

DESIGN DE MODA: ENSINO E REGIMES DE INTERAÇÃO

Fashion design: teaching and Interaction regimes

Design de Mode: enseignement et régimes d'interaction

Luciana Chen¹

¹ Doutora e Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, especialista em Museologia pelo CEMMAE/USP, graduada em Licenciatura Plena em Educação Artística e em Desenho Industrial pela Fundação Armando Álvares Penteado. Atua no Centro Universitário SENAC – Santo Amaro como professora e membro do NDE do curso de Design de Moda e coordenadora do curso de Pós-graduação em Direção de Arte Audiovisual. Pesquisa as interações entre público e produções bidimensionais, tridimensionais e virtuais para ao desenvolvimento de materiais, objetos e ações. <http://lattes.cnpq.br/0161932487891966>, <https://orcid.org/0000-0002-1819-3934>, luciana.chen@sp.senac.br.

RESUMO

Esse artigo se debruça sobre os regimes de interação nas disciplinas voltadas às produções visuais, verbo-visuais e audiovisuais no curso de Design de Moda do Centro Universitário Senac – Santo Amaro. Investiga como os regimes de interação por acidente e por ajustamento podem contribuir para o ensino. Ao adentrar no campo da educação, nos conduzimos para uma orientação construtivista, que promove a aproximação de conteúdos às realidades dos estudantes e, posicionamentos críticos e de ruptura. Para tal, recorreremos a conceitos tais como: presença, identidade/alteridade, existência, acaso, potencialidade. As reflexões são alicerçadas na semiótica discursiva desenvolvida por Algirdas Julien Greimas e desdobradas por Eric Landowski e Ana Claudia Mei Alves de Oliveira e, nos educadores Paulo Freire e Fayga Ostrower. A investigação aponta: os regimes de interação que se dão no ensino do recorte proposto podem se estender a outras disciplinas e cursos; o ensino de cunho construtivista propicia o surgimento de trabalhos inovadores, enquanto o ensino autoritário favorece a cópia de trabalhos, estando atrelado à tradição; a necessidade de docentes conjugarem o inteligível e o sensível para que o ensino e o aprendizado sejam significativos.

Palavras-chaves: Ensino; Moda; Regimes de interação.

Abstract

This article focuses on the interaction regimes in the disciplines aimed at visual, verb-visual and audiovisual productions in the Fashion Design course at Centro Universitário Senac - Santo Amaro. It investigates how accident and adjustment interaction regimes can contribute to teaching. When entering the field of education, we are guided towards a constructivist orientation, which promotes the approximation of contents to the students' realities and, critical and rupture positions. For that, we resort to concepts such as: presence, identity / otherness, existence, chance, potentiality. The reflections are based on the discursive semiotics developed by Algirdas Julien Greimas and unfolded by Eric Landowski and Ana Claudia Mei Alves de Oliveira and, in the educators Paulo Freire and Fayga Ostrower. The investigation points out: the interaction regimes that occur in the teaching of the proposed cut, can be extended to other disciplines and courses; Constructivist teaching promotes the emergence of innovative works, while authoritarian teaching favors the copying of works, being linked to tradition; the need for teachers to combine the intelligible and the sensitive so that teaching and learning can be meaningful.

Keywords: Teaching; Fashion; Interaction regimes.

Résumé

Cet article se concentre sur les régimes d'interaction dans les disciplines visant les productions visuelles, verbales-visuelles et audiovisuelles dans le cours de design de mode au Centro Universitário Senac - Santo Amaro. Il examine comment les régimes d'interaction entre les accidents et les ajustements peuvent contribuer à l'enseignement. En entrant dans le champ de l'éducation, nous sommes guidés vers

une orientation constructiviste, qui favorise le rapprochement des contenus avec les réalités des élèves et les positions critiques et de rupture. Pour cela, nous recourons à des concepts tels que: présence, identité / altérité, existence, hasard, potentialité. Les réflexions sont basées sur la sémiotique discursive développée par Algirdas Julien Greimas et repensé par Eric Landowski et Ana Claudia Mei Alves de Oliveira et, sur les éducateurs Paulo Freire et Fayga Ostrower. L'enquête souligne: les régimes d'interaction qui se produisent dans l'enseignement de la coupe proposée peuvent être étendus à d'autres disciplines et cours; L'enseignement constructiviste favorise l'émergence d'œuvres innovantes, tandis que l'enseignement autoritaire favorise la copie d'œuvres, étant lié à la tradition; la nécessité pour les enseignants de combiner l'intelligible et le sensible pour que l'enseignement et l'apprentissage aient du sens.

Mots-clés: Enseignement; Mode; Régimes d'interaction.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo se debruça sobre os regimes de interação nas disciplinas voltadas às produções visuais, verbo-visuais e audiovisuais no curso de Design de Moda do Centro Universitário Senac – Santo Amaro. Faz-se necessário esclarecer que nos voltamos para as práticas educativas de cunho construtivista. Justifica-se a necessidade de recorrermos a tal teoria, diante do contexto atual e pelas experiências educativas vivenciadas por esse destinador. Usualmente, as linhas pedagógicas são voltadas à educação infantil e se estendem ao ensino médio. No entanto, sabe-se da discrepância da qualidade de ensino no Brasil em função dos mais diversos contextos: de número de alunos por professor às materialidades necessárias a uma boa prática educativa, além de questões socioeconômicas as mais variadas. Alunos de realidades contrastantes se encontram no curso. Eles possuem bagagens diversas e modos de aprendizado que requerem do professor saber balizar e buscar a melhor forma de ensino. Muitas vezes, nota-se a falta de autonomia e de iniciativa para realizarem seus trabalhos, indicando estarem acostumados a uma educação com orientação autoritária.

Por conta disso, primeiramente, nos dirigimos para os conceitos de identidade e alteridade. Isso porque, com essa pedagogia, o educador/professor constrói o seu discurso para o outro, em busca da melhor forma de interação para fazer esse outro querer fazer. Tal ação concerne ao regime de interação por manipulação, pois manter o aluno estimulado para o aprendizado é um desafio constante para quem ensina. Dentre os fazeres que o educador objetiva no ensino, destacam-se: refletir, questionar, pesquisar, analisar, criticar, criar, aplicar, solucionar, etc. Eles compreendem o desenvolvimento da autonomia daquele que se encontra na sala de aula, conforme aponta Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia” (1996). O pensamento desse educador coaduna com a direção construtivista baseada em Jean Piaget.

A proposta pedagógica de Freire se alicerça na realidade daquele que aprende. Ele criou um método de alfabetização para adultos que viviam no campo, baseando-se no emprego de palavras que nomeavam as coisas com os quais eles lidavam no cotidiano como, por exemplo, o que plantavam para o próprio sustento e ferramentas de uso diário. Observa-se que o efeito de sentido de proximidade com os termos familiares para esses aprendizes assegurava o interesse desses, imprimindo

também, significado. O fato de o educador levar em conta o contexto do outro com a adequação de sua linguagem a esse que aprende, poderia parecer, em um primeiro momento, tratar-se do regime de interação por ajustamento, mas continuaria no regime de manipulação por ser motivado pelo princípio da intencionalidade e a metodologia ser uma estratégia. No entanto, para levantar o que é familiar para esses alunos, não seria necessária alguma sensibilidade para captar o modo de vida desses camponeses?

Freire (1996, p. 25) defendia que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Essa frase nos conduz a pensar em modalizações alternadas entre educador e aprendiz e a refletir que a educação por ele defendida implica em manipulações das duas partes. Afinal, o querer fazer desse que educa não precisa ser realimentado cotidianamente para que o significado de seu fazer não se esvaia? Ao ponderarmos sobre a questão, não há educação com vistas à liberdade e à autonomia sem que o discente manipule o docente. Seja por sedução, tentação ou provocação, não é um desafio para o professor fazer o outro fazer? Qual professor já não foi provocado por um aluno de modo que esse modalizasse aquele a querer persistir no seu ensino? Isso demanda presença. Ora, estar presente engloba o saber ouvir, a leitura da gestualidade do outro, o perceber estados eufóricos, disfóricos e afetividades, meios pelos qual a apreensão e a educação fazem sentido. Segundo Freire:

(...) mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. (FREIRE, 1996, p. 20).

A “outra presença como um não-eu” mencionada acima compreende a alteridade para o reconhecimento de si, identidade. Na frase seguinte, o autor apresenta os fazeres que assinalam uma postura aberta à mudanças: “que intervém, que transforma”, que se expõe sem receio: “que fala do que faz”, que imagina: “que sonha”, com criticidade: “que constata, compara, avalia, valora”, que se posiciona: “que decide” e termina a frase com “que rompe”. Romper nos indica o valor descontinuidade para o qual voltaremos mais adiante.

Em “Presenças do outro”, Eric Landowski também recorre aos conceitos de identidade e alteridade e mostra como estão diretamente atrelados ao conceito de existência:

ser si mesmo não é apenas ser, ou afirmar-se “outro que não o Outro”. É, ao mesmo tempo, um pouco mais que isso. No mínimo. É também, simplesmente, “existir” (mais que não ser), é ser “alguém” ou “algo” (mais que nada ou, em todo caso, ter a sensação de sê-lo. É “viver” dando, se possível, um sentido ao que se faz com sua própria vida ou, senão, tentando entender o que a própria vida faz de nós. É tentar captar o mínimo de coerência que dá sentido e unidade ao devir que faz com que cada um seja, individual ou coletivamente o que é. (LANDOWSKI, 2002, p. 26).

O semiótico também afirma a necessidade da busca do “sentido” na vida de cada um nessa existência. Acerca desse conceito, Fayga Ostrower o vincula ao acaso:

Antes de mais nada, há o grande ACASO na vida de cada pessoa, que é a sua própria existência. É a personalidade da pessoa: na constelação de certas potencialidades, certas predisposições vitais diante do viver, certos dotes e inclinações, seu ânimo e também suas atitudes de caráter. (...) São essas potencialidades inatas de cada um, que geram os impulsos poderosos a mover o indivíduo a vida inteira, numa busca de realização que se entrelaça com a busca de sua própria identidade. Assim, o acaso existencial irá transformar-se em acaso significativo. (OSTROWER, 1990, p. 3, grifo da autora).

Observamos acima os conceitos já apresentados por Freire e Landowski, como identidade e existência. Ostrower coaduna o acaso à existência mesma e indica a cosedura entre as potencialidades inatas e a busca da identidade. A artista e professora destaca o “acaso”, cujo valor é descontinuidade, presente também no verbo romper na citação de Freire. Ambos se mostram em consonância com o valor eufórico dado à descontinuidade, conforme Algirdas Julian Greimas apresenta em “Da Imperfeição” (2002). Nessa obra, o pai da semiótica discursiva indica os caminhos para as investigações acerca do sensível e que foram desdobrados por Landowski. Como resultado, o semiótico acresce o regime de interação por ajustamento e por acidente aos já existentes: programação e por manipulação.

Esses dois últimos regimes de interação podem ser notados com maior clareza na educação, uma vez que qualquer docente trabalha a partir de ementas e bibliografias obrigatórias para elaborar um plano de ensino, sendo todos eles norteados por um projeto pedagógico - programação. Por meio da manipulação por: sedução, tentação e provocação, o educador faz o aluno fazer e, como já registramos,

o mesmo se dá por parte do discente na prática educativa defendida por Freire. Convém lembrar que a manipulação por intimidação se mostra como característica de práticas educativas com orientação autoritária e ainda vigora em alguns estabelecimentos de ensino. Esses regimes de interação se dão na educação, tanto por meio dos modos de apresentação de conteúdos escolhidos por parte do professor, quanto pelos alunos. Ambos fazem uso do discurso verbal, gestual junto a algum arquivo em Power Point, por exemplo. Em uma disciplina prática de modelagem, o arquivo daria lugar ao trabalho sobre um busto de costura, de maneira que a tatilidade vivenciada de texturas e materiais seria acionada, ou seja, ampliando a experiência estética para além da visualidade das formas e cores.

Além da cognição, o corpo, no espaço educativo, apreende esteticamente, de modo sensível. Recorremos ao texto “Estesia e experiência do sentido”, no qual Ana Claudia Mei Alves de Oliveira desvela a memória estética. Nesse estudo, é apresentado o primeiro contato de sua filha Anne, com apenas 20 meses, com o mar e o despertar de todos os sentidos no corpo da criança na vivência marcante:

(...) esse mar permaneceu, muito tempo depois da interação, com a menina nos seus olhos avermelhados que arderam; nas orelhas, engolfado no canal auditivo, ensurdecendo-a e assustando-a com os murmúrios das quebradas de ondas ininterruptas; nas narinas de onde não parava de escorrer; na boca salgada, promovendo secura e sede; no corpo dolente após a grande excitação que a fez adormecer sobressaltada. (OLIVEIRA, 2010, p. 7).

O relato aponta a continuidade da experiência vivida por Anne com os seus cinco sentidos. Oliveira narra que o cromatismo e formas da paisagem litorânea se fizeram ver por meio de garatujas da menina, dias após a ocorrência. Lembra que a memória sensível do mar foi novamente despertada ao levá-la à uma exposição, na qual se encontrava a videoinstalação *Deposito Dell'Arte – Dover* (1998), de Fabrizio Plessi e Anne reencontra o mar figurativizado na obra: “(...) a menina se pôs assombrada a se agitar reconhecendo: ‘Mar! Mar!’” (OLIVEIRA, 2010, p. 9). A pesquisadora esclarece as relações que se dão entre o sensível e o inteligível:

Por pressuposição, o **sujeito estético** que apreende as impressões impressivas elabora um fazer resultante das afetações sensoriais, o que o torna correlato ao **sujeito somático**. O sentir e o fazer estão em relação e fazem advir o **sujeito cognitivo** com um poder e saber que é a possibilidade de reconhecer o sentido sentido na produção da significação. A operação de reconhecimento é o par correlato da operação de apreensão sensível. O sentir e o fazer são, por sua vez, correlatos à reflexão. Na volta do sujeito

para si próprio, são elaboradas a apreciação e avaliação das impressões impressionantes que o afetam. (OLIVEIRA, 2010, p. 10, grifos da autora).

As considerações de Oliveira nos mostram que o sentir, o fazer e o refletir estão atados para a “produção da significação”. Daí surge a questão principal desse trabalho: como os regimes de interação por ajustamento e por acidente, esses que levam em conta o sensível, contribuem para o ensino?

Buscamos responder a essa questão nos debruçando sobre as disciplinas voltadas à comunicação da moda. Figuras aqui as, já ministradas por quem redige este artigo, de modo que o recorte não exclui a possibilidade do uso da semiótica discursiva em disciplinas que desenvolvem outros produtos de moda tais como: coleções, figurinos, vitrines, pontos de venda, desfiles, etc.

Cabe esclarecer que, na grade antiga da instituição e, ainda em andamento, o Bacharelado em Design de Moda era dividido em habilitação em Modelagem ou Estilismo. No projeto pedagógico atual, que teve início em 2020, o curso foi unificado, mas oferece trilhas optativas de Projeto. São elas: criação, construção e comunicação, de maneira que o aluno pode optar por duas trilhas a cada semestre e construir sua formação com a ênfase desejada. A primeira trilha oferece projetos que comportam propostas que figuram no curso de Estilismo, a segunda propõe trabalhos voltados à construção em conformidade com o curso de Modelagem e a última desenvolve propostas voltadas à Comunicação.

Essa esfera era contemplada de forma diminuta na grade anterior e ganhou a mesma relevância das outras duas em função da demanda do mercado de moda. A expansão do e-commerce na última década no Brasil acompanhou o crescente acesso à Internet. O comércio da moda alastrou-se para as plataformas de redes sociais e, hoje, o Facebook e o Instagram são relevantes redes de venda online, pois podem conduzir seus interatores diretamente ao site das marcas. Os *shoppings centers* ganharam versão digital com os *marketplaces*, reunindo diversas marcas de moda em um único site. Não apenas produtos de moda passaram a serem divulgados por esses meios, mas também a prestação de serviços voltados para a moda. Por conta disso, as produções verbo-visuais e audiovisuais desenvolvidas para mercado de moda se multiplicam e pedem, cada vez mais, saberes que concernem à análise dessas manifestações que comunicam produtos e serviços de moda. Somado a isso,

o campo da moda dá preferência a profissionais formados na área para atuarem nas frentes de comunicação de empresas e marcas.

No projeto pedagógico antigo, a comunicação da imagem é enfatizada no 5º período do curso com o Projeto integrador, o Projeto de moda e a disciplina de Fotografia aplicada à moda. No 7º e 8º período, o Produto de Moda como Trabalho de Conclusão de Curso pode ser realizado na linha de Imagem de Moda. No curso novo, são oferecidos projetos voltados à Comunicação em todos os semestres.

Apresentaremos a seguir, reflexões acerca dos regimes de interação que se dão nas práticas de ensino nas disciplinas já mencionadas. Com isso, esperamos incentivar a propagação dessa teoria em outras práticas educativas de graduações que requerem produções de visualidades: Animação, Artes visuais, Audiovisual, Design de produto, Design gráfico, Fotografia.

2 ENSINO E REGIMES DE INTERAÇÃO

2.1 JUNÇÃO: PROGRAMAÇÃO E MANIPULAÇÃO

A respeito do modelo tradicional de narratividade desenvolvido por Greimas, já assinalamos, anteriormente, a programação como operação que se faz presente e norteia os planejamentos dos cursos, uma vez que os projetos pedagógicos indicam conteúdos, habilidades e competências a serem adquiridos pelos discentes em cada disciplina e ao longo da graduação. A programação também se estende ao fazer dos alunos. As disciplinas Projeto integrador, Projeto de moda, Fotografia aplicada à moda e o Trabalho de Conclusão de Curso da linha de pesquisa Imagem de Moda requerem metodologias fundadas na programação. Elas seguem etapas, programas narrativos para o cumprimento dos objetivos de cada proposta. Todas elas englobam os seguintes itens: definição do produto e/ou tema, objetivos e direção estética, pesquisa, processos criativos/experimentações, execução do trabalho.

Além disso, programas narrativos específicos são requeridos na execução de cada projeto. Em Fotografia aplicada à moda, por exemplo, a realização de um editorial de moda para uma revista demanda outros programas narrativos em sequência. A definição do tema do ensaio, a montagem da planilha de *looks*, a seleção

de modelos, fotógrafo e equipe de produção se dão anteriormente ao dia do *shooting*. São necessários: a montagem das peças nas araras e do cenário, a produção de maquiagem e cabelo e o vestir os modelos antes que a sessão tenha início. Após a etapa do *shooting*, há ainda o trabalho de seleção das imagens, considerando a sequência das fotos em cada página do editorial, para que o discurso atenda o que foi idealizado. Para que o trabalho nasça, há um percurso narrativo a ser realizado.

Quanto ao regime da manipulação entre professores e alunos, apontamos previamente a manipulação do educador como estratégia para que os estudantes queiram fazer, modalizados por aquele que ensina e vice-versa. Esses últimos são competencializados a empregarem a semiótica discursiva em metodologias de análise, na busca de isotopias figurativas e temáticas em manifestações concernentes à comunicação de moda para localizarem seus valores. Trata-se de produtos de moda que se fazem ver virtualmente em plataformas tais como: Instagram, Facebook, Twitter, Pinterest, sites de marcas moda ou de publicações voltados à moda.

As investigações voltam-se, então para manifestações sincréticas e relações sintagmáticas entre texto, imagem e, por vezes, com sonoridades, levando-se em conta a figuratividade e plasticidade com todos os formantes: matéricos, cromáticos, eidéticos, topológicos. Lembramos que a sensibilidade háptica², aquela que aciona a memória sensível, também é trabalhada. Esse sentir por meio de algo já vivenciado com o corpo, mobilizado pelo sentido da visão, promove reflexões sobre as manipulações presentes nesses enunciados, cujas intencionalidades lá presentes também despertam os sentidos. Para melhor compreensão, basta recorrermos à sensação de calor provocada pela imagem de um tecido aveludado em um dia de verão, da suavidade do toque sobre uma pele de bebê, a reminiscência da aspereza de uma lixa, dentre os inúmeros exemplos possíveis.

Observamos que o despertar de tais memórias sensoriais por meio de imagens de moda como as veiculadas nas plataformas já citadas: revistas, *fashion films*, fotos de postagens de *looks*, dicas de moda, disposição de produtos de moda em sites de marcas, etc, se dão por manipulações para que as produções e os valores que lá se encontram, seduzam, tentem e, por vezes, provoquem seus destinatários para aumentar o engajamento nas plataformas de comunicação e para que, os

² Ver: Herman Parret. *L'oeil qui caresse: pygmalion et l'expérience esthétique*. In: VAN DAMME, Claire et al (Ed.). *Touch me dont't touch me: De Toets als Interface in de Hedendaagse Kunst*. Gent: Academia Press, 2007.

destinatários desejem e, por fim, efetuem a compra. As análises dos enunciados referidos permitem que o aluno faça o caminho inverso da metodologia, ou seja, partam dos valores da marca para o desenvolvimento que se fará ver no plano da expressão.

2.2 UNIÃO: AJUSTAMENTO E ACIDENTE

Nos debruçamos, a seguir, sobre os regimes de interação concebidos por Landowski. Ao tomarmos uma orientação de educação que leva em conta o outro, o regime de interação por ajustamento pode auxiliar o educador no que diz respeito ao posicionamento de igual para igual entre esse. O semiótico explica que, no ajustamento ocorre:

uma interação entre iguais, na qual as partes coordenam suas dinâmicas por meio de um *fazer conjunto*. É o que lhes permite ajustar-se assim uma à outra é uma capacidade nova (...) de se *sentir* reciprocamente. Para diferenciar da competência dita modal, nós a batizamos de competência *estésica*. (LANDOWSKI, 2014, p. 50).

Landowski apresenta uma interação fundada em duas formas de sensibilidade. Nos voltaremos primeiramente para a sensibilidade reativa, aquela entre os corpos e objetos, como a relação que travamos com equipamentos que respondem ao contato do nosso corpo; como exemplifica o semiótico: na utilização o teclado do computador ou da tecla do piano, quando pisamos no pedal do acelerador (LANDOWSKI, 2014, p. 52).

Nas disciplinas mencionadas, além do uso de computadores, observamos o ajustamento quando utilizamos os equipamentos fotográficos. Nosso corpo aciona o disparo de flash, a tomada da imagem a ser retratada; pelo contato, fazemos o mecanismo reagir. No caso de outra disciplina prática como a costura, o pé aciona o pedal da máquina, que responde, assim como o pedal do carro.

A outra sensibilidade é a perceptiva, que compreende as interações entre professor e aluno(s), entre aluno e aluno(s) no espaço tridimensional dos espaços educativos. Convém lembrar a importância da proxêmica na relação travada, pois a distância entre os mesmos imprime e modifica sentidos. O cumprimento com o beijo na face e o abraço despertam o sentido tátil, o olfativo, o sonoro e o visual. O perfume

de uma pessoa, bem como o odor de seu suor, pode produzir sentidos eufóricos ou disfóricos conforme o alcance espacial e gostos particulares. Da mesma forma, a voz mais ou menos aguda e seu volume pode agredir ou trazer prazer aos ouvidos. A tatilidade sente a suavidade ou aspereza da pele, os olhares encontram-se e produzem sentido. Conforme Landowski:

(...) sob o regime do ajustamento, o que cada um dos interactantes visa através de relações sensíveis que os unem não é mais (ou em todo caso cessa de ser unicamente) de ordem de “liquidação da falta” ou da satisfação de necessidades pessoais. Cada qual busca, antes de tudo, descobrir uma forma de *realização mútua*. (LANDOWSKI, 2014, p. 54).

A tradutora do livro “Interações Arriscadas”, Luiza Helena O. da Silva, elucida na nota de rodapé relativa à “realização mútua”: “Em francês, *accomplissement mutuel*. O substantivo *accomplissement*, que envolve a ideia de plenitude no modo como o sujeito concretiza suas potencialidades, não tem equivalente em português”. Esse apontamento nos conduz de volta à Ostrower, pois a potencialidade é o ponto de partida para a “realização” segundo os dois pensadores, aproximando-os novamente. Cabe assinalar que a artista se dirige à significação da existência. Da mesma forma, Landowski mostra a significação do sentir vinculada ao conceito de existência mencionado pelo mesmo, já que a “realização mútua” compreende dois atores, comporta os conceitos de identidade e alteridade.

Olhar para as potencialidades do outro faz parte da prática educativa. Em *Passions sans Nom*, o semiótico nos discorre sobre o contágio, partindo da ideia da contaminação pela gripe, ele emprega o termo para o riso. Em sala de aula, o contágio do riso e o das vozes que vão subindo de tom tornam-se sinfonia para uns e barulho para outros. Podemos lembrar também do bocejo contagiante. Essas relações concernem aos corpos e os seus sentidos, com os quais nos ajustamos na partilha do ambiente. Landowski ilustra o ajustamento com famosa batalha em que Napoleão é derrotado na Rússia e apresenta um *accomplissement* negativo, com o “desenvolvimento das potencialidades autodestrutivas” (LANDOWSKI, 2014, p. 56).

De maneira positiva e não negativa como exemplificada por Landowski, o recuo e avanço também não podem se dar de modo sensível, da ordem do sentir conjuntamente, quando um aluno fotografa o outro? Esse último pode ser manipulado a fazer certas poses, mas também pode se dar uma “dança” de modo que os corpos se ajustem espontaneamente, sentindo um o corpo do outro mesmo à certa distância.

As disciplinas que compõem o recorte desse estudo demandam a análise e a produção de visualidades. Por conta disso, as artes são referências basilares na construção da comunicação visual com suas figuratividades e plasticidades e que são apresentadas para a ampliação do repertório visual do aluno. Convém lembrar as relações entre criadores da moda e das artes ao longo dos tempos. As Artes Visuais são manifestações semissimbólicas que, postas em primeiro contato com o discente, podem despertar sentidos estéticos. Oliveira explana sobre tal contexto a partir de uma obra de Matthias Grünewald:

Definida como a condição de processamento do estético, um componente constituinte de todo e qualquer arranjo de linguagem, a estesia é um processamento do corpo que sente as qualidades que sobre ele operam impressivamente. Quanto maior o grau de esteticidade, maior é a ação impressiva e a ação desse corpo operador que, sem automatismo para processar o manifesto por um plano da expressão, capta e sente as impulsões que produzem uma experiência do que é sentido para ser significado. (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Em uma apresentação de referências artísticas, há então a possibilidade de que discentes sintam conjuntamente, com suas competências estéticas a partir das estéticas vivenciadas. Traçamos um paralelo com o sentir partilhado dos fãs em um show, quando a música reverbera nos corpos e esses movimentam-se em consonância. A moda, como área de criativa, incorporou linguagens artísticas como a da performance em desfiles. Lembremos do icônico final do desfile de Alexander McQueen (1999), quando a modelo, vestida de branco é “atacada” por dois robôs com sprays³. Outro final performático que entrou para a história foi o do desfile de Jum Nakao (2004), com as modelos rasgando as peças que vestiam, sendo elas produzidas em papel⁴. Ambas as performances foram filmadas e seus registros mostram o choque do público e questionavam a moda à maneira de cada criador, além de fazerem sentir conjuntamente pelas ações agressivas. Para o público, a ruptura com o modelo vigente de desfile mostrou-se como descontinuidade, acidente. O mesmo foi vivido pelos alunos, ao assistirem aos vídeos dessas performances pela primeira vez. Mesmo produções já conhecidas têm o potencial de nos arrebatarmos novamente. Afinal, o deslumbramento do qual fala Greimas em “Da imperfeição”

³ Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=1oUFLU5gaSA>

⁴ Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=5cLrpVuNtPI>

(2002), mostra que acontecimentos estéticos podem se dar em qualquer situação rotineira.

Retomando o ensino de cunho construtivista, essa orientação promove a apreensão de conteúdos não apenas considerando o repertório e contexto do aluno, defende também, as percepções efetuadas pelo mesmo para que se tornem significativas. Na descoberta realizada por si, a ocorrência é guardada na memória do estudante, despertando afetividades. Segundo Ostrower (1990, p. 262): “Para os processos criativos, é indispensável que as experiências tenham sido abstraídas em puros significados”. Desse modo, cabe ao professor manipular o estudante a experimentar, ação que integra os processos criativos. Esses últimos integram os programas narrativos mencionados na programação das disciplinas. No desenvolvimento do projeto, a testagem de possibilidade nas produções visuais, verbo-visuais ou audiovisuais, mesmo sendo programadas, demandam abertura por parte do aluno para que acidentes possam ser incorporados ao trabalho. São acasos necessários à criação segundo Ostrower e a mesma autora comenta: “Assim, aos serem apreendidos, os acasos reformulam a continuidade da memória, passando da apreensão sensorial à imediata interiorização das experiências vividas”. (OSTROWER, 1990, p. 262). Essa afirmação dialoga com o relato de Oliveira sobre sua filha Anne ao rever o mar de por meio de uma instalação.

Em geral, para o educador, acidentes com alunos requerem ações rápidas. Pode se tratar de em certo dia de aula, a luz acabar, ocorrer um problema com algum equipamento, um aluno passar mal ou se machucar, algo afetar toda a cidade, como a greve do transporte, impedindo a chegada dos alunos ou ainda, algo como o que vivemos na pandemia, rompendo com a programação daquele. No entanto, há acidentes eufóricos, como a dificuldade vencida pelos alunos, suas criações inovadoras ou o retorno positivo dos mesmos, que nada mais são do que a “espera do inesperado”, do qual fala Greimas (2002, p. 83) e que também permanecem na memória, dando significado e sentido ao ensino.

3 CONCLUSÃO

As reflexões acima nos indicam que todos os regimes de interação que se dão no ensino do recorte proposto podem se estender a outras disciplinas e cursos.

A manipulação e a programação ocorrem em qualquer prática educativa, sendo que o ajustamento e o acidente fazem parte do ensino de orientação construtivista de modo positivo. Isso nos autoriza a utilizar a modelo elíptico de Landowski para apresentar um percurso, levando em conta tanto o ensino de orientação autoritária quanto o construtivista (Fig.1).

Figura 1 – Percurso elíptico dos regimes de interação



Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa realizada (2020).

Na educação de cunho autoritário, o acidente é disfórico tanto para o docente quanto para o discente, é uma fatalidade. Na construtivista, há possibilidade do acidente ser positivo para o docente e para o discente. Para ambos, a incorporação do acaso propicia a inovação. Para o aluno, trabalhos originais e para o docente, a ressignificação do ensino, alimento para o sentido de ser docente. No ensino autoritário, não há ajustamento entre professor e aluno ou, ao menos, evita-se que

isso ocorra, já que essa orientação de ensino promove um distanciamento tanto entre docente/discente quanto entre discentes, de maneira que esses últimos têm dificuldade em sentir juntos. De maneira oposta, a prática construtivista busca o sentir junto. Em relação à manipulação, enquanto no ensino construtivista docente e discente manipulam alternadamente, fazendo fazer, no ensino autoritário, somente o docente faz fazer. Desse modo, somente no regime da programação as duas orientações educativas se encontram.

Com um olhar inicial sobre o percurso elíptico apresentado acima, observa-se que o ensino de cunho construtivista considera sensibilidades e processos criativos que promovem experimentações, nos quais o acidente (acaso), pode ser incorporado. Isso propicia o surgimento de trabalhos inovadores. De modo oposto, a educação com orientação autoritária coloca o docente em posição superior ao do discente, de modo a favorecer a cópia de trabalhos já realizados, sendo atrelada, então, à tradição. A partir desses apontamentos, depreendemos a necessidade de docentes conjugarem o inteligível e o sensível para que o ensino e o aprendizado sejam significativos.⁵

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Da Imperfeição**. Tradução: A.C. de Oliveira. São Paulo: Hackers, 2002.

LANDOWSKI, Eric. **Interações arriscadas**. Tradução: Luiza Helena O. da Silva. São Paulo: Estação das Letras, 2014.

_____. **Passions sans nom**. Essais de sociosémiotique III. Paris: Presses Universitaires de France, 2004.

_____. **Presenças do outro**. Ensaios de Sociosemiótica I. Tradução: M. Amazonas. São Paulo: Perspectiva, 2002.

⁵ ALEXANDRE NABHAN, FORMAÇÃO EDUCACIONAL: 2013 - Bacharel em línguas português/inglês - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: 2007 – atual: PROFESSOR/TRADUTOR/REVISOR DE TEXTO: Professor de inglês em várias escolas de línguas e cursos para empresas; professor de português para expatriados; Tradução e revisão de textos em português e inglês. e-mail: aene1967@yahoo.com

MCQUEEN, Alexander. **Performance** - Alexander McQueen spring summer 1999. London: 1999. 1 vídeo (2:01 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1oUFLU5gaSA>. Acesso em: 20 set. 2020.

NAKAO, Jum. **A Costura do Invisível – Desfile**. São Paulo, 2004. 1 vídeo (5:35 min). Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/3376>. Acesso em: 20 set. 2020.

OLIVEIRA, Ana Claudia Mei Alves de. Estesia e experiência do sentido. In: **Cadernos de Semiótica Aplicada**, Araraquara, v. 8, n. 2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/3376>. Acesso em: 20 set. 2020.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

PARRET, Herman. L'oeil qui caresse: pygmalion et l'expérience esthétique. In: VAN DAMME, Claire et al (Ed.). **Touch me dont't touch me: De Toets als Interface in de Hedendaagse Kunst**. Gent: Academia Press, 2007. Disponível em: http://hermanparret.be/media/recent-articles/4_Loeil-qui-caresse-Pygmalion-et-lexperience-esthetique.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

Submetido em: 27/09/2020
Aprovado em: 11/01/2020