensino da arte não deve ser visto como mera disciplina formal, uma vez que incomoda interesses dominantes ao proporcionar o surgimento e a potencialização de *sujeitos críticos* frente ao *establishment* em sociedades contemporâneas (ARRIAGA, 2015).

Mas, como isto poderia ocorrer em estamparia têxtil no ensino da arte? Gilda de Mello e Souza (1996), em *O Espírito das Roupas*, sobre a moda no Brasil do século XIX, demonstrou o quanto as roupas reproduziam as relações da economia e cultura dominantes do Brasil Colonial, impondo identidades e funções sociais da cultura vigente, conservadora e escravocrata. Nesse sentido, pensar e compreender a linguagem visual da estamparia têxtil e, por extensão, o seu uso como objeto de arte, em roupas ou, mais amplamente, na educação e moda, pode proporcionar, em última análise, a conscientização sobre seu modo de produção e culturas que dela derivam. A observação da estamparia têxtil, desde a obtenção do fio, da confecção da trama e urdidura, passando pela produção (escrava ou democrática?), uso (elitizado ou de acesso democrático?) e descarte (para onde e como?).

A leitura e compreensão da estamparia têxtil em escolas técnicas, em uma perspectiva benjaminiana, pode proporcionar coletivamente, em situação de ensino, a conscientização do educando, sua emancipação como *sujeito crítico* e cidadão.

Considerações finais

A partir dos resultados, reiteramos a relevância do quadro conceitual e metodológico proposto na abordagem de Abigail Housen para a leitura e compreensão estética da estamparia têxtil na disciplina de artes. Porém, notamos a necessidade de contextualização na cultura brasileira, e, neste caso específico, no contexto de escolas técnicas. Nessa adaptação, observamos a necessidade de desenvolvimento desse ensino específico em artes, embora em escolas técnicas e universidades predomine, evidentemente, o fazer. No entanto, mais do que a simples constatação de fatos na pesquisa realizada, em termos teóricos de análise consideramos a necessidade da leitura e compreensão didática da linguagem visual (na qual também a técnica se faz presente, mas relacionada a outros fatores, como a estética e outras variáveis no projeto). Isso implica um processo específico de alfabetização, portanto, *visual*. Desse modo, compreendemos que, para além da mera transmissão de técnicas ou de estéticas em si mesmas, há a necessidade de uma abordagem pedagógica da experiência da leitura e compreensão plenas da linguagem visual também em estamparia têxtil. A nosso ver, essa leitura adequada proporciona condições importantes para a compreensão integral do objeto, sua função técnica e indissociavelmente estética na forma e sua produção. Mas nesse processo compreendemos, teoricamente, que a contribuição decisiva da leitura e compreensão da linguagem da estamparia têxtil se direciona para a *conscientização crítica* do educando-leitor para a sua autonomia e identidade. Como vimos, trata-se da natureza da arte a necessidade de discussão estética sistemática consigo mesmo e com outros, coletivamente, que constituem experiências e ações que facilitam ao educando tornar-se *sujeito crítico* desse processo. Nesse sentido, o educando ultrapassa a percepção da aprendizagem técnica, em que se supõe a divisão

de trabalho alienante na área têxtil e moda em arte, ou seja, entre aqueles que fazem e aqueles que consomem esse objeto/imagem (estampa têxtil e seus usos) como produto ou mercadoria. Ou entre aqueles que trabalham criativamente para criar imagens, formas, em oposição àqueles que são exclusiva e duramente relegados ao trabalho manual de tingir, costurar, carregar etc. A alfabetização pedagógica para a leitura e compreensão real da linguagem visual na estamperia têxtil permite considerar, em termos mais amplos, o papel conscientizador de sua *identidade*, devido à necessidade de posicionamento crítico e autônomo em discussão democrática, isto é, como *sujeito crítico*, aspectos fundamental para a cidadania.

Referências

ARAÚJO, Gustavo Cunha de; OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O ensino de arte na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência em Cuiabá (MT). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 679-694, jul./set. 2015.

ARRIAGA, Imanol Agirre. El papel de la educación en el acceso democrático a la cultura y las artes. Encuentros y desencuentros entre escuela y museo. **Pensamiento, Palabra y Obra**, n. 10, 2013. Disponível em: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/2120/2015>>. Acesso em: 7 jan. 2017.

ARRIAGA, Imanol Agirre. **Enseñar arte es formar sujetos críticos y eso siempre es una amenaza**. 2015. Disponível em: <<http://www.cambiaelmundo.cl/publicaciones/imanol-aguirre-ensenar-arte-es-formar-sujetos-criticos-y-eso-siempre-es-una-amenaza>>. Acesso em: 7 jan. 2017.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

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

DEWEY. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EDWARDS, Clive. **Como compreender design têxtil**: guia rápido para entender estampas e padronagens. São Paulo: Senac, 2012.

EISNER, Elliot. E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?, **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2017.

FRAGA, Ronaldo. **Estampa da coleção F.U.T.E.B.O.L.** Belo Horizonte: [s.n.], 2013. Disponível em: <<http://www.penteadeiraamarela.com.br/wp-content/uploads/2013/03/ronaldo-fraga-spfw-verao-2014-1.jpg>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIED, Robert. **Estampa batik**: fotografia de estampa desenhada com a técnica de batik. [S. l.]: National Gallery of Zimbabwe, 2014. Disponível em: <<http://viestiphoto.photoshelter.com/image/I0000c0BRRC7MNXA/>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011. p. 31-49.

HOUSEN, Abigail. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, João Pedro (Org.). **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 147-168.

HOUSEN, Abigail. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, João Pedro (Org.). **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011. p. 147-168.

KANAMARU, AntonioTakao. Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 767-781, jul./set. 2014.

MISSONI, Rossita. **Narboneta**: coleção Girandole: estampa da linha Missoni Home. [S. l.]: Interior Design, 2012. Disponível em: <<http://www.interiordesign.net/articles/detail/35046-missoni-home/>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

MELLO E SOUZA, Gilda. **O espírito das roupas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MORRIS, Willian. **Strawberry Thief**: índigo descarregado e algodão estampado por carimbo, 60,5 x 95,2 cm. London: Victoria and Albert Museum, 1883. Disponível em: <<http://collections.vam.ac.uk/item/O78889/strawberry-thief-furnishing-fabric-morris-william/>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

PERKINS, David. Building the mind through art. In: PERKINS, David. **The intelligent eye**: learning to think by looking at art. Santa Monica: The Getty Center for Education in the Arts, 1994. p. 82-90.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. São Paulo: Forense, 2012.

PICASSO, Pablo. **Rapariga em frente do espelho**. Óleo sobre tela, 162,3 x 130,2 cm. New York: The Museum of Modern Art, 1932. Disponível em: <http://www.moma.org/collection/object.php?object_id=78311>. Acesso em: 16 dez. 2014.

VOYSEN, Charles Francis Annesley. **Alice in Wonderland**: chita de algodão estampada com cilindro, 135,5 x 93,5 cm. London: Victoria and Albert Museum, 1920. Disponível em: <<http://collections.vam.ac.uk/item/O69054/alice-in-wonderland-furnishing-fabric-charles-francis-annesley/>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

YENAWINE, Philip. Da teoria à prática: estratégias do pensamento visual. In: FRÓIS, João Pedro (Org.). **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 191-200.

Recebido em: 12.05.2016

Aprovado em: 22.02.2017

Aymê Okasaki é bacharela e mestra em Têxtil e Moda pela Universidade de São Paulo, educadora bilíngue no Museu de Arte Sacra, professora no curso de bacharelado em Moda na Universidade de Sorocaba e estudante de complementação pedagógica em Artes Visuais da Faculdade de Administração e Artes de Limeira.

Antonio Takao Kanamaru é Professor-pesquisador na Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da Universidade de São Paulo (USP) e no Programa de Pós-Graduação Têxtil e Moda (PPGTM-EACH/USP-Leste). Doutor em Arquitetura e Urbanismo: Design na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU/USP).