

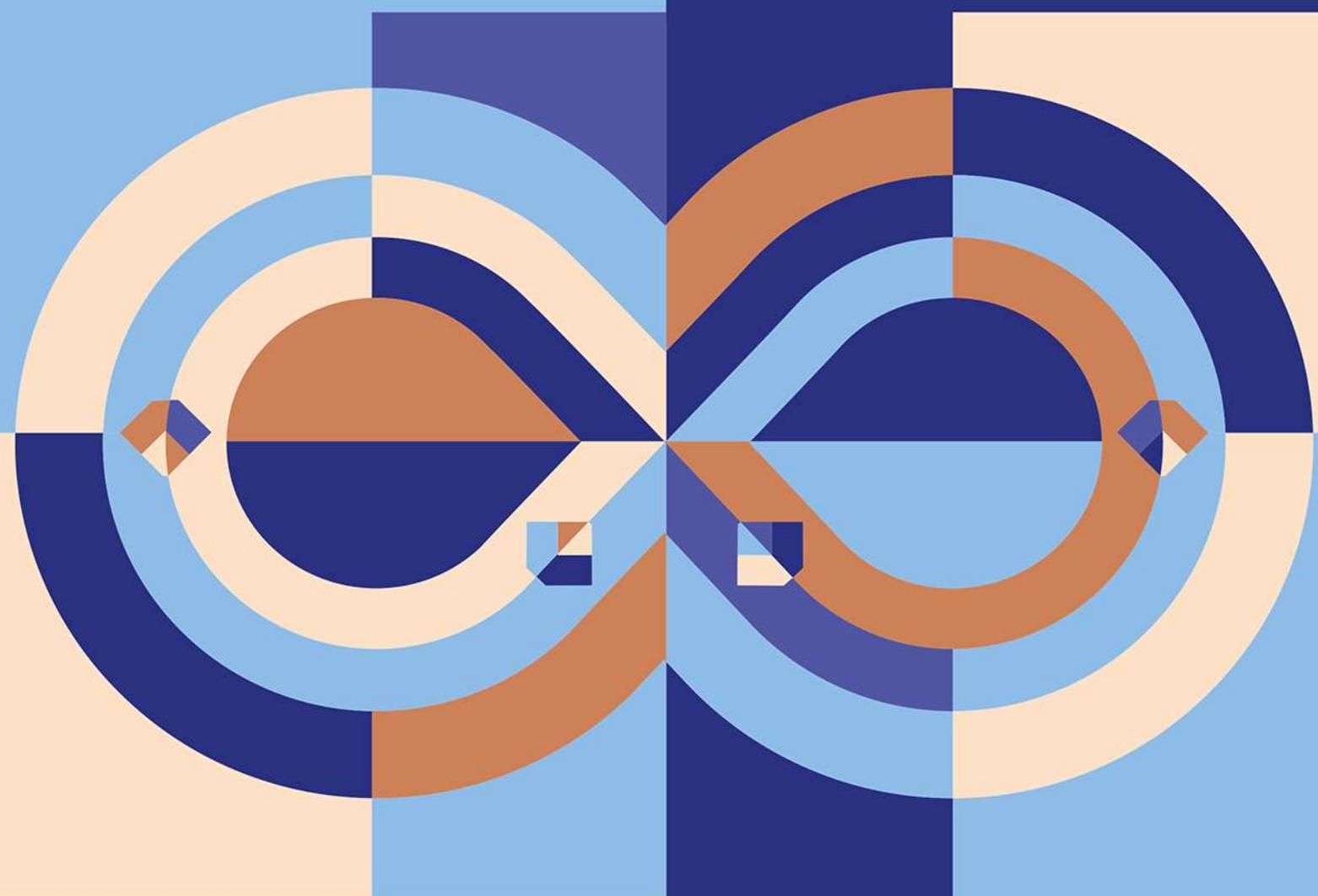
RE

ARTES
MODA
DESIGN

*Revista de Ensino
em Artes, Moda e Design*

*V. 5, N. 1
Fev.-Maio 2021*

ISSN: 2594-4630



Dossiê 8

*Práticas interacionais na construção
de práticas docentes: estudos do discurso
e o ensino e as pesquisas em artes, moda e design*

Organização Ana Claudia de Oliveira (PUC-SP)
e Marcelo M. Martins (UFPE:CAA)



EXPEDIENTE

A *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design* nasceu em 2017 como um periódico organizado a partir de parcerias entre o Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina, os Programas de Pós-Graduação do Instituto de Cultura e Artes da Universidade Federal do Ceará, o Programa de Pós-Graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social da Universidade Federal Rural de Pernambuco e, ainda, o Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Pernambuco, com o apoio da Associação Brasileira de Estudos e Pesquisas em Moda, em especial por sua Diretoria de Ensino.

Este periódico visa a socializar ao mundo acadêmico, através de trabalhos inéditos, as mais distintas investigações no âmbito do Ensino Superior, proporcionando o diálogo entre práticas e teorias aplicadas à formação dos profissionais das áreas em questão.

Em 2021, entramos no quinto ano da revista, cuja periodicidade foi cumprida, assim como os demais pontos exigidos pelos indexadores nacionais e internacionais cancelam o periódico atualmente.

A cada edição, pesquisadores nacionais e algumas vezes internacionais, organizam os dossiês com temáticas relevantes e que confirmam a missão da revista, a de motivar espaços de debate e reflexão contínuos para o campo do ensino.

Na conjuntura mundial, em que a pandemia desafia a todos e, em especial, aos educadores, a revista mantém seu papel de propor e valorizar o fazer docente com qualidade.

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Vaccari, Università IUAV di Venezia, Itália

Cyntia Tavares Marques de Queiroz, Universidade Federal do Ceará, Brasil

Fernando da Silva, Universidade de Lisboa, Portugal

Mara Rúbia Sant'Anna, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Marcelo Machado Martins, Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Brasil

Maria de Fátima da S.C.G. de Mattos, Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Dossiê 8: Práticas interacionais na construção de práticas docentes: estudos do discurso e o ensino e as pesquisas em arte, moda e design

Organizadores:

Ana Claudia Mei Alves de Oliveira

Marcelo Machado Martins

CONSELHO CONSULTIVO ANO 5, N.1

Ana Rita Valverde Peroba – Universidade Anhembi Morumbi (UAM-SP)

Andréia Mesacasa - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

Berenice Santos Gonçalves - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Camila Carneiro Dazi - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ)

Carolina Casarin da Fonseca Hermes - Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Ana Claudia Mei Alves de Oliveira - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Cláudio Aleixo Rocha - Universidade Federal de Goiás (UFG)
Cleuza Bittencourt Ribas Fornasier - Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Desamparados Pardo Cuenca - Escola d'Art i Superior de Disseny de València (EASD)
Elida Belquice Araújo Santiago - Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Humberto Pinheiro Lopes - Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Laís Akemi Margadona - Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Layla de Brito Mendes - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN campus Caicó)
Larissa Zuim Matarésio - Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Luiz Alberto Ribeiro Freire - Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Mara Rúbia Sant'Anna – Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC)
Marcelo Machado Martins - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Nélia Cristina Pinheiro Finotti - Universidade Estadual de Goiás (UEG)
Oscar Aceves - Universidade Tecnológica Metropolitana (Caracas, Venezuela)
Simone Rocha da Conceição - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

REVISORES GRAMATICAIS

Adriana Janaína da Silva Baé. Licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco, 2016
Alessandra Pinto Ribeiro Medina. Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Federal do Maranhão, 2014
Alexandre Nabhan. Bacharel em Línguas Português e Inglês - Universidade de São Paulo, 2013
Clarice Dall'Agnol. Licenciada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004
Edson Correia de Oliveira. Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010
Eric Henrique Delvechio. Graduado em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Londrina
Felix Rörig. Bacharel em Língua Inglesa

Jenifer Cristina Martins. Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade da Região de Joinville, 2013

João Batista Ciaco - Doutorado em Comunicação Social (USP)

Lina Maria Braga Mendes. Mestre em Linguagem e Educação pela FEUSP; Licenciada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Anhembi Morumbi, 2003

Marcelo Machado Martins. Mestre e Doutor em Semiótica e Linguística Geral pela USP. Especialista em Língua Portuguesa pela USJT. Licenciado em Letras Português/Inglês pela UNIP.

Sérgio Salvia Coelho - Universidade de São Paulo (ECA/USP)

Thiago Camacho Teixeira. Licenciado em Letras - Português, Inglês e Literatura pela Universidade Paulista, 2009

EDIÇÃO

Apoio | SETOR DE PERIÓDICOS/UDESC

Apoio de edição | Ivis de Aguiar Souza (UFV)

Designer Gráfico | Marc Bogo

Capa | Composição digital de Marc Barreto Bogo, 2021.

FICHA CATALOGRÁFICA

R454 Revista de Ensino em Artes, Moda e Design [recurso eletrônico] / Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programas de Pós-Graduação em Artes, Design e Consumo do PPGAV/ UDESC, ICA/UFC, PPGD/UFPE e PGCDs/ UFRPE. V. 5, n. 1, fev. – mai./2021. - Florianópolis : UDESC/CEART, 2017 --.

Quadrimestral

ISSN: 2594 - 4630

Disponível em:

<www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinarMode/index>.

1. Moda. 2. Arte. 3.Design. 4. Ensino - Superior. 5. I. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

EDITORIAL

Ana Claudia Mei Alves de Oliveira¹

Marcelo Machado Martins²

Quando a chamada do número deste *dossiê* passou a ser divulgada, em abril de 2020, estávamos aprendendo a remodelar nosso comportamento público e privado, isto é, nossas práticas, nas mais diversas esferas do cotidiano, em função da covid-19 que se espalhava ferozmente em nosso continente e cujo vírus transmissor, o coronavírus, ainda era uma grande incógnita para centenas e milhares de cientistas e profissionais da saúde que se debruçaram sobre ele para mais bem conhecê-lo e, quem sabe, eliminá-lo como perigo iminentemente avassalador para a humanidade.

¹ Professora Titular da Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que atua no PEPG de Comunicação e Semiótica. Codirige o Centro de Pesquisas Sociosemióticas – CPS; Coordenadora do GT da COMPOS: Práticas interacionais, linguagens e produção de sentido na comunicação; cocoordenadora do GT 3 “corpo, moda, comunicação” do Colóquio de Moda. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6528-8143>; email: anaclaudiamei@hotmail.com

² Professor Associado do Núcleo de Design e Comunicação da UFPE (Centro Acadêmico do Agreste); Professor permanente do PPGCDS da UFRPE; Presidente do Congresso de Iniciação Científica em Design e Moda (CIC_DEM); membro da diretoria da ABEPEN e cocoordenador do GT 3 “corpo, moda, comunicação” do Colóquio de Moda. Orcid: 0000-0002-5846-4559; email: machadamartins@yahoo.com.br

Naquele período, a sala de aula – tanto a da rede pública como a da rede privada – ainda vivenciava verdadeiros experimentos por parte dos heroicos professores que se desdobravam para manter ao menos um contato com os alunos, mesmo considerando as “perdas” de conteúdos pelo modo que o ensino estava sendo feito: *grosso modo*, sem qualquer preparo e adequada infraestrutura para a ação dos agentes envolvidos. As universidades titubearam em adotar o ensino emergencial remoto, mas no fim das contas ele foi acatado pelos conselhos universitários, seguindo as diretrizes do Ministério da Educação, embora com ajustes necessários sendo realizados no meio do percurso, dadas as demandas específicas dos Estados e Municípios. Colações de grau foram realizadas a distância, e graduandos da área da saúde tiveram que antecipar sua formação para se juntar à mão de obra especializada na nebulosa e muitas vezes mortal frente de batalha.

A História reservará um capítulo enorme para informar as futuras gerações sobre este contexto, considerando, inclusive, os disparates políticos das gestões do país em franca guerra ideológica com a imprensa, com partidos políticos, internamente, com governos do exterior etc. Da abertura da chamada do *dossiê* para cá, isto é, para a finalização de seus originais, a impressão que tivemos foi a de que o isolamento social e/ou o *lockdown* foi cumprido apenas por uma determinada parcela da população brasileira, enquanto outra não seguia as regras de condutas ditadas pela gestão pública e pela classe dos profissionais da saúde. De lá para cá, somaram-se mais de 8.500.000 casos no Brasil (95.000.000, no mundo), com mais de 210.000 mortes no Brasil (2.000.000, no mundo), contra 7.500.000 de casos recuperados no Brasil (52.900.000, no mundo), e na segunda quinzena de janeiro de 2021 foram iniciadas timidamente as vacinações, que também entraram como tema de embates políticos. E nós, professores e pesquisadores, nessa nova configuração social que engloba nosso trabalho com as ciências, nos superamos para dar conta de modo pelo menos satisfatório dos nossos compromissos anteriormente assumidos.

É assim, pois, que iniciamos a apresentação deste *dossiê*: reconhecendo e agradecendo os esforços hercúleos de cada autor e de cada autora que, convidados, acolheram de bom grado a chamada e se dispuseram a discutir conosco, em plena pandemia, o mundo da educação, mais particularmente o do ensino, e mais particularmente ainda o do ensino de artes, de moda e do design neste número especial em que projetamos artigos que apresentassem ideias, *insights* e experiências

de uma prática docente calcada, independentemente de área e de disciplina, em estudos do discurso e em sua importante conexão com o ensino e com a pesquisa. Esse intento foi alcançado, de acordo com os textos selecionados para esta edição! Aliás, a discussão lançada pelo conjunto dos artigos ultrapassa de fato as barreiras de áreas e disciplinas e dialoga com as “novidades” – sem nenhum sentido pejorativo do termo – que ganharam estampa nas práticas ou nos modelos pedagógicos do ano de 2020, dado o contexto da pandemia, denominados “metodologias ativas de aprendizagem”, “ensino híbrido”, “aprendizagem experimental”, “sala de aula invertida” etc. E o ponto que une tais modelos aos trabalhos então apresentados no *dossiê* é o da necessidade de a identidade do docente ser edificada a partir da base paradigmática de um *constructo* teórico que possibilite o diálogo ou o estabelecimento de relações inter, trans, pluri e mesmo multidisciplinares com áreas diversas – a depender da abordagem assumida e desenvolvida pelo pesquisador e aquela concretizada na prática do professor em sala de aula.

Assim, a seção *dossiê* é composta por quatro artigos. No primeiro, “A semiótica de Greimas na pesquisa brasileira em Design e Moda: triagem e mistura entre disciplinas”, de *Marc Barreto Bogo* e *Mariana Braga Clemente*, é apresentado ao leitor um criterioso levantamento do que os autores chamam de “arquitetura conceitual” da teoria semiótica desenvolvida por Algirdas Julien Greimas – conhecida como semiótica de linha francesa, semiótica discursiva, dentre outras denominações. Com efeito, registra-se o resultado de uma grande pesquisa de cunho bem próximo ao da historiografia, na qual se faz um apanhado de trabalhos de dissertações e teses (em design e moda) em que se encontra o aparato teórico-metodológico da referida semiótica. Os autores discutem questões específicas da semiótica para construir o viés adotado para a organização argumentativa do texto e, ao mesmo tempo, apresentam o que se tem, até o momento, na academia, das inter-relações entre semiótica, design e moda. Assim, discutem o caráter “ancilar” proposto pela semiótica (em tempos diferentes, por Greimas e, depois, por Eric Landowski), tratando-o como “interdisciplinaridade” (a partir das definições dos processos de *triagem* e de *mistura* desenvolvidos por José Luiz Fiorin, inclusive aportando aos estudos um quadrado semiótico que trata desses termos em práticas pedagógicas recorrentes na ação dos professores de diversos níveis e modalidades de ensino.

No segundo artigo, “Design de Moda: ensino e regimes de interação”, de *Luciana Chen*, são desenvolvidos argumentos que inter-relacionam os estudos e as pesquisas em semiótica e as práticas/metodologias de ensino, com vistas a ampliar o cabedal de possibilidades do trabalho do educador, incentivando-o a conhecer a propagação das propostas descritas e analisadas no texto, sobretudo para quem trabalha com o ensino de visualidades. Para tanto, a autora discute diferentes “escolas dos modos de ensinar”, aportando às suas caracterizações diferentes estruturas de manipulação e de programação, mas debruça-se com destaque para uma pedagogia libertadora, conforme preconizava Paulo Freire – inclusive porque considera, após sua exposição, que os regimes de interação definidos, conforme Erick Landowski, como ajustamento e acidente tendem a fazer parte do ensino de orientação construtivista. A autora insere, no desenvolvimento do texto, de maneira bastante fluida, os termos a serem conceituados, estabelecendo entre eles uma forte coerência com o conteúdo expressado – inclusive por meio de elementos de coesão que contribuem enormemente para a lisibilidade do texto que alterna e inter-relaciona conteúdos da educação, no geral, e da semiótica, no particular.

No terceiro artigo, “(RE)Criar Fashion Contextual Studies: uma visão gerativa da sociosemiótica no ensino superior de Moda e Design”, de *Marília Jardim*, discute-se a inter-relação entre os campos da Sociosemiótica e da Pedagogia, a partir da construção de um percurso de análise de um programa de ensino, isto é, retomam-se questões relacionadas à abordagem pedagógica (concepção de programa) a partir da Sociosemiótica, utilizada, portanto, em sua estrutura gerativa para a construção de sentido e das práticas “colocadas” em discurso. Sua originalidade se estende na descrição dos processos de práticas pedagógicas em diferentes regimes, cujos percursos de discursivização organizam narrativas que se aproximam dos quatro regimes de interação: programação, manipulação, ajustamento e o acidente. A pesquisa se desenvolve também no âmbito do “Fashion Contextual Studies”, e ao campo aporta uma nova perspectiva “metodológica” importante – inclusive baseada nos conceitos acerca da bricolagem de Lévi-Strauss. Por fim, o trabalho propõe uma aplicação prática da teorização landowskiana na elaboração de um programa (e em situações em sala de aula ao vivo e em cores); isso não só dá mais visibilidade ao trabalho do semiótico como também expande suas áreas de aplicação nas ciências (sociais, humanas, aplicadas etc.). Nele, a teoria semiótica não

é abordada como um instrumental que nos permite desenvolver críticas sobre determinados objetos, e sim como um instrumental que pode fundar-se como um guia para a construção de uma práxis educacional. No trabalho, ganham força as ideias freireanas com relação à construção de um aluno “cocriador” do conhecimento, pelas relações necessárias e conjuntas da teorização da prática e da prática da teorização – como as duas faces indissociáveis de uma mesma moeda; além disso, esse aspecto é tratado conjuntamente com os conceitos do *design thinking*, considerando sua concepção pedagógica mais “pura”.

Por fim, no quarto e último artigo da seção *dossiê*, “The construction of identity through the Fashion Portfolio: an international experience of field research”, de *Paolo Franzo*, discute-se o portfólio de moda como “instrumento de design” e como espaço de construção de identidade de seu produtor, de seu designer; os resultados que compõem o desenvolvimento da explanação do artigo são furto de uma pesquisa de campo (*workshops*) desenvolvida pelo autor no Politécnico de Milão, na Universidade Luav de Veneza e na Escola d’Art i Superior de Disseny de Alcoi. A lacuna, na literatura especializada, de material de cunho acadêmico que teorize a produção de um portfólio, pois o pouco material que existe limita-se a algumas dicas mais específicas sobre um determinado aspecto; estimulou o autor a pensar nessa produção genérica (de gênero textual) como um todo de sentido por meio do qual se apreende um simulacro de seu produtor/criador – como em qualquer tipo de texto/discurso. No caso, a *expertise* da abordagem se dá pelo fato de o portfólio não ser considerado em seu aspecto terminativo, pelo contrário, é a partir dele que se podem apreender as potencialidades de serem desenvolvidas novas e ousadas experiências – todas apreendidas em função da identidade do seu produtor que se projeta na própria produção. Compreender o portfólio nos modos considerados pelo autor a partir das atividades realizadas nos *workshops* é um caminho possível para expandir as possibilidades de trabalho com a teoria de base que sustenta os argumentos do presente artigo, a semiótica, bem como contribui com a formação de profissionais que necessitam, pelo ofício do trabalho, produzir e manter atualizado o portfólio – cuja primeira orientação de produção de sentido é o de apreendê-lo da perspectiva da narratividade e como “ferramenta” de comunicação e meio de construção da identidade do próprio autor.

A seção *aberturas transversais* do *dossiê* conta com onze produções de diferentes colaboradores, autores que assinam individualmente ou em grupo os artigos. Dado o espaço para esta apresentação sumária, serão apenas citados os títulos e a autoria dos artigos que compõem esse conjunto.

Ana Beatriz Alonso de Oliveira, Luciene Contiero Felipe e Marcus Vinícius Pereira apresentam e discutem uma forma de diálogo entre design e arte, em “Um olhar sobre formas e composição no design de interiores sob a ótica da arte”; “A arte e moda: uma experiência na Escolinha de Arte do Recife” é o título do trabalho de *Ediel Barbalho de A. Moura*, temática que reverbera também no artigo de *Thiago Camacho Teixeira*, “Subversão em performance na escola pública e diálogos com as políticas culturais”; encerra este primeiro conjunto o texto “Ensino da Arte: contribuições semióticas”, cuja autora, *Anamélia Bueno Buoro*, traça seu percurso como “autora semiótica” de livros e coleções de relacionadas ao ensino arte, didáticas e paradidáticas.

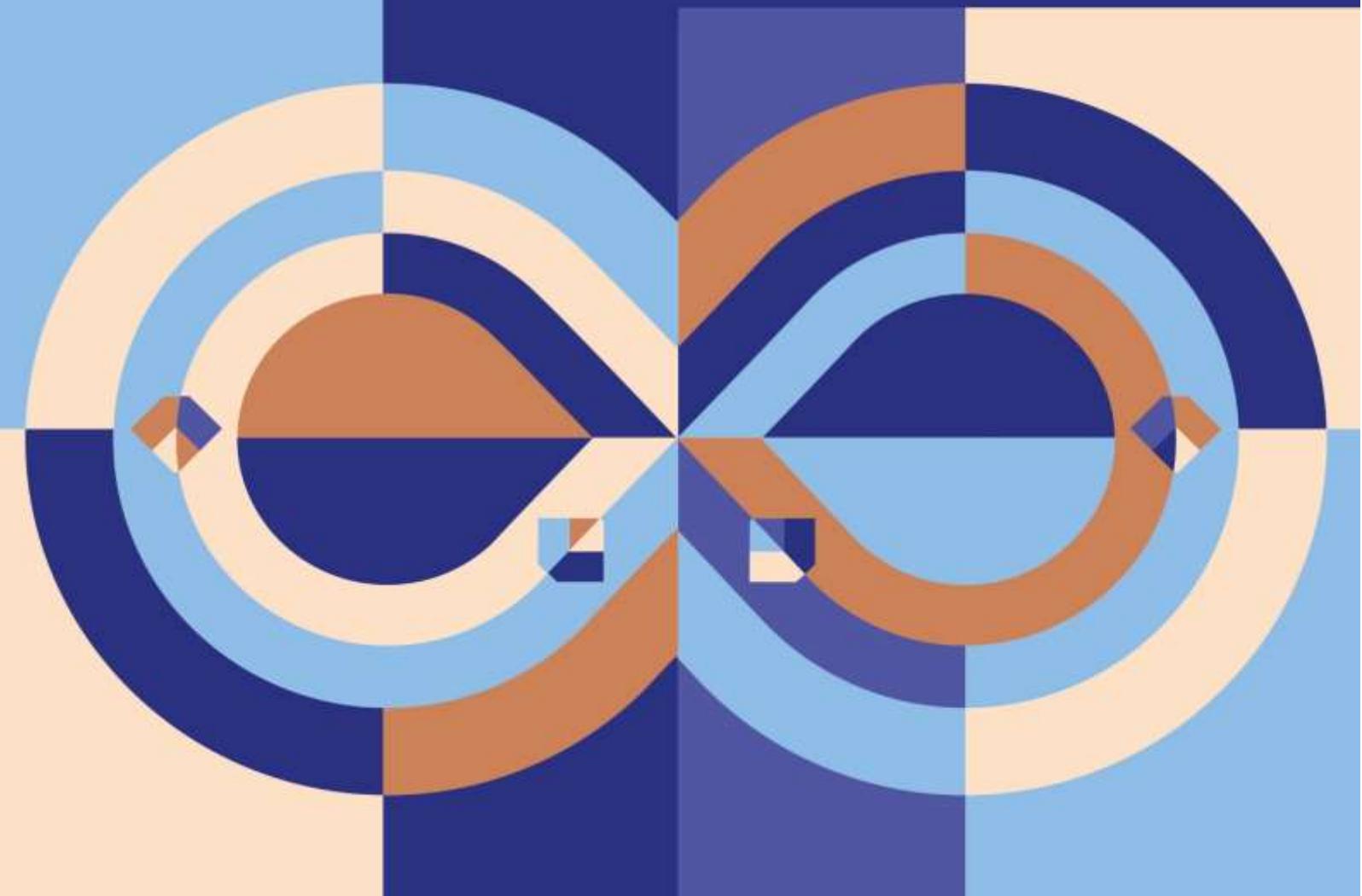
Um segundo bloco se forma a partir do artigo de *Vanilson Luis de Melo Coimbra e José Ronaldo Alonso Mathias*, “O editorial de moda a partir da arte relacional”, e a temática da moda se expande em suas relações com o consumo em “Moda e consumo periférico: a construção de identidade social a partir das ações promovidas pelo projeto 'Periferia Inventando Moda' na cidade de São Paulo”, de *Anderson Gurgel Campos e Danilo Souza Moura*; mas ainda como memória e identidade étnica, a manifestação da moda é tomada em “A moda como dispositivo da memória no espaço museológico”, de *Diêgo Jorge Lobato Ferreira e Priscila Almeida Cunha Arantes*, e em “Turbante e identidade negra: uma análise pela semiótica discursiva aplicada a um post do Facebook”, de *Isaac Matheus Santos Batista*. Finalizando este segundo conjunto, encontram-se os trabalhos de *José Roberto Pereira Peres*, que apresenta uma investigação detalhada sobre uma faceta de Mário de Andrade talvez pouco conhecida pelo grande público, em “A experiência docente de Mário de Andrade no Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal - RJ (1938-1939)”; e o artigo de *Gisely Andressa Pires, Livia Marsari Pereira e Raquel Rabelo Andrade*, “A interação professor e aluno em tempo de pandemia: práticas educacionais de técnicas de ilustração de moda criativa por meio do Instagram”, que de modo circular nos faz voltar para o início desta apresentação, ou seja, retomamos o tema dos tempos da pandemia que tão fortemente marcaram o ano de 2020, abrindo

caminho para pensarmos o futuro de uma certa modalidade do ensino, como fazem João Ciaco e Fabiane Villela Marroni, em “Educação, Semiótica e o espírito do tempo: uma metodologia para a formação profissional tecnológica superior no Brasil pós-pandêmico”.

Reiteramos nossos agradecimentos aos autores e às autoras, convidando todos para, em outra oportunidade, discutir conosco os *limites* e os *deslimites* das práticas sociais, quaisquer que sejam, a partir da perspectiva dos estudos dos discursos, dos textos, das semióticas ou da sociosemiótica, visando ao engrandecimento dos nossos saberes com relação à área de ensino de disciplinas que integram nosso vasto campo de pesquisa que se imbricam em suas diferentes e ao mesmo tempo tão próximas produções e diálogos: as artes, a moda e o design.

Boa leitura!

Dossiê



DOI: 10.5965/25944630512021014

A SEMIÓTICA DE GREIMAS NA PESQUISA BRASILEIRA EM DESIGN E MODA: TRIAGEM E MISTURA ENTRE DISCIPLINAS

***Greimas' Semiotics in Design and Fashion research in Brazil: separation and
mixing between disciplines***

***La Sémiotique de Greimas dans la recherche brésilienne sur Design et Mode:
tri et mélange entre disciplines***

Marc Barreto Bogo¹

Mariana Braga Clemente²

¹ Doutorando em Comunicação e Semiótica pela PUC São Paulo, em cotutela com a Université de Limoges (França). Mestre em Comunicação e Semiótica (PUC São Paulo, 2014) e Bacharel em Design Gráfico (UDESC, 2010). Pesquisador no Centro de Pesquisas Sociossemióticas (CPS) e no Centre de Recherches Sémiotiques (CeReS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6033619800166450>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0442-0761>. Email: marcbbogo@gmail.com.

² Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC São Paulo, em cotutela com a Università di Bologna (Itália). Mestre em Comunicação e Semiótica (PUC São Paulo, 2015) e Bacharel em Design de Moda (UEL, 2012). Pesquisadora no Centro de Pesquisas Sociossemióticas (CPS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1428301439092420>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0349-8428>. Email: maribraga.c@gmail.com.

RESUMO

A Semiótica de linha francesa desenvolvida por A. J. Greimas e seus colaboradores tem como um de seus princípios colocar-se a serviço das outras ciências sociais e humanas. O objetivo deste trabalho é realizar um levantamento e entender como a arquitetura conceitual da teoria semiótica de Greimas é usada nas pesquisas das áreas de Design e Moda no Brasil. Nosso *corpus* de pesquisa são as teses e dissertações defendidas até o ano de 2019 em 25 programas de pós-graduação dessas áreas, filtradas segundo o uso ou menção de autores do campo da teoria semiótica francesa. O problema foi compreender se e como a Semiótica de Greimas apresenta-se em interdisciplinaridade com as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Design e Moda brasileiros. De um universo total de 2.854 teses e dissertações disponíveis nos bancos de dados online, encontramos 90 trabalhos que fazem uso da Semiótica de Greimas. Partindo da oposição entre os modos do fazer científico por triagem ou por mistura, identificamos nos resultados localizados uma tipologia das relações entre disciplinas, que podem se dar tanto como operações de separação ou de comparação (lógicas de triagem), quanto como operações de combinação ou de indiferenciação (lógicas de mistura). No geral, encontramos uma quantidade maior de trabalhos pertencentes à lógica da mistura do que à lógica da triagem, o que evidencia a própria natureza interdisciplinar das áreas de Design, Moda e Semiótica.

Palavras-chaves: Semiótica de Greimas; Pesquisas em Design e Moda; Interdisciplinaridade.

Abstract

The Semiotic Theory developed in France by A. J. Greimas and his collaborators, has among its principles to put itself at the service of other social and human sciences. The goal of this paper is to understand how the conceptual architecture of Greimas' Semiotic theory is used in Design and Fashion studies in Brazil, by conducting a data survey. Our research corpus are the doctoral theses and master's dissertations defended until 2019 in 25 graduate programs in these areas, filtered according to the use or mention of authors from the French Semiotics field. The main problem was to understand if and how Greimas' Semiotics presents itself in interdisciplinarity with the researches developed in the Brazilian graduate programs in Design and Fashion. From a total amount of 2,854 thesis and dissertations available in online databases, we found 90 studies that make use of Greimas' Semiotics. Starting from the opposition between the modes of doing science by separation or by mixing, we identified a typology of the possible relations between disciplines, which can take place either as segregation or comparison operations (separation logics), or even as combination or undifferentiation operations (mixing logics). At large, we found a greater amount of works belonging to the logic of mixture than to the logic of separation, which highlights the very interdisciplinary nature of the areas of Design, Fashion and Semiotics.

Keywords: Greimas' Semiotics; Design and Fashion research; Interdisciplinarity.

Résumé

La Sémiotique d'origine française développée par A. J. Greimas et ses collaborateurs a comme un de ses principes le but de se mettre au service des autres sciences sociales et humaines. L'objectif de ce travail est de mener une identification des travaux de recherche, aussi bien que de comprendre comment l'architecture conceptuelle de la théorie de Greimas est utilisée dans les recherches des domaines du Design et de la Mode au Brésil. Notre corpus sont les thèses et les dissertations soutenues jusqu'en 2019 dans 25 programmes d'études supérieures dans ces domaines, filtrées en fonction de l'utilisation ou de la mention d'auteurs du cadre de la théorie sémiotique française. Le problème a été de comprendre si et comment la Sémiotique de Greimas se présente en interdisciplinarité avec les recherches développées dans les programmes d'études supérieures en Design et Mode brésiliens. À partir de la somme totale de 2854 thèses et dissertations disponibles en ligne sur les bases de données, nous avons trouvé 90 ouvrages qui utilisent la Sémiotique de Greimas. Partant de l'opposition entre les modes de faire de la science par tri ou par mélange, nous avons identifié dans les résultats une typologie des relations entre disciplines, qui peuvent se dérouler à la fois sous la forme d'opérations de séparation ou de comparaison (logique du tri), ainsi que sous la forme d'opérations de combinaison ou d'indifférenciation (logique du mélange). En général, nous avons trouvé un plus grand nombre d'œuvres appartenant à la logique du mélange qu'à la logique du tri, ce qui met en évidence le caractère très interdisciplinaire des domaines du Design, de la Mode et de la Sémiotique.

Mots-clés: *Sémiotique de Greimas; Recherche sur Design et Mode; Interdisciplinarité.*

1 INTRODUÇÃO

Disciplinas de Semiótica constam no currículo de várias graduações em Design e Design de Moda no Brasil, o que nos aponta de antemão uma afinidade entre as teorias semióticas e as atividades criativo-projetuais. Como áreas de conhecimento ainda em vias de construção, tanto o Design como a Moda constituem-se por meio de abordagens autodeclaradas “interdisciplinares”, abertas às colaborações das mais diversas disciplinas, dentre as quais se encontra a Semiótica em suas várias linhas teóricas – sendo que a que nos mais interessa aqui é a Semiótica desenvolvida por A. J. Greimas e seus colaboradores.

A Semiótica se apresenta como um estudo do fenômeno da significação e, na tentativa de compreender esse amplo objeto de estudo, desdobra-se em múltiplas vertentes e abordagens. Na França, destaca-se a figura de Algirdas Julien Greimas, considerado o “pai” ou fundador da semiótica dita discursiva (igualmente nomeada de semiótica francesa, semiótica estrutural ou, não por acaso, semiótica greimasiana). Lituano radicado na França, Greimas pode ser considerado a partir da década de 1960 um continuador das teorias linguísticas de Saussure e Hjelmslev³. Greimas estruturou sua pesquisa não somente a partir da semântica, da lexicologia, da linguística e dos estudos da cultura, como os do folclore, mas também observando desenvolvimentos da fenomenologia e da antropologia – o que já indica uma aproximação entre disciplinas diversas.

Juntamente com os seus colaboradores do *Groupe de recherches sémiolinguistiques*, com sede na *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, em Paris, ele desenvolveu ao longo de quatro décadas de estudo uma teoria da significação. Seu trabalho sempre foi marcado pela colaboração intensa e pelas trocas com seu grupo de trabalho. Como aponta Oliveira (2013, p. 19), “essa maneira de Algirdas Julien Greimas trabalhar em equipe foi notável nos desafios que provocou em cada um dos integrantes de seu entorno”.

O semioticista lituano entendia que a Semiótica deveria cumprir uma “função ancilar – a mais nobre – contribuindo à constituição das ciências sociais”⁴

³ Para uma abordagem resumida das principais descobertas semióticas que levaram Greimas a constituir sua teoria, ver Hénault (2006).

⁴ Tradução livre do original: “[...] fonction ancillaire – la plus noble – en contribuant à la constitution des sciences sociales”.

(GREIMAS, 1984, p. 7). Essa função ancilar da Semiótica proposta por Greimas é retomada por Eric Landowski (2017, p. 36-37) na passagem a seguir:

Um dia, por ocasião de um grande colóquio organizado em sua honra (deve ter sido por volta de 1985, em Cerisy), ele solenemente reiterou — talvez para moderar um pouco o tom solene da assembléia e amenizar a autocelebração coletiva — que ele concebia a semiótica como uma disciplina “ancilar” cuja vocação última não era se aperfeiçoar indefinidamente a si mesmo, sempre em procura de refinamentos e “profundidade” na teoria, mas colocar-se a serviço das outras ciências sociais e humanas. A disciplina deve *servir a qualquer coisa* na sociedade, ou ao menos (sejamos realistas!) no universo intelectual em que vivemos.

Ao se ocuparem do discurso e do advir do sentido nas mais diferentes manifestações – e mais atualmente também de seu devir –, a multiplicidade do grupo fez com que os estudos semióticos apontassem também para diferentes áreas do saber: a Literatura, a Publicidade, a Política, a Religião etc. Mesmo após a morte de Greimas, em 1992, sua teoria permanece viva a partir do trabalho de dezenas de semioticistas ao redor do globo e perpassa áreas como a Arte, a Educação, as Letras, o Urbanismo, a Administração, o Design e o Design de Moda, dentre outras.

O presente trabalho retoma e atualiza uma pesquisa coletiva intitulada “Emprego da Semiótica de A. J. Greimas nas áreas de conhecimento do Brasil: desenvolvimentos, apropriações e desdobramentos conceituais e metodológicos”, que procurava entender justamente como a Semiótica põe-se “a serviço” das várias disciplinas. O objetivo geral da pesquisa era realizar um levantamento e análise de como a arquitetura conceitual da teoria semiótica de Greimas foi usada nas pesquisas das várias áreas de conhecimento no Brasil (OLIVEIRA, 2016). Após uma primeira etapa de levantamento de alguns resultados parciais referentes aos usos da semiótica greimasiana nas áreas de Design e Moda no Brasil (BOGO et al, 2017), este artigo pretende complementar tal pesquisa, além de analisar a problemática da interdisciplinaridade entre a Semiótica e demais disciplinas nos programas de pós-graduação em Design e Moda.

Nosso *corpus* de pesquisa são as teses e dissertações defendidas até o ano de 2019 em 25 programas de pós-graduação em Design e Moda no Brasil, filtradas segundo o uso ou menção de autores do campo da teoria semiótica discursiva. Perguntamo-nos: a Semiótica, nesses trabalhos, mostra-se como uma disciplina ancilar para os processos de aprendizagem e de pesquisa em Design e

Moda? Nosso problema foi compreender se e como a Semiótica de Greimas apresenta-se em interdisciplinaridade com as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Design e Moda brasileiros.

Feito o levantamento, na intenção de desenvolver uma tipologia do emprego da semiótica de Greimas por essas áreas, tomamos a oposição entre os modos do fazer científico por triagem ou por mistura, elaborados por José Luiz Fiorin (2008), buscando entender de que modo o Design e a Moda como disciplinas distinguem-se ou misturam-se em relação às abordagens da Semiótica de Greimas.

2 A PESQUISA NAS BASES DE DADOS

Objetivando entender como essa vertente da Semiótica é empregada na pesquisa em Design e Moda, buscamos as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação dessas áreas no Brasil. Esse resultado, é claro, não dá conta de todas as relações possíveis entre Semiótica, Design e Moda. Muitos trabalhos de Pós-Graduação em Semiótica, por exemplo, tomam como *corpus* de análise objetos de design e de moda. No entanto, a abordagem adotada nesta pesquisa é a de investigar como a Semiótica é vista pelas áreas de Design e Moda, e não como os objetos dessas áreas são analisados por outros campos de conhecimento em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Iniciamos a pesquisa consultando a lista de cursos avaliados e reconhecidos na Plataforma Sucupira (CAPES) que constituem a subárea “Desenho industrial” (dentro da área de avaliação “Arquitetura, Urbanismo e Design”). Dos 24 programas ativos no ano de 2020, dois tiveram de ser excluídos por não disponibilizarem os trabalhos finais em repositórios online⁵. Aos resultados restantes adicionamos o programa em Têxtil e Moda da Universidade de São Paulo (USP), que, apesar de estar cadastrado na área de conhecimento “Interdisciplinar”, assume um papel importante se buscarmos dar conta de uma panorâmica na produção acadêmica em Moda no Brasil. Além dos programas em atividade, incluímos ainda as dissertações defendidas em dois programas já desativados, mas que por vários anos

⁵ Os dois programas estão instalados no Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife, nas unidades de Pernambuco (“Design”) e do Amazonas (“Design de artefatos digitais”).

abrigaram pesquisas de Design e Moda no Centro Universitário SENAC-SP (programas de “Design” e de “Moda, Cultura e Arte”).

Cabe esclarecer como foi feita a pesquisa na USP. A Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da USP teve por muitos anos como área de concentração a especificidade “Design e Arquitetura”, o que fez com que o programa abrigasse numerosas pesquisas relacionadas ao campo do Design. No entanto, ao consultar esse programa na base de dados da universidade, resultados de Arquitetura surgem junto a resultados de Design, o que não se enquadraria no escopo da pesquisa. Seguindo nosso critério de avaliar a pesquisa feita apenas pelos programas de Design e Moda, consideramos para nosso levantamento somente os trabalhos defendidos no programa de pós-graduação em Design da FAU-USP (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo), criado em 2017 como desdobramento do antigo programa de Arquitetura. Além dele, consideramos também o já citado Mestrado Acadêmico em Têxtil e Moda, datado de 2011. Do contrário, teríamos que considerar também as pesquisas sobre Design realizadas em diversos outros programas que, sabemos, pesquisam objetos e temas do Design (como nas áreas de Engenharia de Produção, Comunicação, Sociologia etc.), o que não é nosso objetivo.

Acessando as diferentes bases de dados em que cada programa de pós-graduação disponibiliza suas teses e dissertações, realizamos a busca pelos seguintes termos: “Semiótica Estrutural”, “Semiótica Francesa”, “Semiótica Discursiva”, “Sociosemiótica”, “Etnossemiótica”, “Semiótica plástica”, “Semiótica Narrativa”, “Semiótica Tensiva”, “Semiótica das paixões” e simplesmente “Semiótica” (nesse último caso, menções referentes a outras linhas teóricas semióticas, como a Semiótica de Peirce, por exemplo, foram desconsideradas). Buscamos ainda os sobrenomes dos seguintes autores considerados fundamentais para os estudos dessa abordagem Semiótica: “Greimas”, “Landowski”, “Zilberberg”, “Fontanille”, “Floch”, “Marsciani”, “Hammad”, “Oliveira”. Os resultados encontrados estão sistematizados a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 – Programas de pós-graduação pesquisados e resultados encontrados

Instituição; Programa de Pós-graduação e grau concedido	Base de dados consultada	Total de teses e dissertações disponíveis na base (junho de 2020)	Trabalhos que fazem uso da Semiótica de Greimas
Centro Universitário Senac (SENAC-SP); PPG Design (Mestrado Acadêmico).	Base de dados Sucupira - CAPES.	2	0
Centro Universitário Senac (SENAC-SP); PPG Moda, Cultura e Arte (Mestrado Acadêmico).	Base de dados Sucupira - CAPES.	40	4
Centro Universitário Teresa D'Ávila (UNIFATEA); PPG Design, Tecnologia e Inovação (Mestrado Profissional).	Página do PPG Design UNIFATEA.	59	0
Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro (PUC-RIO); PPG Design (Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico).	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, filtrando resultados por instituição e programa.	477	2
Universidade Anhembi Morumbi (UAM); PPG Design (Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico).	Página do PPG Design Anhembi Morumbi.	179	23
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE); PPG Design (Mestrado Profissional).	Biblioteca Universitária Digital da UNIVILLE	59	1
Universidade de Brasília (UNB); PPG Design (Mestrado Acadêmico).	Página do PPG Design UNB.	60	3
Universidade de São Paulo (USP); PPG Design (Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico).	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.	11	0
Universidade de São Paulo (USP); PPG Têxtil e Moda (Mestrado Acadêmico).	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.	173	13
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); PPG Design (Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico).	Banco Digital de Teses e Dissertações da UEMG.	141	0
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); PPG Design (Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico).	Página do PPG Design UDESC.	72	9
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); PPG Design de Vestuário e Moda (Mestrado Profissional).	Repositório de Teses e Dissertações UDESC.	15	1
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); PPG Design (Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico).	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UERJ.	138	4
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); PPG Design (Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico).	Repositório Digital da Biblioteca da UNISINOS.	173	13
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru (UNESP-BAURU); PPG Design (Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico).	Repositório Institucional de Teses e Dissertações UNESP.	240	6
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); PPG Design (Mestrado Acadêmico).	Página do PPG Design UFCG.	31	2
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); PPG Design (Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico).	Repositório de Teses e Dissertações UFPE.	303	1
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); PPG Ergonomia (Mestrado Profissional).	Repositório de Teses e Dissertações UFPE.	56	0
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); PPG Design (Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico).	Repositório Institucional de Teses e Dissertações da UFSC.	176	3

Universidade Federal do Amazonas (UFAM); PPG Design (Mestrado Profissional).	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFAM.	8	0
Universidade Federal do Maranhão (UFMA); PPG Design (Mestrado Acadêmico).	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMA.	48	1
Universidade Federal do Paraná (UFPR); PPG Design (Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico).	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPR.	82	0
Universidade Federal do Rio De Janeiro (UFRJ); PPG Design (Mestrado Acadêmico).	Repositório Institucional de Teses e Dissertações da UFRJ.	4	0
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); PPG Design (Mestrado Profissional).	Repositório de Teses e Dissertações da UFRN e Base de dados Sucupira - CAPES.	33	0
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); PPG Design (Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico).	Lume - Repositório Digital da UFRGS.	274	4
Total		2.854	90

Fonte: os autores.

Assim, de um universo total de 2.854 teses e dissertações das áreas de Design e Moda disponíveis nos bancos de dados online, encontramos 90 trabalhos que faziam uso da Semiótica de Greimas, o que configura cerca de 3,15% do montante. Tal “uso” engloba desde citações pontuais do semioticista lituano ou de seus colaboradores e continuadores, até trabalhos em que a abordagem semiótica fundamenta toda a visada teórico-metodológica da pesquisa.

3 USOS DA SEMIÓTICA DE GREIMAS

Dentre os documentos localizados em nossa pesquisa, destaca-se numericamente um conjunto de 23 teses e dissertações da Universidade Anhembi Morumbi que versam principalmente sobre a Moda, citando em especial as obras de Kathia Castilho, que atuou no programa orientando diversos trabalhos e teve grande importância nos estudos semióticos da moda. Embora poucas vezes mencionem Greimas, esses trabalhos citam outros autores que fazem uso de sua teoria (E. Landowski, A. C. de Oliveira, A. Semprini, J. L. Fiorin, K. Castilho, M. M. Martins, S. Demetresco, dentre outros).

Nesses trabalhos, a teoria semiótica é utilizada para esclarecer certos conceitos relacionados ao universo da moda: a própria noção de moda, identidade, corpo, simulacro, manipulação (sedução) etc. Poucas vezes apontando que esses conceitos se tratam de formulações semióticas e raramente empregando o

ferramental metodológico da Semiótica de Greimas em suas análises, esses numerosos trabalhos, no entanto, semiotizam elementos importantes no universo da moda (a sedução, os desfiles, a marca, o corpo vestido, dentre outros) feitas por pesquisadores do campo da Semiótica.

Outro conjunto numeroso de trabalhos é o da UNISINOS, onde foram localizadas 13 dissertações, grande parte delas orientada por Ione Bentz. Sete dissertações da UNISINOS citam pontualmente Greimas e Courtés, Fiorin e Fontanille para esclarecer os conceitos “competência”, “signo”, “actante”, “metalinguagem”, “texto”, “comunicação”, “enunciação”, “discurso”, “sentido”. Essas dissertações são voltadas para o Design estratégico e tratam de objetos bastante diversos (livros digitais, histórias em quadrinhos, redes sociais, *briefing* etc.). Uma dissertação vale-se da semiotização do conceito de “marca” feita por A. Semprini, enquanto outra retoma a semiotização de “moda” e “aparência” de A. C. de Oliveira e K. Castilho.

A dissertação de Anerose Perini (2015), sobre mobilidade urbana por bicicleta, também recorre pontualmente a conceitos como “símbolo” e “significante”, citando J. Fontanille. No entanto, ao tratar da mesma temática, a dissertação de Ana Paula Santos (2018) faz um uso mais aprofundado da proposição do percurso gerativo do plano da expressão de J. Fontanille para analisar os discursos dos participantes de um *workshop* que buscava propor espaços cicláveis na cidade (Porto Alegre). Seu objetivo era integrar o modelo teórico da Semiótica e a prática projetual: “ao lado do metaprojeto entra em cena a semiótica que também pode auxiliar no processo do projeto” (SANTOS, 2018, p. 38). Rodrigo Machado (2017) retoma a semiotização de Greimas do jogo e do sujeito lúdico, comparando-a com formulações de “jogo” feitas por Huizinga e por Deleuze e Guattari; apesar de debater a semiotização, esta é usada comparativamente e de modo pontual.

A dissertação de Paulo Bittencourt (2012) examina a cadeia produtiva da celulose a partir de uma perspectiva semiótica, analisando os programas narrativos dessa cadeia e alcançando um quadrado semiótico. Essa dissertação cita várias obras de A. J. Greimas, J.-M. Floch, J. L. Fiorin e J. Fontanille, procurando estabelecer estratégias de ação a partir das categorias semióticas de nível fundamental, combinando as áreas da Semiótica e do Design estratégico. Segundo o autor, um dos objetivos do trabalho era aportar ao projeto de design o conhecimento das operações de linguagens: “Para isso, trouxe um conjunto de conceitos, operações e instrumentos de outras áreas do conhecimento, que podem ser mais bem estudados e, se for o

caso, incorporados ao método do design estratégico” (BITTENCOURT, 2012, p. 84). O autor enumera então uma série de conceitos como conjunção, disjunção, sintagma, paradigma e, ao final, quadrado semiótico.

No programa de Design da USP não foram encontrados trabalhos empregando a Semiótica de Greimas. No entanto, no programa de Têxtil e Moda foram encontradas 13 dissertações que fazem algum tipo de uso da Semiótica de Greimas, dentre as quais se destacam algumas que tomam efetivamente a disciplina como fundamentação teórico-metodológica. Uma destas dissertações é a pesquisa de Salgado (2014), que analisa as produções da marca de moda Chanel e retoma obras essenciais de Greimas como *Semântica Estrutural*, *Semiótica Figurativa* e *Semiótica Plástica, Da Imperfeição*, e sua obra junto a Courtés, *Dicionário de Semiótica*. Além desses, utiliza autores que continuaram a teoria, como E. Landowski, A. C. de Oliveira e J.-M. Floch, bem como K. Castilho. Nesse e em outros trabalhos, além do uso ou citação da Semiótica de Greimas, são mencionados também os trabalhos de Barthes, Bakhtin e Santaella, de maneira quase multidisciplinar, mesmo que haja uma predominância do uso da semiótica de linha francesa. Outra dissertação a se destacar é a de Medeiros (2013), em que a autora explana sobre a importância da utilização de imagens para a criação de produtos de moda e, para tratar desse objeto, utiliza-se de obras fundamentais de Greimas, como, além das supracitadas, *Sobre o sentido*, retomando ainda diversas obras de E. Landowski, A. C. de Oliveira, J.-M. Floch, chegando a mencionar também F. Saussure, antecedente ao desenvolvimento da teoria greimasiana.

Na UDESC, encontramos nove trabalhos defendidos no Programa de Pós-Graduação em Design. Alguns fazem uso pontual de conceitos como “significação”, “estesia”, “enunciatório”, “texto”, “semiose”, “símbolo” etc. em estudos de objetos variados (desde ícones digitais, até livros-brinquedo e etiquetas têxteis). No entanto, destacamos três trabalhos que fizeram uso mais extenso da Semiótica de Greimas, orientados por Murilo Scoz e por Sandra Ramalho e Oliveira.

Na dissertação de Airton Jordani (2015), a proposta dos regimes de interação e sentido de Landowski é convocada para analisar uma interface web, em comparação com estudos pautados por critérios ergonômicos; ou seja, a relação proposta entre Ergonomia e Semiótica objetiva estipular até que ponto cada teoria dá conta da problemática analisada (usabilidade de interfaces web). No trabalho de Rafael Motta (2016), um capítulo é dedicado à abordagem sociosemiótica de

Landowski, visando “as possibilidades de aplicação de seus elementos estruturantes no design de interação” (MOTTA, 2016, p. 19-20), ou seja, buscando ativamente traçar uma relação interdisciplinar que integre duas disciplinas (Design de Interação e Sociosemiótica). Já a dissertação de Laura Pereira (2017) analisa uma publicidade de marca veiculada em rede social e um dos seus objetivos é justamente testar o modelo oferecido pela semiótica greimasiana, comparando (“confrontando” é a expressão utilizada pela autora) o resultado de uma análise semiótica com o resultado de um teste de recepção com usuários, realizado por meio de entrevistas e questionários.

Ainda na UDESC, no Programa de Pós-Graduação em Moda, encontramos mais uma pesquisa, de Bruna Machado (2019). Ao analisar a gestão estratégica de marcas, desenvolve o que chama de um “*framework* de posicionamento de marcas de moda” embasando-se nos preceitos da semiótica “greimasiana” e dedica-se a compreender “os processos de significação dos produtos de diferentes linguagens” (MACHADO, 2019, p. 5), tomando a marca como instância enunciativa. Cabe ressaltar que a pesquisa da autora foi elaborada junto a uma empresa especializada em desenvolvimento e gestão de marcas, cujo uso evidencia uma possível abordagem mais tangível e, quiçá, mais acessível dessa metodologia. Nota-se que a autora localiza brevemente a semiótica de linha francesa em meio às outras vertentes da Semiótica e, citando de Greimas somente sua obra junto à Courtés, *Dicionário de Semiótica*, menciona outros desenvolvedores da teoria, como J.-M. Floch, A. C. de Oliveira, D. L. P. Barros, J. L. Fiorin, bem como autores relacionados, como K. Castilho, S. Ramalho e Oliveira, A. Semprini, J. Ciaco e M. Scoz.

No Programa de Pós-Graduação em Design da UNESP, campus Bauru, encontramos seis dissertações, que tratam de objetos diversos, como a fotografia, uma coleção de moda, identidade de gênero, ensino de moda, as relações entre design, moda e artesanato e experiências de compra sensoriais, que recorrem respectivamente aos conceitos de “linguagem visual”, “intertextualidade” – utilizando as definições de J. L. Fiorin e D. L. P. Barros –, “identidade”, “plasticidade”, “linguagem” e “estética”. No entanto, não há nessas pesquisas um uso da teoria como fundamentação teórico-metodológica, sendo os conceitos tomados somente auxiliares na compreensão dos objetos. São citados autores relacionados a Greimas, alguns mais diretamente, como A. C. de Oliveira e O. Calabrese, e outros mais

indiretamente, como K. Castilho (tanto em obras conjuntas, quanto individuais), além de S. Demetresco e M. M. Martins.

A PUC-Rio possui o PPG mais antigo em Design em atuação no Brasil. Apesar de muitos trabalhos fazerem uso da Semiótica de linha americana ou peirceana, orientados especialmente por Vera Lucia Nojima, apenas dois trabalhos citaram obras de Greimas. Um deles é o de Frederico B. R. Paula (2012), sobre os processos de hibridização nos objetos de design, em que “a postura adotada reconhece o design a partir de suas relações transversais com as ciências das linguagens” (p. 7). Embora também seja um trabalho de embasamento peirceano, a obra de Greimas é evocada por meio de citações de D. L. P. Barros, J. L. Fiorin e Hjelmslev para tratar do conceito de “linguagem”, em uma abordagem comparativa com as definições de linguagem feitas por Santaella e Peirce, dentre outros.

Já o outro trabalho defendido na PUC-Rio trata-se da tese de Murilo Scoz (2011), que apresenta um embasamento na semiótica de linha francesa citando Greimas, numerosos trabalhos de E. Landowski, além de outros semioticistas como A. C. de Oliveira, J. L. Fiorin, Y. Fechine, A. Semprini, L. Teixeira, S. Ramalho e Oliveira, dentre outros. Sua tese trata das comunicações publicitárias fora de suportes midiáticos massivos – a chamada “mídia alternativa”. O resumo do trabalho indica seu objetivo: “Tendo como pano de fundo a perspectiva semiótica, o estudo busca analisar os aspectos semânticos envolvidos nesta forma pessoalizada de comunicação comercial” (SCOZ, 2011, p. 6). A interdisciplinaridade é apontada também desde o resumo: “a pesquisa propõe uma aproximação interdisciplinar das áreas, tendo como objetivo indicar possíveis contribuições da metodologia projetual do Design na prática da comunicação publicitária” (SCOZ, 2011, p. 6).

Na Pós-Graduação em Moda, Cultura e Arte, do Centro Universitário SENAC-SP, encontramos quatro dissertações, todas elas orientadas por Anamelia Bueno Buoro, as quais tomam da teoria de Greimas suas ferramentas de análise para iluminar objetos que vão desde bolsas femininas e a técnica da *moulage*, até questões complexas como o folclorismo e as relações entre moda e arte. São poucas as obras citadas do próprio Greimas, como *Da Imperfeição* e *Dicionário de Semiótica*, mas são várias as obras citadas de E. Landowski, A. C. de Oliveira, J. L. Fiorin, J.-M. Floch e de autores relacionados como K. Castilho, Y. Fechine, S. Demetresco, além de Barthes e até mesmo Santaella.

Na UFRGS foram localizados quatro trabalhos. A tese de Cilene Cardoso (2017) trata do ensino de Semiótica nos cursos de Design e desenvolve uma “proposta de intervenção para disciplinas de Semiótica de cursos de graduação em design”, conforme indica o título do trabalho. A autora faz uma revisão teórica dos principais fundamentos da Semiótica de Greimas e mesmo dos desenvolvimentos atuais da Sociossemiótica, comparando-os com a corrente semiótica americana, mas ao final decide apoiar-se na Semiótica de Peirce para desenvolver sua intervenção nas disciplinas. Para justificar sua decisão, a autora indica que pode ser demasiadamente complexo fazer os alunos entenderem o percurso gerativo de sentido na análise de objetos de design, “principalmente se esse processo envolve alunos de primeiro e segundo ano de graduação em Design e uma disciplina de Semiótica com carga horária restrita” (CARDOSO, 2017, p. 55). A respeito da contribuição teórica de Landowski, ela complementa (p. 56): “Nesta pesquisa, entende-se o trabalho de Landowski como fundamental para o design, em função da sua perspectiva social, que reavalia o potencial do signo em si e o integra em um ambiente de interação mais amplo”. Ainda na UFRGS há mais três trabalhos: uma dissertação e uma tese que recorrem à semiotização de “marca” (por Floch e Semprini), além de uma tese que recorre à abordagem semiótica de “linguagem” e “comunicação” (a partir de J. L. Fiorin).

Na UERJ encontramos quatro resultados com usos breves e pontuais da Semiótica de Greimas. Uma dissertação recorre à Semiótica para conceituar “sujeito” (a partir de Saussure e Landowski), outras duas recorrem à semiotização dos termos “vitrine” e “espaço de venda” (por S. Demetresco e K. Castilho), outra ainda recorre à semiotização de “marca” feita por A. Semprini e também menciona a noção de signo em Saussure e Greimas, mas apenas para diferenciar essa abordagem da semiótica peirceana que é adotada no trabalho.

Na UFSC, deparamos com uma tese de doutorado e duas dissertações de mestrado. A tese (FEIJÓ, 2019) tem como objeto a experiência de marca e utiliza A. Semprini, autor que conta com fundamentação teórico-metodológica semiótica, o qual é também citado em uma das dissertações (NAPOLEÃO, 2014), que tem como objeto a criação de uma marca turística para a cidade do Rio de Janeiro. A dissertação de Campos (2013), por sua vez, analisa campanhas publicitárias de moda e se vale de conceitos como “linguagem visual”, “mitologia” e “identidade”, mesclando diferentes abordagens desses conceitos ao transitar entre a semiótica de linha francesa, citando

J.-M. Floch, A. C. de Oliveira e A. Semprini, a Semiologia de Barthes e a Semiótica de Peirce, ao utilizar preceitos de L. Santaella.

Três dissertações da UNB citam episodicamente Greimas e Courtés, J. L. Fiorin, D. L. P. Barros e V. Propp, valendo-se pontualmente de conceitos como “aspectualização”, “intertextualidade”, “enunciação” e “narrativa”, em pesquisas de temas bastante diversos (cidade, ensino do Design, Design Instrucional).

Na UFCG, além de vários trabalhos relativos à Semiótica de Peirce (que não entram no escopo de nossa pesquisa), encontramos duas dissertações pertinentes orientadas por C. Pereira. Uma delas, sobre xilogravura e audiovisual, parte dos desenvolvimentos da Semiótica visual do Groupe μ para analisar imagens, enquanto a outra faz uso dos estudos da plasticidade e figuratividade para analisar capas de discos.

Na UFMA, uma dissertação recorre pontualmente a Greimas e Courtés, além de Saussure e Hjelmslev, para esclarecer conceitos como “plano da expressão”, “plano do conteúdo”, “forma” e “substância” em um estudo sobre ícones digitais.

Na UFPE, no Programa de Pós-Graduação em Design, foi encontrada uma dissertação (OLIVEIRA, 2014) que trata do “design de informação em redes sociais educacionais” e que somente utiliza a definição do termo “informação” segundo o *Dicionário de Semiótica* e mescla, indiferenciadamente, conceitos da Semiótica francesa e da Semiótica de Peirce.

No Programa de Pós-Graduação Profissional em Design da UNIVILLE, encontramos somente um Relatório Técnico, de autoria de Maximiliano (2019), que se propõe como um “Guia de design para vitrinas de pequenos varejistas”, embasando-se nos preceitos de vitrinismo de S. Demetresco, autora que toma em suas obras as ferramentas teórico-metodológicas da semiótica de Greimas.

Nenhuma tese ou dissertação que fizesse uso ou citação da Semiótica de A. J. Greimas foi encontrada nas seguintes instituições: UNIFATEA, UFAM, UFPR, UFRN, UFRJ, UEMG, no Programa de Pós-Graduação em Design do SENAC-SP, tampouco no Programa de Pós-Graduação em Ergonomia da UFPE.

4 TIPOLOGIA DOS USOS DE GREIMAS NO DESIGN E NA MODA

Ao tratar do caráter interdisciplinar da Linguística, José Luiz Fiorin (2008), detectou duas maneiras pelas quais as disciplinas se confundem ou se diferenciam: a mistura e a triagem, respectivamente. Enquanto a mistura se caracteriza pela universalidade e pela diversidade entre as disciplinas, por um fazer científico mais aberto que busca a “expansão e a participação” (FIORIN, 2008, p. 33), a triagem se caracterizaria pela unidade ou pela nulidade, bem como pela totalidade, como se uma disciplina qualquer do conhecimento humano fosse fechada em si mesma.

Segundo o autor (FIORIN, 2008, p. 33), até meados do século XVII “predominava o fazer científico regido pelo princípio da mistura” e, a partir do século XVIII, “começa um movimento de especialização das atividades científicas, ou seja, uma atividade de investigação gerida pelo princípio de triagem” (FIORIN, 2008, p. 33), o que levou à disciplinarização que atingiu seu ápice no século XX, com especializações cada vez mais restritas e particulares. O resultado foi uma espécie de dogmatização das disciplinas que faz com que a ciência se desenvolva somente no interior de um dado paradigma, fechada em si mesma. O que se vê mais atualmente, ainda de acordo com Fiorin (2008, p. 36), é um movimento de retomada de um fazer investigativo “governado pela mistura”.

Seguindo esse movimento, o Design (o que inclui o Design de Moda) é uma disciplina do conhecimento relativamente recente caracterizada como interdisciplinar, que se serve de várias disciplinas em uma abordagem que não separa explicitamente a teoria e a prática. Michela Deni (2019) aponta que os designers costumam recorrer a diversos domínios científicos em busca de ferramentas metodológicas, como a Antropologia, a Sociologia, a Ergonomia, entre outros, dos quais destaca-se a Semiótica. As várias disciplinas são consideradas parte essencial tanto das pesquisas em Design quanto do fazer prático e criativo do designer. A História, a História da Arte, a Filosofia, a Publicidade e o Marketing, dentre tantas outras disciplinas, integram os currículos de graduação em Design nas suas várias especialidades e evidenciam seu caráter interdisciplinar: o Design, como área do conhecimento e do fazer criativo, não existe *per se*, mas somente pela mistura de caráter universal e diversificado que se estrutura e se expande no encontro com as outras disciplinas.

Com efeito, nas pesquisas feitas na área do Design e da Moda não há como falar em uma disciplinarização dogmática como ocorre, talvez, em outras disciplinas, mas existem diferentes maneiras pelas quais as áreas do saber se misturam em relação ao Design. Há também uma maneira de, por meio da comparação, dar preferência a uma ou outra disciplina que se relaciona com o Design, trilhando um caminho que leva à triagem, mesmo que isso pareça contradizer seu caráter interdisciplinar. Mas como se caracteriza a interdisciplinaridade? E as outras relações entre as disciplinas, as outras maneiras de fazer a triagem ou de misturar: como compreendê-las e denominá-las? Inter, multi ou mesmo indisciplinaridade? Fiorin (2008, p. 36-37) buscou defini-las partindo da etimologia dessas palavras:

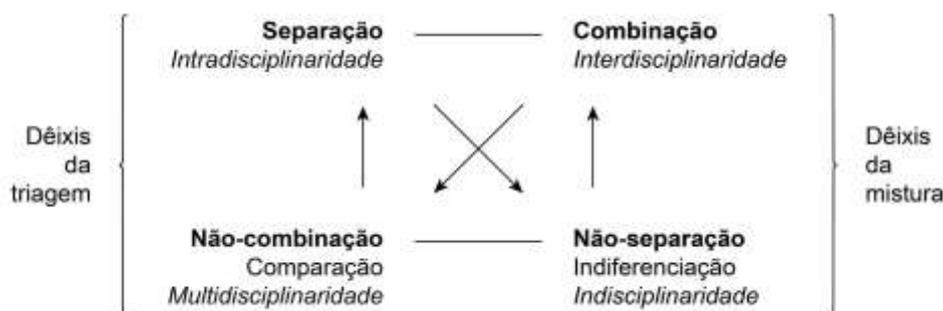
Esse conjunto de termos tem um radical comum, *-disciplina*, um sufixo comum, *-dade*, e prefixos distintos *in-*, *multi-*, [...], *inter-* [...]. Para definir os termos, a questão é pensar os prefixos, todos de origem latina, sempre a partir das raízes indo-européias: *in* < *ne* (indica negação e aparece em palavras como *nulo*, *neutro*, *negar*, *ninguém*, *inútil*); *inter* < *en* (denota “dentro de”, “entre” e ocorre, por exemplo, em *interior*, *íntimo*, *interno*, *entrar*, *intestinal*); [...] *multi* < *mel* (traduz a noção de “abundância quantitativa ou qualitativa” e aparece em *muito*, *multidão*, *múltiplo*, *multiplicação*, *melhor*, etc.).

Nos empregos da Semiótica de Greimas pelas áreas de Design e de Moda, encontramos tanto relações propriamente “entre” disciplinas, o que configura a interdisciplinaridade *stricto sensu*, quanto o olhar de “abundância quantitativa” da multidisciplinaridade e a “negação” de fronteiras característica da indisciplinaridade. Pela análise desses usos, chegamos a pelo menos dois modos distintos de “triagem” e de “mistura”, que configuram um sistema (Figura 1). Essa tipologia das relações entre disciplinas, a partir de sua articulação lógica em oposições, contradições e implicações, assume a forma de um quadrado semiótico (GREIMAS; RASTIER, 2012). Trata-se de estratégia similar a adotada por Baggio (2019) ao analisar as relações nas pesquisas em Moda e Literatura; em seu trabalho, a pesquisadora enfatiza que a “distribuição da tipologia não significa *a priori* uma apreciação sobre cada abordagem: trata-se de uma sistematização dos tipos de articulação possíveis [...], a depender dos objetivos de cada pesquisa” (BAGGIO, 2019, p. 131).

Nas relações apresentadas abaixo, dado que a interdisciplinaridade conta com uma contrariedade pressuposta, elencamos a intradisciplinaridade enquanto seu par oposto. O prefixo *intra-* indica algo que está “dentro de; durante; próximo ao centro; interiormente: intramolecular, intraocular, intravenoso” (HOUAISS, 2020), e assim

define a oposição ao que é *inter*, uma vez que é algo interno e fechado em si mesmo, características da triagem que levam à disciplinarização.

Figura 1 – Tipologia das relações entre disciplinas



Fonte: os autores.

No que tange à interdisciplinaridade, encontramos alguns casos que buscam fazer convergir a metodologia da Semiótica greimasiana e os métodos de pesquisa do Design e da Moda, complementando-os por um procedimento combinatório. Nesses casos há, como afirma Fiorin (2008, p. 38), “a transferência de conceitos teóricos e de metodologias”, combinando as áreas de pesquisa, o que configura um fazer interdisciplinar entre a Semiótica e o Design. Os trabalhos identificados que se categorizam como interdisciplinares ora partem da abordagem semiótica para analisar objetos distintos como uma cadeia produtiva (BITTERN COURT, 2012), uma marca de moda (SALGADO, 2014), publicidade (SCOZ, 2011) e design de interação (MOTTA, 2016), ora integram a metodologia semiótica na abordagem projetual para criar ferramentas novas de projeto (SANTOS, 2018; MACHADO, 2019).

Em contradição, negando a combinação entre áreas, está o fazer multidisciplinar, caracterizado pelo procedimento de comparação. Essa operação, segundo Fiorin (2008, p. 37), acontece quando “várias disciplinas analisam um dado objeto” e o que se faz é “pôr em paralelo diferentes maneiras de focar um tema”, sem que haja necessariamente complementaridade entre as disciplinas. O objetivo é principalmente mostrar o alcance ou limitação de cada disciplina distinta posta em relação. Alguns exemplos são os trabalhos que comparam a abordagem semiótica com estudos ergonômicos (JORDANI, 2015), comparam uma análise semiótica com

testes em usuários (PEREIRA, 2017), comparam a semiotização de “jogo” com abordagens filosóficas (MACHADO, 2017), ou ainda trabalhos que comparam distintas linhas teóricas semióticas, em especial a de Greimas e a de Peirce (PAULA, 2012; CARDOSO, 2017).

Do ponto de vista teórico, a comparação pode implicar uma separação de abordagens, outro modo de triagem. A intradisciplinaridade seria o fechamento de cada área em si mesma, caso em que outras disciplinas são convocadas apenas para separar um domínio de outro, para caracterizar bem cada disciplina naquilo que ela difere das demais. Nessa perspectiva, há trabalhos de Análise do Discurso ou de Linguística que fazem questão de diferenciar bem a sua abordagem daquela da Semiótica. Em nosso caso, dado o próprio princípio da busca que já relaciona citações de autores da Semiótica (termos da pesquisa) às áreas do Design e da Moda (bancos de dados pesquisados), não encontramos resultados relevantes de intradisciplinaridade. O próprio campo do Design, como vimos, tem uma vocação interdisciplinar dada por sua constituição. No entanto, se considerarmos não apenas as relações entre disciplinas, mas também as relações entre linhas teóricas de uma mesma disciplina, encontramos alguns casos em que a Semiótica de Greimas é convocada apenas para que seja feita a distinção em relação à Semiótica de Peirce. No entanto, um mesmo trabalho pode ter mais de uma operação: triagem entre teorias semióticas distintas, por exemplo, porém mistura entre a área do Design e a Semiótica.

Por fim, em contradição a essa posição está a “não-separação”, ou seja, a indiferenciação entre disciplinas, que nomeamos “indisciplinaridade”. Vários trabalhos encontrados retomam certos conceitos da Semiótica ou semiotizações diversas de elementos relacionados ao universo das marcas e da moda, bem como definições de linguagem e significação, sem indicar que o que está sendo citado trata-se de uma abordagem semiótica. Esses trabalhos negam as delimitações entre áreas, em sua maioria sem problematizar ou mesmo apontar a integração da Semiótica no campo do Design. A maior parte dos resultados que encontramos em nosso levantamento caracteriza-se por essa indiferenciação, que ocorre também entre linhas teóricas semióticas diferentes, em trabalhos que transitam entre a teoria de Greimas e autores das Semióticas de Peirce ou de Lotman.

5 CONCLUSÃO

De modo geral, encontramos em nossa pesquisa uma quantidade maior de resultados pertencentes à lógica da mistura do que à lógica da triagem. A mistura parece ser um traço característico da cultura brasileira, refletido em vários modos de criação, seja na pesquisa ou na própria prática dos designers. Segundo Moura (2013, p. 26), “a diversidade cultural implica a diversidade no campo do design, que, a cada dia, torna-se um campo mais complexo, pois lida com as inter-relações entre os segmentos de sua área, construindo relações interdisciplinares”.

Dentre os resultados encontrados, vimos alguns trabalhos que assumem uma abordagem mais evidentemente interdisciplinar, partindo da Semiótica de Greimas para tentar construir novos modelos teóricos que auxiliem a prática projetual e as pesquisas em Design, o que parece um caminho particularmente promissor e surpreendentemente pouco explorado no Brasil. Nesses casos, ocorre o que é comumente denominado na Semiótica de “semiotização”. Trata-se, em suma, de compreender os fenômenos estudados pelo viés da semiótica de Greimas, como se a disciplina oferecesse uma “visão de mundo” (LANDOWSKI, 2001) que iluminasse os vários objetos, do nível mais concreto ao nível mais abstrato da geração de sentido. A semiotização é o que talvez determine, dentre outras coisas, o caráter ancilar da disciplina e permita sua interdisciplinarização com as áreas de Design e de Moda, por exemplo.

Os trabalhos que assumem uma abordagem multidisciplinar, comparando áreas do conhecimento, também mostraram adotar uma perspectiva promissora, na medida em que ajudam designers e pesquisadores a escolherem, dentre as ferramentas teórico-metodológicas existentes provenientes de várias disciplinas, as que melhor servem a cada tipo de pesquisa ou de projeto. Já os casos de indisciplinaridade mostram-se muitas vezes problemáticos, por não indicarem com precisão a que teoria recorrem. Embora a “não-separação” ou indiferenciação possa ser considerada uma operação muito positiva em certas práticas do fazer humano (no combate às desigualdades sociais, por exemplo), na academia ela costuma ser encarada como falta de rigor científico.

Michela Deni (2019) critica a retomada pelo campo do Design de certos conceitos da teoria semiótica de maneira descontextualizada ou privada de seus

fundamentos teóricos e expectativas metodológicas e epistemológicas, o que pode resultar em contribuições semióticas “banalizadas” que perdem relevância e credibilidade. O que a autora verificou na França parece acontecer também em alguns trabalhos no Brasil, como averiguamos em nossa pesquisa. No entanto, a autora aponta que a metalinguagem semiótica pode apresentar uma riqueza “a longo termo”, graças à sua precisão teórica que permite “hierarquizar elementos heterogêneos” em um pensamento sistêmico de que o designer sente falta recorrentemente (DENI, 2019, p. 101). Alguns dos trabalhos encontrados em nossa pesquisa apontam para essa vantagem da precisão teórica na construção de novos modelos analíticos e ferramentas projetuais.

Além disso, podemos pensar em novos desenvolvimentos teóricos como os da Sociossemiótica, que iluminariam “novas formas projetuais ajustadas à complexa natureza das interações humanas”, como propõe Scoz (2018). Essa abordagem nos afastaria da “matriz de pensamento com viés projetivista” e permitiria ao campo do Design, no contato com a Semiótica, “reconhecer certas iniciativas projetuais ainda infrequentes que colhem resultados promissores de uma abertura ao risco” (SCOZ, 2018).

No que tange ao uso ancilar da Semiótica de Greimas na pesquisa brasileira em Design e Moda, vemos que há ainda um grande campo a ser explorado, dado o resultado quantitativamente limitado de teses e dissertações encontradas em nossa pesquisa, o que talvez se deva à falta dessa abordagem nas grades curriculares desses cursos. Por meio desses resultados é possível inferir que as obras que chegam aos currículos de Pós-Graduação são, em sua maioria, de continuadores da teoria de Greimas e de autores relacionados, evidenciando a grande distância entre o teórico e os usos de sua teoria nessas áreas. Entretanto, esse fato demonstra a importância dos colaboradores da Semiótica de Greimas, os quais têm um papel primordial para sua continuidade e desenvolvimento. Não obstante, os resultados encontrados apontam um caminho ainda a ser percorrido para que essa “visada de mundo” teórica tenha maior alcance e seja mais bem compreendida, para cumprir assim o seu caráter ancilar proposto. Afinal, a Semiótica greimasiana teve ela mesma um modelo de desenvolvimento de saberes alicerçado no fazer em conjunto, o que é também característico do fazer do designer.

O cunho promissor de muitas das pesquisas encontradas, especialmente no que diz respeito às combinações e comparações, iluminam e abrem caminhos para

que novas pesquisas se desenvolvam nesse fazer científico que constrói pontes entre as disciplinas. Seja na interdisciplinaridade, seja na multidisciplinaridade, pôr em relação saberes de áreas distintas parece ser a tônica vigente nas pesquisas brasileiras em Design e Moda, o que confirma sua natureza fundada na mistura e que pode, nesse fazer, construir novas perspectivas para o pensamento projetual e acadêmico no Design e na Moda⁶.

REFERÊNCIAS

BAGGIO, Adriana Tulio. A pesquisa em moda e literatura no Brasil: perfil quantitativo, tipologia das abordagens e questões metodológicas. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, v. 4, n. 2, p. 124-134, 2020.

BITTENCOURT, Paulo Henrique da Rocha. **O significado faz o igual ser diferente: o design estratégico e o estudo da cadeia de produção e transformação da celulose**. 2012. Dissertação (Mestrado em Design) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale dos Sinos, Porto Alegre, 2012.

BOGO, Marc Barreto; BRAGA, Mariana; GARCIA, Carolina Santos; PEREIRA, Cristhiane Bárbara; SCOZ, Murilo; SOUZA, Cayna Vahalla Rocha de Souza. **Usos de Greimas nas áreas de Design e Design de Moda no Brasil**. Colóquio Internacional Greimas. São Paulo, 2017. (Apresentação oral).

CAMPOS, Amanda Queiroz. **O mito como incremento do produto na gestão da marca de moda: estudo de imagens gráfico-publicitárias das marcas Lança Perfume e Morena Rosa**. 2013. Dissertação (Mestrado em Design) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

CAPES. **Plataforma Sucupira - Cursos Avaliados e Reconhecidos**. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

CARDOSO, Cilene Estol. **Processos de significação no design: proposta de intervenção para disciplinas de semiótica em cursos de graduação em design no Brasil**. 2017. Tese (Doutorado em Design) – Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DENI, Michela. Des sciences du design à la science du design. **Langages**, n. 213, p. 93-103, 2019.

FEIJÓ, Valéria Casaroto. **PBEX - Place Brand Experience: framework para orientação da projeção de experiências de marca no contexto do place branding**. 2019. Tese (Doutorado em Design) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e interdisciplinaridade. **Alea**, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2008.

GREIMAS, Algirdas Julien. Pragmatique et sémiotique. **Actes Sémiotiques - Documents**, v. 50, 1984.

⁶ Revisão: Jenifer Cristina Martins. Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UNIVILLE, 2013). Email: jenifer.martins@catolicasc.org.br

GREIMAS, Algirdas Julien; RASTIER, François. Les jeux des contraintes sémiotiques. *In*: GREIMAS, Algirdas Julien. **Du sens I: Essais sémiotiques**. Paris: Seuil, p. 135-155, 2012.

HÉNAULT, Anne. **História concisa da semiótica**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HOUAISS, Dicionário da Língua Portuguesa. **Definição de “Intra”**. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#2>. Acesso em: 28 ago. 2020.

JARDIM FILHO, Airton Jordani. **Aspectos semióticos quebrando paradigmas da avaliação de interfaces web por critérios ergonômicos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Design) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LANDOWSKI, Eric. O olhar comprometido. **Galáxia** (São Paulo, Online), n. 2, 2001.

_____, Eric. **Com Greimas: interações semióticas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2017.

MACHADO, Rodrigo Najar. **Design estratégico, jogo e criatividade: uma proposta de método processual**. 2017. Dissertação (Mestrado em Design) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale dos Sinos, Porto Alegre, 2017.

MACHADO, Bruna Rosa. **Branding e sentido: framework de posicionamento de marcas de moda sob a perspectiva semiótica**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Moda) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MAXIMILIANO, Cristiani. **Guia de design para vitrinas de pequenos varejistas**. 2019. Relatório Técnico (Mestrado Profissional em Design) – Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019.

MEDEIROS, Raquel Vasconcelos de. **A importância da utilização de imagens para a criação de produtos de moda**. 2013. Dissertação (Mestrado em Têxtil e Moda) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MOTTA, Rafael Garcia. **Design de interação entre usabilidade e semântica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Design) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MOURA, Mônica. Atualidades da pesquisa em design e moda no Brasil. **Revista dObra[s]**, v. 6, n 13, p. 24-35, 2013.

NAPOLEÃO, Eduardo. **Processo de prospecção e indicação de informações para orientar a criação de marcas gráficas turísticas de cidade: estudo aplicado à cidade Rio de Janeiro**. 2014. Dissertação (Mestrado em Design) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Apresentação. *In*: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). **As interações sensíveis: ensaios de sociosemiótica a partir da obra de Eric Landowski**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013.

_____, Ana Claudia de (Org.). **Atelier Pesquisa Temática do CPS - Emprego da Semiótica de A. J. Greimas nas áreas de conhecimento do Brasil: desenvolvimentos, apropriações e desdobramentos conceituais e metodológicos**. Documento de projeto (não publicado). São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, Raquel Rodrigues Santos de. **O design da informação em redes sociais educacionais brasileiras: uma análise a partir da teoria da atividade**. 2014. Dissertação (Mestrado em Design) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

PAULA, Frederico Braida Rodrigues de. **A linguagem híbrida do design: um estudo sobre as manifestações contemporâneas**. 2012. Tese (Doutorado em Design) – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

PEREIRA, Laura Pedri. **Sentido, recepção e interatividade: avaliação de conteúdo de marca em dispositivos móveis**. 2017. Dissertação (Mestrado em Design) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

PERINI, Anerose. **Design estratégico para a mobilidade urbana sustentável por bicicleta em Porto Alegre**. 2015. Dissertação (Mestrado em Design) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale dos Sinos, Porto Alegre, 2015.

SALGADO, Kledir. **O luxo e a alta-costura: uma análise semiótica**. Dissertação (Mestrado em Têxtil e Moda) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, Ana Paula Silveira dos. **Desafios para uma cidade ciclável: um exercício de design estratégico**. 2018. Dissertação (Mestrado em Design) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale dos Sinos, Porto Alegre, 2018.

SCOZ, Murilo. **Mídias alternativas no caminho do sujeito: uma abordagem semiótica**. 2011. Tese (Doutorado em Design) – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SCOZ, Murilo. Por uma sociossemiótica do design de interação. **Actes Sémiotiques**, n. 121, 2018.

Submetido em: 11/09/2020

Aprovado em:30/11/2020

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 semioticista 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 semioticista 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 estésicos. 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 estésicas 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 arrebatam 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

DOI: 10.5965/25944630512021055

**(RE) DESIGNING FASHION CONTEXTUAL STUDIES: A
GENERATIVE VIEW OF SOCIO-SEMIOTICS IN CREATIVE HIGHER
EDUCATION**

***(Re)criar Fashion Contextual Studies: uma visão gerativa da Sociossemiótica
no ensino superior de Moda e Design***

***(Re)créer Fashion Contextual Studies: une conception générative de la
Sociosémiotique dans l'éducation de Mode et Design***

Marília Jardim¹

¹ Marília Jardim is a Communication and Media Doctoral Researcher at the University of Westminster (CAMRI, London), Senior Lecturer of Contextual and Critical Studies at the University for the Creative Arts (Epsom, UK), Fellow of the UK Higher Education Academy. MPhil in Communication and Semiotics (PUC-SP) and Bachelor of Communication of the Arts of the Body (PUC-SP)
mhernandesjardim@uca.ac.uk orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1565-590X>

ABSTRACT

The article presents the case for pedagogical approaches in Arts and Design Higher Education that are not informed exclusively by Pedagogy, but growing around Socio-semiotics which ceases to be a theory of critical analysis, to become a tool explored in its generative potential to construct, in reverse, practices that will be put into discourse. From programme design to the delivery of face to face and online sessions with students, the programme constituting the main case of this work was idealised, designed, and delivered utilising the principles of Greimas' semiotics (1986, 1987, 2002; GREIMAS & COURTÉS, 1993) concerning the analysis of discourses, and the theories of interactions developed by Landowski (2004, 2005, 2009, 2010) and Oliveira (2002, 2013). The bridge created between those theories and Freire's (1970) Critical Pedagogy permitted to explore different modes of presence in the classroom, which transformed the roles of tutor and student, as well as the contents of the course. Seeing Higher Education beyond economic exchanges welcomed the construction of an attitude toward knowledge that surpasses the idea of "skill transfer", cultivating adjustments which aim at the union between different subjects, resulting in the teaching of theory reaching beyond the writing of essays and becoming an integral part in the making of design. Through the transformations of interactions between the tutor, students, and the course contents, the model presented in the article invites a reflection on the importance of semiotic concepts in the process of constructing educational practices that "make sense".

Keywords: Socio-semiotics; Fashion Education; Discursivisation

Resumo

O artigo apresenta uma abordagem pedagógica no Ensino Superior de Artes e Design que não se pauta exclusivamente na Pedagogia, mas se desenvolve em torno da Sociosemiótica que deixa de ser uma teoria de análise crítica para se tornar uma ferramenta explorada em sua visão gerativa, construindo práticas que serão colocadas em discurso. Da concepção do programa à entrega de atividades presenciais e online, o programa que constitui o caso principal deste trabalho foi idealizado, concebido e entregue utilizando os princípios da semiótica de Greimas (1986, 1987, 2002; GREIMAS & COURTÉS, 1993) no que se refere à análise dos discursos, e as teorias das interações desenvolvidas por Landowski (2004, 2005, 2009, 2010) e Oliveira (2002, 2013). A ponte criada entre essas teorias e a Pedagogia

Crítica de Freire (1970) permitiu explorar diferentes modos de presença em sala de aula, transformando os papéis de professor, aluno, e mesmo dos conteúdos do curso. O olhar do Ensino Superior para além das trocas econômicas acolheu a construção de uma atitude em relação ao conhecimento que ultrapassa a ideia de “transferência de habilidades”, cultivando ajustes que visam a união entre diferentes sujeitos, resultando em um ensino da teoria que supera a escrita de ensaios e se torna um parte integrante na elaboração do design. Por meio das transformações das interações entre tutor, alunos e conteúdos da disciplina, o modelo apresentado no artigo convida a uma reflexão sobre a importância dos conceitos semióticos no processo de construção de práticas educacionais que “fazem sentido”.

Palavras-chaves: *Sociossemiótica; Educação em Moda; Discursivização.*

Résumé

L'article présente une approche pédagogique dans l'enseignement supérieur des arts et du design qui n'est pas exclusivement éclairée par la pédagogie : cette approche se développe autour de la Socio-sémiotique qui cesse d'être une théorie de l'analyse critique et devient un outil, exploré grâce à son potentiel génératif. De sa conception aux lectures en face à face et en ligne, le programme constituant le cas principal de ce travail a été idéalisé et conçu dans les principes de la sémiotique de Greimas (1986, 1987, 2002; GREIMAS & COURTÉS, 1993) et les théories des interactions développées par Landowski (2004, 2005, 2009, 2010) et Oliveira (2002, 2013). Le pont créé entre ces théories et la pédagogie critique de Freire (1970) a permis l'exploration des modes variés de présence qui ont bouleversé les rôles de professeur et d'élève, ainsi que le contenu du cours. L'enseignement supérieur, vu au-delà des échanges économiques, a accueilli la construction d'une attitude à l'égard des connaissances, celui qui le fait dépasser l'idée de « transfert de compétences ». D'ailleurs cette nouvelle vision permet de cultiver des ajustements qui visent l'union entre différents sujets et aboutit à un enseignement de la théorie qui dépasse la rédaction d'essais et devient un partie intégrante de l'élaboration du design. À travers les transformations des interactions entre le professeur, les étudiants et le contenu, le modèle présenté est une invitation à réfléchir sur l'importance des concepts sémiotiques dans le processus de construction de pratiques pédagogiques qui « font sens ».

Keywords: *Socio Sémiotique; Education en Mode; Discursivisation.*

1 INTRODUCTION

In 2016, I joined the University for the Creative Arts (Epsom, UK) as the Contextual and Critical Studies² subject leader with the BA (Hons) Fashion Course. With no degrees in Fashion whatsoever – but carrying my MPhil thesis in Communication and Semiotics which investigated the Corset in the West, as well as over 13 years of experience as a Costume Designer and Maker – I embraced a multilayered challenge: to teach in an extremely internationalised environment, responding to very specific market needs and a competitive setting heavily reliant on satisfaction scores, while responding to the desire of intersecting my multiple experiences and my fragmented, interdisciplinary qualification in the redesign of three course modules.

From all my theoretical and professional baggage, my years working as a Fashion designer and researching the subject, as well as my postgraduate certificate in Education were probably not the most significant attributes I brought into this post: it was my background in Socio-semiotics, a theory I was still relatively new to, which proved to be the cornerstone of my practice, from programme design to student facing activities. In the course of my most active years at the Socio-semiotics Research Centre (CPS) during my MPhil at the Pontifical Catholic University of São Paulo, I had studied mainly the body and dress dynamics, as well as the manners in which Semiotics could be used in the understanding of space. That experience taught me to see Semiotics – particularly Landowski's proposition of regimes of interaction – as a “theory of everything”: if an epistemology so multiple can contribute to the understanding of a broad range of objects, the beginning of my journey as a subject leader started with the interrogation about the possibility of using the theories I knew in reverse, to *generate* practice, rather than analysing texts. The following sections will present some key concepts from the theory which formed my address of Creative Pedagogy, focusing mainly on my practice of UK Higher Education in a Fashion programme, designing, planning and teaching the units “Introduction to Fashion

² In the UK, where new Universities offer degree courses that are oriented towards technical skill transfer, the theoretical elements of BA courses are often condensed into one, multidisciplinary module that focuses the development of essay writing, and culminates in the dissertation (which is not the main final major project). In Arts and Design programmes, this module often includes History of Art, History of Fashion (or Design), and other disciplines from the Humanities which are relevant to the degree – such as Philosophy, Feminist theory, Gender theory, Post-structuralism, and so on.

History and Theory,” “Theories of Culture, Identity and Communication,” and “Dissertation.”

The core matrix of my pedagogical practice starts at two seminal works: Paulo Freire’s (1970) *Pedagogia do Oprimido* [*Pedagogy of the Oppressed*], a fundamental piece in awakening my desire to become an educator which preceded the beginning of my academic career; and Claude Lévi-Strauss (1963) *La Pensée Sauvage* [*The Savage Mind*], a work that in one way or another marks the semiotic writings from the authors informing my personal research—such as Algirdas Julien Greimas, Eric Landowski, Jean-Marie Floch, and Ana Claudia de Oliveira. Freire’s Critical Pedagogy and his proposition of dissolving the fixed binary “teacher-student” created a lasting impression on me, particularly because his ideas appeared to be in correspondence with what I had experienced in my Secondary Education in a Socio-constructivist school, and during my undergraduate and postgraduate studies in Brazil. On the other hand, the inventiveness of Lévi-Strauss *bricoleur*, besides providing an image for a manner of doing research, is also the perfect image of my personal practice, both as an artist and an academic: from my literal collection of fragments in my costume design work to the metaphoric collage of concepts and research corpuses that populated my work as a researcher. Not by chance, the concept of the *bricoleur* is also vivid in writings about Fashion (DIEDERICHSEN, 2006; FLOCH, 1995; GECZY, 2012; HEBDIGE, 1979), marking the union of those two works as the niche in which my practice exists and is made possible.

The pursuit of my pedagogic bricolage led me from the roots of Brazilian Critical Pedagogy to the multiple developments of Freire’s dissemination in the US and UK education, where his idea of the “oppressed” became an emblem for minorities and disadvantaged groups of all sorts. One of the central objectives of those works is to debate the importance of making education *about* students’ lives, cultures and identities, which permits the construction of active engagement emerging from the partaking in the role of making the learning context, elevating students to “co-creators” of knowledge (WAMBA, 2010). His work will equally reappear in writings about creative education, particularly in the blending of Design Thinking with pedagogic practice, both to promote “intuitive learning” and “intuitive insight” which are, little by little, becoming fashionable concepts among educators who seek to utilise these tools as sophisticated forms of processing information (RINGEL, 2004), but likewise in the construction of chained “plateaus”, each one building the foundation to the next: learning, making

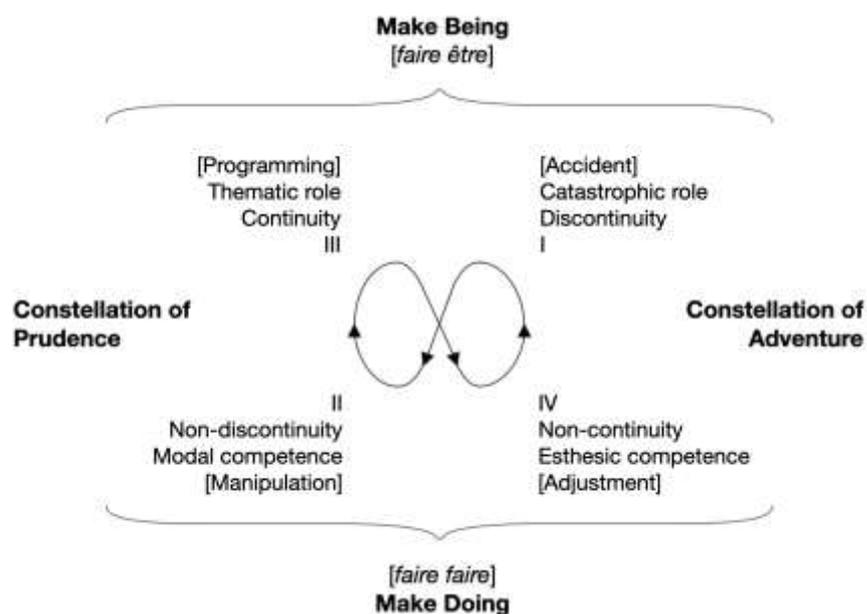
connections and contextualising knowledge, and appraisal; those steps aim, again, at the construction of learning through action and practice, encouraging the collaboration between peers but, equally, between tutors and students (WRIGLEY & STRAKER, 2017), continuing to build on the importance of dissolving hierarchies and suppressing the distance in-between the different agents involved in the act of teaching and learning. Finally, the problem of power imbalances invested in the figures of “student” and “teacher”, particularly in their consequences to evaluations, assessments, and the problem of “ranking” pupils (REYNOLDS & TREHAN, 2000) appear as a “branch” of concepts presented in *Pedagogia do Oprimido* [*Pedagogy of the Oppressed*] (FREIRE, 1970).

Although the set of pedagogic theories is often portrayed as something existing outside of philosophy and addressing issues that are distinct from other fields and theories, the problems concerning Socio-semiotics – and the texts informing the present article in particular – are not only very close to those matters but, furthermore, capable of presenting solutions which surpass the possibilities of Education theories. More than permitting an analytical approach of Pedagogy – that is, being utilised as a tool to critique pedagogic practice – Semiotics and its multiple concepts can become a tool in itself, no longer a theory of critical analysis, but a guide to constructing praxes in Education.

Landowski’s vast body of work addressing the problem of interactions (LANDOWSKI, 2004, 2005, 2009, 2010, 2013) is one of the key theories informing my “practical practice” as an educator, particularly when it comes to my quest in taking the relations in the classroom from *programme* to *adjustment*. In *Les interactions risquées* [*The risky interactions*], the binary “operation/manipulation” from the standard theory is unfolded into four regimes of interaction (figure 1) – programming, manipulation, adjustment, and accident (LANDOWSKI, 2005) – which are anchored in different narrative utterances made possible through the embodying of different roles and competences: besides the thematic roles and modal competences from the standard theory (GREIMAS, 1983; GREIMAS & COURTÉS, 1993) which appear connected to the regimes of programming and manipulation respectively, Landowski builds on the possibility of catastrophic roles, resulting in accidents and assentiments; and in interactions invested with esthetic competence, resulting in adjustments or unions which unfold into relations that *make feel* (LANDOWSKI, 2005). The regime of adjustment appears, in his work, as a mode of interaction surpassing the strategies

and the exchange of values: the actants are in an interaction whose value is the contact in itself – pure relation, independent from economic exchanges. The possibility of creating a space and relations in the classroom that would be closer to this manner of interaction, contradicting the multiple programmes which seem to govern the majority of relations in Higher Education today, became the ideal I pursued when designing my syllabuses and learning environments.

Figure 1 – Landowski's schema of the regimes of interaction.

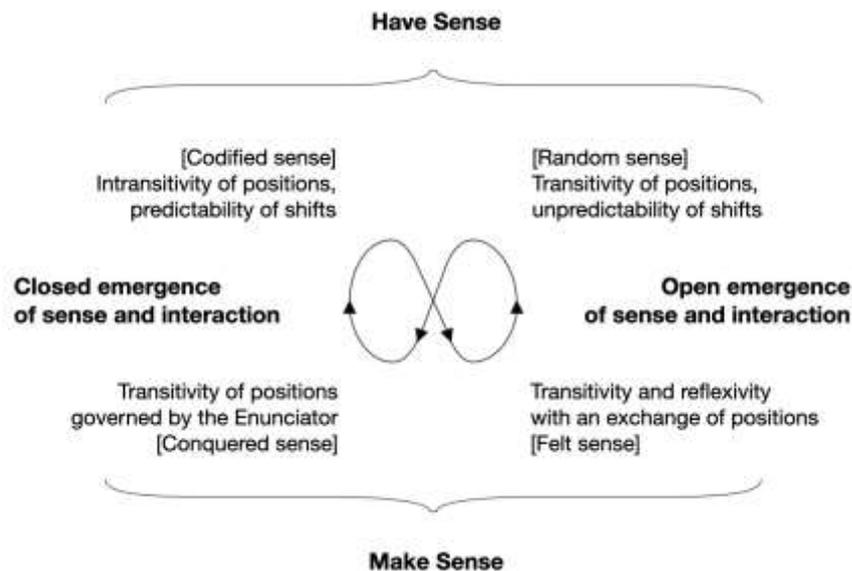


Source: elaborated by the author.

However, beyond (or before?) the designing of relations of presence and interaction, the act of teaching and learning is also a matter of construction of meaning happening in the realm of the discursive interactions and the different modes in which sense can be given and constructed. In “As interações discursivas” [“The discursive interactions”], Oliveira presents a model (figure 2) in which different relations between the Enunciator and the Enunciatee unfold into distinct productions of sense, which can be coded, conquered, random, or felt (OLIVEIRA, 2013, p.45-7). Such modes are necessarily linked to the matter of which roles the subject plays in their interactions producing discourses but, equally, in the problem of whether those roles are fixed – as is the case of the codified sense, which brings the predictability of those positions – or transitive – meaning the roles can be exchanged in manners that are either governed

by the Enunciator (conquered), or through open interactions which can be unpredictable (random) or emerging from a reflexive union of both subjects (felt).

Figure 2 – Oliveira's schema of the discursive interactions.



Source: elaborated by the author.

To reflect on the role of education and the manners in which knowledge can be communicated to an audience is necessarily a reflection on the matter of how things are put into discourse. With that in mind, the article is sectioned utilising the three sub-components of discursivisation: time, space, and person (GREIMAS & COURTÉS, 1993), presenting the manners in which the markers informed the generation of a programme and the praxes leading it into its realisation in lectures, seminars, and assessments. The generation – rather than examination – of those markers will permit a theoretical exposition of the multiple discursive mechanisms the theory utilises for the analysis of communication, such as the various operations through which effects of distance and proximity are constructed, as well as the possibility of interchanging the roles forming the interactions through which contact and exchanges take place.

Our journey through the mechanisms of discursivisation and interactions in the classroom starts at *Sémantique Structurale [Structural Semantics]* (GREIMAS, 1986) as the foundation of programme design, but its destination is Greimas' last individual work (GREIMAS, 1987): to present fractures in the hope of cultivating a taste for the "expectation of the unexpected" which, in my practice, became both the construction of the pleasure of reading and writing, and the construction of an open

attitude that travelled beyond the theory classroom, contaminating the work in the studio. In her preface to *Da Imperfeição* [*On Imperfection*], Oliveira addresses the problem of depth meaning intimacy, which leads to the importance of constructing a semiotics of corporeity (OLIVEIRA, 2002). By utilising this corpus of theories in the construction of a programme, this work aims at taking those statements one step further, by arguing the importance of intimacy and proximity in education, perhaps now more than ever, as we approach the age of distance learning.

2 TIME

Time is a central issue – for both philosophy and Higher Education settings – not only the “continued progress of existence” predicted by the dictionary but, literally, the time of the clock that governs our contracts, the use of rooms, auditoriums and studios, and each moment allocated to individuals. Equally, time goes hand in hand with financial pressures – both the ones imposed on students, which are inversely proportional to the opportunities of funding and incentives; and the institutional ones claiming for satisfied customers, employability, and graduate achievement – and, as a result, universities overflow with Bachelor and Master students in search for the long-dreamed degree carrying the promise of a career, while the courses get shorter, bringing the challenge of how to deliver a thorough exploration of the chosen subjects in modules containing a reduced number of contact hours and sessions.

In Heidegger, we find the affirmation of time as “... the horizon for all the understanding of Being and for any way of interpreting it” (HEIDEGGER, 1962, p.39) – a vision which substantiates what Ehrmantraut (2010) presents as a “philosophic pedagogy” unfolding around the concept of *dasein*: literally “being-there”. In our project of constructing pedagogic practice that is informed by semiotic and philosophic writings, side by side with Critical Pedagogy, the concept of temporality from the standard theory carries similar importance: through the production of “effects of temporality”, the temporalisation of discourse transforms a narrative organisation in “history” (GREIMAS & COURTÉS, 1993:388) – a fundamental step in the challenge of delivering programmes which aimed at being comprehensive (some of them History syllabuses) in a reduced number of one-hour sessions. Face those difficult tasks, the question was not “how to do it?” but “how to avoid sacrificing depth?”

History and its study are essentially a temporalised regard of events – the past as a “then” to which we can look back – but also the operation of inscribing events (or objects, artworks, writings) in time, reconstructing narratives that were once acts unfolding in the present. However, the study of History in the time of History is progressively becoming a luxury, as research projects are granted increasingly shorter deadlines and, as mentioned above, the limited contact time to deliver a syllabus often poses constraints to the content. Notwithstanding, such issues were not new to me: they were essentially the same faced during my MPhil in Communication and Semiotics – namely, the task to analyse a 350 years-long corpus in a two-year project – which meant I had already learned the answer: it resided in Greimas’ *Sémantique Structurale* [*Structural Semantics*] (1986), and his proposition for the selection of the corpus, delimiting sections that are representative, exhaustive, and homogeneous. If these three criteria provided a viable solution for dealing with large volumes of samples in a research corpus, the contrary seemed to be plausible: to utilise the same criteria in reverse, working the other way around in the selection of contents attending to the same principles.

On the side of accommodating time restrictions, the curation of a syllabus attending Greimas’ criteria proved to carry pedagogic advantages, encouraging students to continue their pursuit of knowledge independently – a central issue in Higher Education today. The criteria of exhaustivity, for example, stipulates that the analysis must start with a “provisory” corpus, which is representative, to then test the pertinence of the results to the rest of the sample (GREIMAS, 1986). My programme design aimed precisely at that objective: to provide, through my selection of contents and cases, the part 1 of projects, whereas the second part was delegated to the students, through their own research projects: to continue testing the contents and theories I presented by inviting their own contribution to the programme via their independent research, as well as the construction of their own bridges.

Besides assisting the stretching of the course’s clock-time by maximising the contact time and allocating part of the learning to independent research which, in its turn, could be tailor-made to each individual’s interests and personal trajectories in the course, that approach also linked to another problem of time: the sectioning of events and particular moments I would utilise in my reconstruction of the past. As a “History in detail” was ruled out by the delivery hours and course structures in place, the curation of contents necessarily returned to the matter of synchrony and diachrony,

or two criteria of reunion of an ensemble of facts (GREIMAS & COURTÉS, 1993, p. 374). Although the concepts were presented by Saussure having linguistic facts in view, Landowski substantiates their use in the analysis of Society, as criteria for delimiting ruptures or “slices of lived life” (LANDOWSKI, 1992). In the study of History for Creative courses, Landowski’s take becomes the delimitation of significant moments in the past, curated both in their diachrony – the significant ruptures constituting well delimited periods and movements – and synchrony – the simultaneities, or places where different isotopies overlap. Such divisions act as a “provisory” History, incomplete by design: it is up to the student to select which sections deserve to be explored more in-depth, further *practised* in their individual projects, both in theory and in the studio.

The use of Greimas’ criteria side by side with the concepts of synchrony and diachrony revolved around providing students with significant fragments that can be used both in the reconstruction of contents through their own independent practice but, likewise, to reconstruct something else. Our temporality, thus, becomes a sort of “time of the bricoleur” or a “bricolage-time” – a perhaps unorthodox reference to Lévi-Strauss’ concept. As he states, the result of a bricolage is never what the bricoleur initially intended which, he substantiates, is precisely where the poetry and ingenuity of the bricoleur reside (LÉVI-STRAUSS, 1963); similarly, for Floch, this “coherent deformation” of the initial project not only adds meaning to the undertaking but acts as a protest against the erosion of significance (FLOCH, 1995, p.7). From the point of view of a module in a creative BA course, that deviation is highly desirable, as it allows for creative practice to interpenetrate the teaching and learning of theory, without compromising the theoretical rigour: some might even call it “innovation”...

Beyond the time of the clock, which occupied this section so far, Semiotics is also concerned with the temporalisation of the discourse, or the description of temporal localisation and the use of the mechanisms of shifting in [*embrayage*] and shifting out [*débrayage*] to organise and establish temporal successions so as to establish temporal frames where the narrative structures can unfold (GREIMAS & COURTÉS, 1993). While such mechanisms, as tools of analysis, aim at grasping the “effects of time” in a given text, their conceptualisation is useful in the efforts of constructing such effects of time: not only the delimitation of different times, “now” and “then”, acting as markers of the History and Theory we study, but the different temporalities of each project, as well as the different times of the subject(s).

One of the outcomes of such reflection – and also the result of a bricolage – was the consideration of the multiple issues linked to time and its management, such as intuitive learning, emotional intelligence and mindfulness, which have slowly penetrated the realm of education, particularly Higher Education, where an epidemic of mental health issues poses an important challenge to tutors and supporting staff. Such concerns brought about another facet of my personal experience, my own struggle with attention deficit, and my own practice of mindfulness meditation which was proved – empirically, but also by scientific studies – to improve problem-solving insight (CAPURSO, 2014). To start each session not with introductions and presenting the content straightway, but in a state of pause, paying attention to the breath: can't we name such an act as discursive engagement [*embrayage*], erasing all markers of discourse to construct a radical effect of presence (GREIMAS & COURTÉS, 1993), one that, perhaps, places the body in a state of “expecting the unexpected”? (GREIMAS, 1987) Following that insight, we incorporated the practice of pausing and breathing together for one minute at the start of each session, with the aim of bringing us all, as a group, back to a mutually agreed *now*, our “now”, preparing our minds (and bodies!) to construct a *here*.

3 SPACE

Particularly in 2020, when an abrupt transition to digital learning environments occurred, the problem of space became even more pivotal to the co-production of knowledge, inside and out of the classroom. In the *Dictionnaire*, spatialisation is defined as the spatial localisation of the discourse and its description, which can be shifting out (through the instalment of those categories in the discourse) or shifting in (by suspending the markers of space); equally the concept is linked to the organisation of a more or less autonomous space, where narrative programmes and their sequences can unravel (GREIMAS & COURTÉS, 1993, p. 358). The two fundamental markers of spatialisation are “here” and “elsewhere”, notions that are not as clearly defined as one might think, when it comes to the space of learning. For example: one can be “materially” present in space, but existing elsewhere – by engaging with their social media accounts, or sleeping, or daydreaming about their other classes and work that needs to be done in the studio, and so forth – and, equally,

to be materially elsewhere – such as when a session takes place on Collaborate, Zoom, or any other distance meeting tool – but to be fully committed to a “here” that is virtual, independent from a shared material space.

Hence, the problem of space relates not only to the classroom (and its materiality or virtuality) but also to the different modes of coming-into-the-space. In that sense, Landowski’s problematisation of the space regimes (LANDOWSKI, 2010) is pivotal, in which it can be used to describe what happens in the space once we are there, and the different modes of interaction which lead us into that particular space. When it comes to teaching theory to cohorts in Arts and Design courses – undiplomatically packaged as “creative courses” in the UK, as if every other field of study existed outside the confines of creativity – the Programming–Adjustment contradiction becomes one of particular interest, being the trajectory leading to the majority of my efforts as a tutor, chiefly because this operation of denial, from perfect continuity to non-continuity (see figure 1) seems to be the space in which the “becoming present” occurs.

On the one hand, the regime of programming (LANDOWSKI, 2005) or, in spatial terms, the *fabric* (LANDOWSKI, 2010), appears as the ideal mode of interaction from an institutional point of view. In the fabric syntax, students apply, get an offer, enrol, pay fees, come to class, learn, produce exciting work that gives universities a good name, happily graduate with high satisfaction scores, and all that allows for the continuity of this cycle: high scores attract more good students who will repeat those steps, and thus forth. The reality, however, is messy and, more often than not, students come into this space with a lot of baggage: language difficulties, learning gaps and, more than anything, one form or another of mental health issues or special learning needs. The ideal student as part of the fabric, then, is confronted with the series of accidents – or the *abyss* – constituting the conflict of their personal, parallel journeys with the heavily regulated space of Higher Education, and the demands and challenges that end up aggravating these obstacles even further.

Beyond those issues, however, another spatial matter posed an obstacle to the construction of a “here” where the complete presence can unfold: that is, the material space, its use and its practice. The UCA campus where I teach, former Epsom & Ewell School of Art founded in 1896, possesses facilities built for a completely different model of education, far from aligned with the 21st-century ideals of “creative education”. The “theory” lectures and seminars I teach, although now delivered online

until further notice (due to COVID-19 Government guidelines), used to be timetabled in a pompous auditorium with two big screens behind the lecturer, a pulpit, and the students all facing the front, arranged in rows and columns – flattering for the tutor’s ego, no doubt, but hardly the best environment for instigating debate and *active* engagement with learning. Not to mention: a space where the (spatial as well as symbolic) distance between student and teacher is stretched – a deepening of the abyss?

After a conversation in the pub (and institutional battles I will spare the reader), I discovered the audience area was equipped with a retracting mechanism that permitted the chairs to be pushed back, creating a void area. A daily event for Contextual Studies, the “retracting of the chairs” became part of the transition from lecture to seminar: we can sit in an “audience” to see the lecture, but at 11 am we gather (me included!) to help the technicians to retract the mechanism, assemble pop-up tables, and arrange chairs in a more debate-friendly structure: a large square or rectangle, depending on the number of students, where we can face one another and be placed in close *proximity*. In due time, students discovered they had complete agency over the shape of the room: I first suggested the rectangle, the format familiar to me from my own university education but, on occasion, the group responsible for introducing the texts that week had rearranged the room to their liking while I was having my break; they understood that, not only space played a role in the ways we interact with one another, but that it is part of their role in the “learning agreement” to take charge of the experience, working around every detail that will facilitate the communication of their ideas.

Likewise, the arranging (and disarranging, with the afternoon group which was responsible for returning the room to its original state) of space became a moment in-between, in which the hierarchies of “tutor” and “student” are completely suspended, promoting an equalitarian area of collaboration, creating “togetherness” – perhaps an intersecting point of Freire’s theory and Landowski’s idea of *adjustment*. That notion of contact without economic exchange becomes fundamental in recovering two forms of empowerment – of the educator and educatee as subjects, as well as of education itself – which seem to be lost in a context where education is managed as a business transaction, dangerously transforming courses in commodities and students in customers. One of the objectives of my practice seems to be precisely the reinvention of a space in which the economic relations are suspended – both literally, as a

temporary forgetting about paid fees, and equally the economic relations from the standard theory, through removing the emphasis on *results* (both the institutional goals and the individual ranking) to reconnect with the idea of *process*: rather than focusing on the acquisition (or loss) of objects of value, this suspension occasions the possibility of a being-together that contains in itself the value of being-there.

The practice of space, thus, also becomes a metaphor for the other practices that can unfold in that space we created: if an auditorium can become a void, that can be filled with chairs and tables that we have the power to arrange in whatever shape we want, isn't that the case with the contents we learn, the theories we debate? In my lecturing, the void room – a zero-degree – became an allegory of the contents themselves or a delicate meeting point of “theory here” and “theory elsewhere”. The books “there” – in the library, often untouched – possessed an aura of inaccessibility, particularly for students coming from a less privileged background, often seeing this type of knowledge as elitist and middle-class, a tool of oppression rather than empowerment. Bringing those texts back to the *here*, shifting in the theory as the present, being uttered in the act (rather than “deciphered” or “decoded” from a finished text) reinstated the idea of the contents as a present entity, part of the same *here* as the students and myself, deconstructing its “aura” and transforming it into something that happens here (and now), not as a finished structure but as a project *in process*.

The possibility of articulating those presences together are at the root of what would permit the emergence of the adjustment or the *volute*: a spatial regime evoking the image of a vortex one cannot approach without being dragged in (LANDOWSKI, 2010). In this presence with theory, even the sceptics couldn't stop themselves from engaging: something said that either inspired or outraged them – for Landowski, the adjustment can be both positive, causing mutual accomplishment, or negative, effecting mutual destruction (LANDOWSKI, 2010) Such adjustments can emerge from the union of what I said in a session with their own experiences or, even, in a personal level, the union of their existence with mine. Rather than teaching “correct theory”, I am more interested in seeing how a text can inspire a student to do something in their design or written work, while also teaching a thing or two about how to look at things, how to appreciate a work of art (or a piece of literature...) and, more importantly, how to carry those skills from input – the receiving of content, aesthetic enjoyment, and so on – to output – to *create* from a critical place. That interpenetration of spaces, then, becomes what I view as critical practice: to allow for the theories to enter us, but also

to enter them (the theories) with our practice. To allow for this bilateral contact – rather than just “receiving information” – is central to what I try to communicate as a tutor, and at the core of what I believe education should be: not to present specific, curated pieces of “useful information”, but to teach how to construct our own paths of learning – a desire undoubtedly acquired through the reading of Freire.

4 PERSON

The third sub-component of discursivisation, the *actorialisation* installs the actors of discourse: the reunion of at least one actantial role and at least one thematic role which are, in essence, a *modus essendi* and a *modus operandi* (GREIMAS & COURTÉS, 1993, p. 9). From a pedagogic point of view, such roles and trajectories are bonded to the concepts of “student” and “teacher”, for example, and to the construction of multiple “Is” and “Others” which concern both the relationships of tutors with students and vice versa, but also of students with their peers and, last but not least, the perceptions of and interactions with the contents from the course which, in our view, are equally invested with subjective roles which are part of the mechanisms of discursivisation. The various theories and theorists emerge, in such discursive practices, as actants and actors partaking in the organisation of pedagogic practice.

Like all the other markers of discursivisation, the analysis of actorialisation is concerned with different modes of presence – whether the proximity of the “I”, uttered in the first person and addressing the presupposed “you”, or the distance of the “he” – as well as different mechanisms of installing or suspending those markers in the utterance, or the mechanisms of shifting out [*débrayage*] or shifting in [*embrayage*] those markers: as mentioned previously, a discursive organisation can choose to install those markers, or to suspend them, creating the illusion of an enunciation that is made in the act (and not an utterance that is finished). When used in reverse, to create rather than analyse, those concepts can serve both the construction of modes of presence for the different actors, while also permitting to imagine what lies beyond the fixed roles of “enunciator” – often understood as “the one who speaks” – and the “enunciatee” – the “receiver”. If that fixed formula can be understood as a programmed utterance of communication, my objective with the programmes and modules discussed in this article has been one of exploring what other modes of interaction,

particularly the denial of the established, programmed situations in the classroom, would look like.

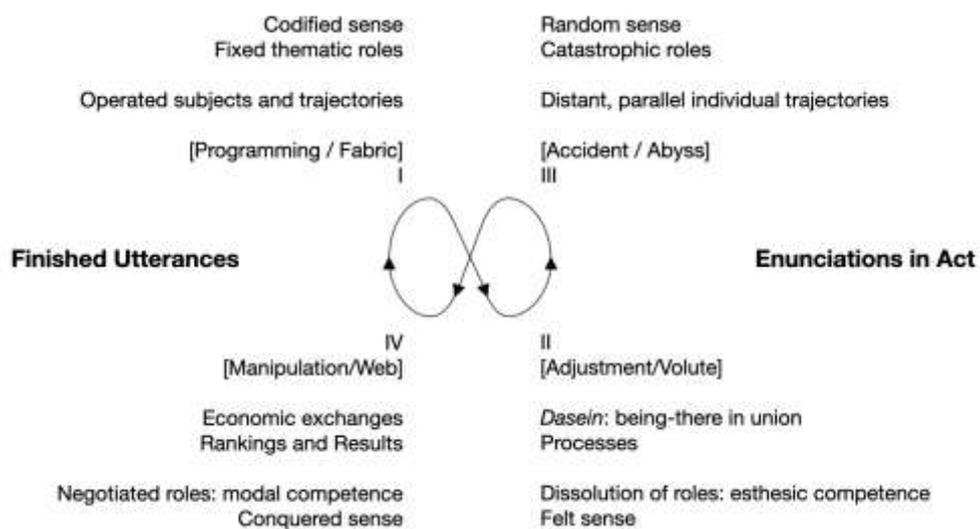
In Landowski's work, the adjustment appears both as a regime of complete union causing both actants to achieve mutual accomplishment – such as in the embrace of two lovers, or the perfect symbiosis of a musician and their instrument – but also as a regime that results in a complete union that annihilates both interacting partners – for example, two opponents in a body-to-body fight, or the relation of complete amalgamation of an addict and their substance. Such images are not distant from the idea of opening up to knowledge: rather than trying to “conquer” a text, or to “operate it”, the relation with the theory I've explored in my own journey and tried to pass on to my students is one of surrender, of giving in so that we can “win” from the inside. That notion is particularly important in consideration of the context of my courses, in heavily international cohorts where students from multiple backgrounds are facing the challenges of living and working together despite gender, sexual orientation, religious difference, and race, while participating in discussion within the modules that address themes that are both part of their experience as contents in their university studies, and a fundamental piece in their own lived experience.

Within that context, it is impossible to think of the contents of the course as separate from the subjects interacting with it – be them the students or the tutors. Indeed, the success of such a model of education, one aiming at the complete equality of all interacting partners (students, tutors, and the content), depends on ensuring equal agency to all subjects, as well as equal vulnerability. On the one hand, the positive union with knowledge can be transformative and, particularly when it comes to Arts and Design students, occasion the mutual accomplishment of theory and subject. To achieve that, however, the negative union is equally important, in which the opening to knowledge is what permits the destruction of limitations and biases which stand in the way of the development of knowledge, as well as the personal development and the advancement of communities.

The investment of “subjectivity” in the students, who can become active participants in their learning journey (rather than *operated* subjects), and in the theories, which move from “canonic” theories which are untouchable to ideas invested with an esthetic competence also marks a passage from education that “has sense” to education that, instead, “makes sense”: the discursive roles of “enunciator” and “enunciatee” no longer fixed, but allowing for transitivity that permits the semiotic act

of construction of meaning, in co-presence and through the discovery of subjects (OLIVEIRA, 2013, p. 246-7, see figure 2). Rather than teaching formulas – or, worse: “showing examples!” – I aim at teaching a state, one in which the student can understand how to “connect” (or unite) with others (human or theory), to then explore those states of adjustment: not looking for results, but cultivating the pleasure of being-there, in a here-now, present to and in the presence of others.

Figure 3 – Ellipsis with the articulation of the regimes of interaction as pedagogic praxis.



Source: elaborated by the author.

That reading of Landowski’s work in reverse, but equally the use of Greimas’ previously explored, seems to align perfectly with Freire’s argument about the dissolution of the binary teacher-student (FREIRE, 1970): through programme design, as well as the delivery of the programmes, the roles of students, myself, and the multiple theoretical actants we invite into our space remove the hierarchies of unilateral communication taking place through fixed roles, to welcome a structure in which all the actants become partners working towards a construction – and not a transfer – of knowledge which causes the interactants to dissolve into one another.

5 CONCLUSION

More than a change of content, the reform in the Fashion Contextual Studies programme discussed in this article responded to a desire to reverse assumptions, presenting the making of essays and research as active, practical work as much as the design work happening in the studio, while also showing that the practice of Fashion within Higher Education – that is, the actual *designing* and *making* of things – can also be theorised. That, on its turn, helped us to start a conversation about the transfer of skills – and I will not pretend this job is concluded – and the manner in which the same theoretical text can inform (at least) two, distinct outcomes: an academic essay, or a piece of design.

In a way, the unsung objective of my programme design emerges as a reversal of Lévi-Strauss' *bricoleur*: from the one who gathers the many fragments to construct one object, to the one fragmenting one idea and transforming it into many possibilities of realisation which full circle in the union of the different skills in the theory module of the Fashion programme. In other words, the analysis of Art and Design can contribute to the development of the making of Art and Design, not only through the deconstruction of the processes, but through the understanding of how we can read manifestations all the way to their fundamental levels, and how abstract concepts surface into gaugeable manifestations. Finally, the modules discussed in this article are, in a way, equally the result of the deconstruction and reconstruction of fragments of a theory that focuses on the analysis of texts, reversing it to its generative potential – no longer a theory of reading manifestations, but one that can lay the foundations to construct, through its principles and concepts, a new manifestation.

Still a unique piece – or, perhaps, the *toile* preceding the finished garment – and far from being a recipe or a method, the model emerging from my experience at UCA is, in the absence of a better word, still too experimental: both when it comes to the education system in the UK, which is highly business-like and grounded in career-oriented courses, and to the Education community in general, which tends to reject perspectives from outside of Pedagogy. Nonetheless, my experience with the cohorts at the University for the Creative Arts has shown me, through both “anecdotal” and statistical data, that the collage of theories and philosophies I used in the construction of the programme has provided an improvement that reaches both an increase in

students grades, and their overall opinion about the course (or about theory, in general)³.

Throughout my experience as a student and researcher within a theory anchored in a study of “the meaning of life”, my present position posed me a challenge of surpassing the teaching of Semiotics, to the teaching of a certain manner of being-there I learned through the key texts in my field. In that journey, my objectives too have been transformed: from aiming at lecturing the “correct use” of texts and concepts, to welcoming a path in which *practice*, in the sense Landowski created for the term, became a central piece of my programme design and delivery: to shift from a transfer of knowledge that can be tested, to the welcoming of the surplus of meaning that comes with creating new uses and pushing the boundaries of the tools and texts we have at hand. Although I cannot vouch for my student’s “absorption” of theory (even if there were some precocious conference acceptances and publications), this experiment certainly has fulfilled a much more valuable goal: to reconnect with students through the study of theory and, in this process, to promote a reimagination of the meaning of “academic work”.

REFERENCES

- CAPURSO, Viviana. Mindful creativity: the influence of mindfulness meditation on creative thinking. In: **Frontiers in Psychology**, v. 4, 2014, pp. 1-2
- DIEDERICHSEN, Diedrich. Radical Chic Remixed. On Politics and Fashion. In: DOSWALD, Christoph. 2006. **Double-face. The story about fashion and art from Mohammed to Warhol**. Zürich: JRP Ringier.
- EHRMANTRAUT, Michael. **Heidegger’s philosophic pedagogy**. London and New York: Continuum, 2010.
- FLOCH, Jean-Marie. **Identités Visuelles**. Paris: PUF, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GECZY, Adam. **Fashion and Art**. London: Berg, 2012.
- GREIMAS, Algirdas-Julien. **Du Sens II**. Paris: Seuil, 1983.
- GREIMAS, Algirdas-Julien. **Sémantique structurale**. Paris: PUF, 1986.
- GREIMAS, Algirdas-Julien. **De L’imperfection**. Perigueux: Pierre Fanlac, 1987.

³ I opted for not including statistical data, as the objective of this piece was to discuss interactional practices and the theories informing them, rather than presenting an enclosed case study. Nonetheless, a breakdown and analysis of satisfaction, library usage, and student final results data is published elsewhere (Cf. AUTHOR, 2018).

- GREIMAS, Algirdas-Julien. 2002. **Da Imperfeição**. São Paulo: Hacker, 2002.
- GREIMAS, Algirdas-Julien; COURTES, Joseph. **Dictionnaire raisonnée de la théorie du langage**. Paris: Hachette, 1993.
- HEBDIGE, Dick. **Subculture: the meaning of style**. London and New York: Routledge, 1979.
- HEIDEGGER, Martin. **Being and Time**. Oxford: Blackwell, 1962.
- AUTHIR, Name. (Re)designing an integrated Fashion Contextual Studies programme: a Semio-philosophical view on HE creative teaching. In: **JUICE – Journal of Useful Investigations in Creative Education**, 1, 2018, available at: <https://juice-journal.com/2018/10/18/redesigning-an-integrated-fashion-contextual-studies-programme-a-semio-philosophical-view-on-he-creative-teaching/>
- LANDOWSKI, Eric. **A Sociedade Refletida**. Campinas e São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.
- LANDOWSKI, Eric. **Passions sans Nom**. Paris: PUF, 2004.
- LANDOWSKI, Eric. **Les interactions risquées**. Limoges: PULIM, 2005.
- LANDOWSKI, Eric. Avoir prise, donner prise. In: **Actes Sémiotiques**, nº112, 2009.
- LANDOWSKI, Eric. Régimes d'espace. In: **Actes Sémiotiques**, nº113, 2010.
- LANDOWSKI, Eric. Plaidoyer pour l'impertinence. In: **Actes Sémiotiques**, nº116, 2013.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **La Pensée Sauvage**. Paris: Plon, 1963.
- OLIVEIRA, Ana Claudia. Prefácio. In: Greimas, A. J. **Da Imperfeição**. São Paulo: Hacker, 2002, pp. 9-14
- OLIVEIRA, Ana Claudia. As interações Discursivas. In: Oliveira, A. C. (eds) **As interações sensíveis**. São Paulo, Estação das Letras e Cores, 2013, pp. 235-249
- REYNOLDS, Michael.; TREHAN, Kiran. Assessment: A critical perspective. In: **Studies in Higher Education**, 25 (3), 2000, pp. 267-278.
- RINGEL, Shoshana. The Reflective Self: A Path to Creativity and Intuitive Knowledge in Social Work Practice Education. In: **Journal of Teaching in Social Work**, 23 (3-4), 2004, pp. 15-28
- WAMBA, Nathalis Guy. Developing an alternative epistemology of practice: Teachers' action research as critical pedagogy. In: **Action Research**, 9 (2), 2010, pp. 162-178
- WRIGLEY, Cara.; STRAKER, Kara. Design Thinking pedagogy: the Educational Design Ladder. In: **Innovations in Education and Teaching International**, 54 (4), 2017, pp. 374-358

Submetido em: 26/10/2020
Aprovado em: 07/01/2021

DOI: 10.5965/25944630512021076

**THE CONSTRUCTION OF IDENTITY THROUGH THE FASHION
PORTFOLIO: AN INTERNATIONAL EXPERIENCE OF FIELD
RESEARCH**

*A construção da identidade por meio do portfólio de moda: uma experiência de
investigação de campo em âmbito internacional*

*La costruzione dell'identità attraverso il fashion portfolio: una esperienza
internazionale di ricerca sul campo*

Paolo Franzo¹

¹ Paolo Franzo is a post-doc research fellow at Università Iuav di Venezia. E-mail: paolofranzo@iuav.it. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1043-5692>.

ABSTRACT

In the fashion system the portfolio is an essential tool, required at every application, presented at every interview, and it is often the only element available to the evaluators for selection among different subjects. However the theoretical reflection developed in academic research around this object is still very limited and this contribution aims to fill at least part of the gap. The paper presents the results of a field research carried out in three international fashion schools - Politecnico di Milano (Italy), Università Luav di Venezia (Italy) and Escola d'Art i Superior de Disseny of Alcoi (Spain) - to investigate the fashion portfolio as a tool to build the identity of its author. A workshop has been designed and carried out, which the paper describes and analyses in its different phases, with the aim of simulating a part of the process of portfolio realisation and carrying out an exploratory investigation, documenting the students' considerations, their perception of this tool, the problems encountered, the methods of realisation, the influence of the context and the relationship with the author's identity.

Keywords: fashion portfolio; identity; workshop

Resumo

No sistema da moda, o portfólio é um instrumento essencial, exigido em oportunidades de emprego, apresentado em entrevistas, e é frequentemente o único elemento disponível para os avaliadores no processo de seleção entre diferentes candidatos. Contudo, a reflexão teórica desenvolvida na área acadêmica em relação ao portfólio é ainda muito limitada. Esta contribuição visa, então preencher pelo menos em parte essa lacuna.

O artigo apresenta os resultados de um trabalho de investigação de campo realizado em três escolas de moda internacionais: Politecnico di Milano (Itália), Università Luav di Venezia (Itália) e Escola d'Art i Superior de Disseny de Alcoi (Espanha) - para investigar o portfólio de moda como instrumento de exploração do processo de design e construção da identidade de seu autor. O artigo descreve e analisa um workshop concebido e realizado nessas instituições, que nas suas diferentes fases, teve o objetivo de simular uma parte do processo de realização do portfólio e efetuar um levantamento exploratório, documentando as considerações dos estudantes, suas impressões sobre essa ferramenta, dificuldades encontradas, formas de realização, influência do contexto e a sua relação com a identidade do autor.

Palavras-chaves: portfólio de moda; identidade; workshop

Abstract

Nel sistema della moda il portfolio è uno strumento essenziale, richiesto a ogni candidatura, presentato a ogni colloquio e spesso è l'unico elemento a disposizione dei valutatori per la selezione tra diversi soggetti. Tuttavia la riflessione teorica sviluppata in ambito accademico intorno a questo oggetto è ancora molto limitata e questo contributo mira a colmare almeno in parte la lacuna. L'articolo presenta i risultati di una ricerca sul campo condotta in tre scuole di moda internazionali - Politecnico di Milano (Italia), Università Iuav di Venezia (Italia) e Escola d'Art i Superior de Disseny de Alcoi (Spagna) - per indagare il portfolio di moda come strumento di costruzione dell'identità del suo autore. Il contributo descrive e analizza nelle sue diverse fasi un workshop che è stato progettato e realizzato con l'obiettivo di simulare una parte del processo di realizzazione del portfolio e di effettuare una indagine esplorativa, documentando le considerazioni degli studenti, la loro percezione di questo strumento, le problematiche incontrate, le modalità di realizzazione, l'influenza del contesto e il rapporto con l'identità dell'autore.

Parole chiave: portfolio di moda; identità; workshop

1 INTRODUCTION

The portfolio of fashion design student is an artifact that collects, selects, and tells about the projects developed by them during a training course. Despite its importance in embarking on an educational or professional pathway, the theoretical reflection developed in academic research around the portfolio is still very limited.

In the last decade some works have been published, but they focus exclusively on the material dimension of the portfolio (ATKINSON, 2012; CIRESI BARRETT, 2012; FAERM, 2012; KIPER, 2014; TAIN, 2010). These manuals provide guidance on graphics and visual communication. Too often there is a lack of reflection on the immaterial dimension, on the link between the portfolio and the identity of its author, on the process of self-awareness that it activates. These cues, at least in part, emerge in the work of some researchers on the educational portfolio, not specific to fashion. These works show the complexity more clearly: the artifact is described both as a collection of materials developed during a training course, as a tool of communication and narration, and as a training device for the author, who is both subject and object of the portfolio (PAULSON, PAULSON and MEYER, 1991; HOPKINS, 2012; MICHELSON and MANDEL, 2004). It also emerges the idea that the portfolio does not limit its action to the author, but conditions all the interlocutors involved both during the phases of realisation and in the comparison of the finished work (PORTER and CLELAND, 1994); for this reason the constant evolution does not belong only to the portfolio, but also to its author and the context in which it acts, through the interactions and memories of previous contacts. Some scholars emphasise how much the temporal dimension conditions the student's action: the portfolio is the place where to operate an action on the traces of the past, with the awareness of the present, building a narrative that outlines the promise of what one wants to become (ROSSI, GIANNANDREA and MAGNOLER, 2011).

2 PORTFOLIO AND IDENTITY

This contribution aims to bring the fashion portfolio back to the center of academic research, investigating its complexity and its relationship with the student's identity. This identity is not only deposited in the portfolio, but the portfolio itself allows its birth and definition; a birth understood both as discovery and, above all, as invention, taking up the idea of identity proposed by Zygmunt Bauman (2004). The

Polish philosopher proposes the similarity between the construction of identity and the composition of a puzzle, which also perfectly describes the action that the student carries out during the design of his portfolio: the individual pieces available - the images of the projects previously carried out - are juxtaposed and set in an attempt to compose a convincing picture, for himself and for others. The composition of the fragments produces images that are always different and new, with the consequent consideration that the identity that emerges from the portfolio cannot be unique.

According to the research hypothesis, it is not possible to consider the portfolio as a synthesis tool, a collection of completed projects; on the contrary, it should be understood and, therefore, analysed as an opportunity to explore and build the identity. This investigation focuses on the ways in which a student relates to projects carried out at different times; he or she collects the materials produced during his or her training (reference images, sketches, texts, technical drawings, fabrics, textures, details, patterns, prototypes, still life and photo shoots of the garments made); he or she decides which ones to include and which ones to exclude; he or she arranges them in a sequence and structures a narrative. For this reason it was decided to develop a fieldwork able to document the action carried out by the students in the elaboration of their portfolio and to verify the connections with the identity of the author and the educational context.

3 METHODOLOGY

The research was developed with a qualitative approach, through a fieldwork that allowed to document and analyse the reflections of the subjects involved and their actions related to the object of investigation (PLOWMAN, 2003, 32), the dynamics with which a student structures a visual storytelling and the way in which the relationships with the context settle in the portfolio and modify the action of the individual (FRANZO, 2018, p. 214).

The fieldwork was carried out from September 2017 to May 2018 through the participating observation of a group of 5 students within three case studies, three international universities with degree courses in fashion design. A workshop was designed and carried out with the aim of simulating the process of the portfolio development.

The fieldwork enables the documentation and analysis of the reflections produced by the students within their design practice (SCHÖN, 1983). It represents an exploration on the portfolio, documenting the considerations of the subjects involved, their perception of this tool, the problems encountered, the modalities of realisation, the influence of the context and the role of the author's identity.

3.1 CASE STUDIES

In the design of the field research, one of the first decisions concerned the identification of the three case studies and the choice fell on Politecnico di Milano (Italy), Università Iuav di Venezia (Italy) and Escola d'Art i Superior de Disseny of Alcoi (Spain).² In the Italian context it was decided to involve two public universities with active degree courses in fashion design (LUPANO and VACCARI, 2014). In addition to the two Italian case studies, it was considered important to identify a foreign one where to carry out the workshop and which could represent a first response to the Italian situation.

The choice of the case studies has been facilitated and made possible by direct knowledge of the three situations: I have been collaborating with Iuav for some years in fashion design workshops; at PoliMi the teacher of portfolio's course for third year BA students has shown a particular interest in dealing with a different point of view than her own approach, more focused on issues of graphics and visual communication; at EASD a teacher, who knows the Italian context and in particular the Iuav, where she did a PhD in fashion design, has long been interested in developing relationships with other universities to reflect on the teaching of fashion design and this research has proved to be a valuable opportunity for comparison.

Proposing a fieldwork within a course of study, involving a group of students and working around an object like the portfolio, requires an act of trust by the schools involved. I believe that the portfolio can give back not only the image of the author but also, indirectly, of the school in which he or she is studying; an approach to the fashion project is communicated, stating which aspects of the design process are considered more relevant in the narrative. The research on the portfolio has, therefore, also turned

² In the following pages the abbreviation "PoliMi" will sometimes be used to indicate Politecnico di Milano, "Iuav" to Università Iuav di Venezia, "EASD" for the Escola d'Art i Superior de Disseny of Alcoi.

into an exploration of the three selected universities and, consequently, of different approaches to fashion, different teaching models and different identities.

3.2 THE PROJECT OF THE WORKSHOP

The workshop was designed to observe students' actions during the process of making their own portfolio, the way they narrate visually and the influence of context in the process of self-awareness and identity building. The workshop involved a group of five students in each of the three universities identified as case studies; the subjects were selected by the course coordinators, who were asked - whenever possible - to compose a group of students of different years and who had carried out at least three projects during their training. The request to compose a mixed group is due to the desire to relate students who know little about each other, who do not already have a pre-established idea of the others but who have the possibility to know them through their portfolio. In the case of Luav, three students from the third year BA and two from the second year MA were involved; at EASD two students were in the third year of the degree course and three in the fourth; at PoliMi the five students attended the third year BA.

The workshop took place in September 2017 at Luav, in December 2017 at EASD and in May 2018 at PoliMi. During the workshop there were no other people present apart from myself and the five students; only in the case of the EASD there was a teacher for any translation needs. In each location the meetings took place in a classroom provided by the university; during the workshop each student had a whole table to manage as a personal space, on which to arrange the selected images and keywords in order to create a visual map, a menabò that could then be translated into a portfolio. This led some students to design the final portfolio with new formats and new layouts compared to the more common A4 presented by everyone at the beginning of the workshop. The meetings of the workshop were audiorecorded and photographically documented to allow a subsequent analysis of the actions taken and reflections that emerged. The subjects were not informed in advance about the way the workshop was held, but they received a request by e-mail to present their portfolio at the first meeting, also in draft, in digital, or paper format.

The workshop was structured in three meetings. During the first one, the students presented their portfolio by developing a reflection on the process followed,

the difficulties encountered, the aims for which it was realised; they highlighted the order in which the projects were presented, the materials included, the most relevant aspects of their work. This was followed by a discussion with the other students to see if, what they wanted to communicate through the portfolio, was correctly understood or if the message conveyed was different. At the end of the first meeting, students were asked to arrive at the next one with pictures, drawings and photos related to three projects, trying to document the whole process followed. It was specified that all the materials should have been printed; in fact, considering the portfolio as a place where the students analyse their own project path, searching for elements of continuity and recurring themes, it becomes fundamental to be able to simultaneously visualise the works made, the traces deposited over time. The second meeting focused on the way in which the portfolio was created, starting from the individual images that document the design process carried out during the various experiences. Classroom work made it possible to analyse: the subjects' selection of images to include and to exclude; the choice of key words; the perception of the other subjects in relation to the individual's action; the influence of other people's points of view in the process of self-awareness. During the third meeting, about three weeks later, the students presented a new version of their portfolio, which allowed them to verify how much and in what way it had differed from the initial version, how much the activities of the second meeting had influenced it, if and how the structure of the portfolio had changed. The details of the workshop activities are presented below; it was not provided to the students but served as a track to follow during the course, so as to develop the same observation methods in each university and try to dedicate a similar amount of time.

FIRST MEETING

Subjects are asked by e-mail to arrive at the first meeting with their own portfolio (also in draft, paper or digital format) including three projects. This allows to verify their initial point of view and their approach to the portfolio.

Each one presents their portfolio, analysing the way it has been realised; a debate with the other subjects follows on the correspondence between the described objective and the result, between the material object and its immaterial dimension.

Students are asked to arrive at the second meeting with the printed materials related to three projects included in the portfolio, considering all the available materials that tell the project process (mood, sketches, technical drawings, fabrics, shooting, still life).

SECOND MEETING

1. Each student places the materials on the table, in a sequence that describes their approach and identity. Images that they do not consider significant should be kept aside. Each student is asked to describe the process followed, the order in which the materials were arranged, the themes he or she wanted to highlight, the most significant aspects of the design approach. (20 min)
2. Each student writes five key words on a post-it that summarise the themes characterising their own path. The post-it must remain hidden. (10 min)
3. Everyone observes other subject's projects, including images that are not on the table. He or she writes five key words on a post-it summarising the themes perceived by others' work; the post-it remains hidden. The action is repeated for all four students participating in the workshop. For each, he or she selects the three images considered most significant to summarise the student's identity. (30 min)
4. Each student lists the words that have emerged, from themselves and others, verifying common words and terms that are not shared; the images selected by the other subjects are also highlighted and a debate is initiated around the perception of others of their own identity. (30 min)
5. After the point of view of others and the subsequent debate, students write five key words that can summarise their own path, confirming those written initially or modifying them with the suggestions of others; each one then selects a group of significant images for each word, also considering the images not initially placed on the table. (30 min)
6. Each student analyses the final words and images selected to support them, trying to highlight the influence of the context on the choices made. (30 min)

A new version of the portfolio is asked to be prepared for the next meeting, also thanks to the considerations emerged during the second meeting and the discussion developed with the group.

THIRD MEETING

Students present their final portfolio highlighting the order in which the projects and related materials were arranged, the design phases that were privileged and those considered less important, the changes made from the initial version, the importance of comparison with the working group.

The first and third meeting, therefore, were designed to document the way in which the students narrated themselves and the work on their own project archive carried out at the beginning and at the end of the workshop. The didactic action in the classroom was more evident during the second meeting and made it possible to observe the process according to which a student's project archive becomes a territory to explore, a space in which to know themselves, discover or invent one's own identity, also thanks to the comparison with others and the awareness of other people's vision of oneself; the comments take place instantly and condition the author live, as in a social network.³

3.3 LIMITS

One of the data recorded during the workshop was the difficulty with which the students managed to detach themselves from their own projects and from the images produced over time. During the second meeting many participants questioned the relationship between images, story and identity; this attitude was often not found in the portfolio produced later, which sometimes appeared to be a replica of the one presented at the beginning, with few changes and a sense of partial dissatisfaction of the author, as some comments have shown. This may be motivated by several factors, such as the lack of willingness or possibility to work on a totally new work, the greater ease in starting from the existing version and making some modifications, but risking that the structure would harness any attempt at modification, the difficulty of translating the reflections developed during the workshop and the free arrangement of images and keywords into an effective and convincing graphic design.

4 RESULTS

The outcomes of the workshop are presented below, analysing the three working phases: the presentation of the initial portfolio during the first meeting; the classroom activity carried out during the second meeting; the presentation of the final portfolio at the end of the workshop. The research interweaves the visual analysis of the works, the observation of the actions carried out and the students' statements during the work phases. It was decided to keep the anonymity of the subjects involved

³ On relationship between portfolio and social networks see: FRANZO, 2019.

in the fieldwork to avoid that reflections and all other data can be traced back to their respective authors. The 15 students are named with a code that distinguishes them: S01, S02, S03, S04 and S05 are students of Luav; S06, S07, S08, S09 and S10 of EASD; S11, S12, S13, S14 and S15 of PoliMi.

It was decided not to include any images of the portfolios analysed to avoid the focus on the graphic design. We want to leave space for the analysis of their complexity and their relationship with the students' identity.

4.1 INITIAL PORTFOLIO

The presentation of the portfolio during the first meeting of the workshop allowed to see 15 examples made by students coming from different educational paths and with different degrees of awareness of their own identity. The works are very diversified, both in the graphic design and, above all, in the narrative structure and in the links with identity aspects.

Various attitudes are already evident from the cover: it can be totally white (S02), with the addition of only the name (S04), the university where the author is studying (S07), his or her contacts (S06), the years in which the projects were carried out (S05); some also include a sketch (S11) or a reference image (S06, S07); many write the word "portfolio" (S09, S12, S14, S15), sometimes accompanied by the adjective "artistic" (S10) or "personal" (S08). Some people treat the portfolio cover as an Instagram post, in which the student's name, a profile photo and a reference image appear (S01).

From each university emerges more or less clearly a specific idea of portfolio, some characteristics are common to the students, even if each one tries to identify a personal tool to tell his or her own path and identity. The idea of a shared portfolio model is more evident at PoliMi, where the course followed by the students produces quite similar results, especially in the overall approach; a balance is observed between the different phases of the design process with particular attention to the technical aspects of the garments. The introductory page of each project consists of the title, a short concept and, sometimes, reference images, followed by sketches, photos of fabrics and knitwear samples, technical details (flat patterns, knitted stitches, product sheets) and photos of the products made. Particular attention is paid to the overall graphic design, from which a clear layout, the careful use of colours and the

search for a balance between the images emerge. Many PoliMi students introduce a presentation of themselves at the beginning: a statement (S11), a photo and a few lines with year of birth, languages spoken and current course of studies (S14), illustrations and descriptions of their educational path and design attitudes (S12).

At EASD a greater diversity emerges among the works presented by the students involved in the workshop. Both S06 and S07 create a portfolio similar to a fanzine, already showing on the cover a precise design attitude through a reference image that well summarises the overall aesthetics of the works that follow; the projects are described with different degrees of depth, some more synthetically and others in a more detailed and extended way with moodboards, sketchbook, drawings of the collection and, above all, photo shoots, of which the photographer and the models involved are specified to wear the outfits made. The students present themselves as designers and creative directors; they try to convey, through the portfolio, a precise identity. S08 develops an artifact quite similar to that of the two previous students, but stands out for an initial text that tells the educational path, the designers of reference, the aesthetics of her own projects, the themes she is interested in, trying to summarise - as it states - her "academic trajectory and the objectives set". S09 and S10 present the projects in a very concise way, reducing the portfolio to about ten pages; each work is narrated by a text and a few images related to the photographic service; only in a few cases photos of design references, drawings and details of materials and processes are included.

The differences observed at EASD are even more evident at luav, where the differences concern both the formats and the sequence of contents and the development of the narrative. S02 conceives the initial portfolio as a set of five brochures of the same format, each one dedicated to a single project; the covers are white, inside there is the title of the project and, sometimes, a brief description of the concept. The images document above all the initial phases of the project, following one another without respecting the process followed, but in dialogue with each other on an aesthetic level. S04, on the other hand, highlights almost exclusively the photographic shots, taken in the studio or outdoors, reducing the presence of reference images and sketches to a minimum; she divides the projects between BA and MA, underlining the evolution made during the training course. S05 seeks a balance between reference images and photos of the project results, photographed in the studio; the index is created as a scheme in which the types of collection (fabric, knitwear and product) and

the themes of inspiration (organic elements, architecture) intersect. In the case of S01 there is a big difference between the first part of the portfolio and the second; the first two projects are presented with a couple of mood images, colour charts with descriptions of the fabrics, digitally drawn sketches, technical drawings, all arranged on the page with order and rigour; the other two projects immediately appear more colourful and free in the layout, with screenshots from Instagram that act as mood images, many freehand illustrations with a comic-strip flavour and photos of the garments made. S03 inserts images relating to each design phase into the portfolio and arranges them on the entire page, without following the design sequence but searching for a narrative through similarities, contrasts, specularity, and repetitions; when, on the other hand, the image does not occupy the entire page, there is a great density of contents placed side by side and superimposed that simultaneously describe the project from different points of view.

4.2 CLASSROOM WORK

The workshop has been designed to observe how the students perceive themselves, their work and how they confront themselves with an external view. In the classroom the students selected the images to be placed on the table and wrote the keywords. In the first step the students' gaze was turned towards themselves, then it was turned towards others and, finally, it returned to self-perception; these steps highlighted the self-awareness process carried out by the student, guided also by the observations of the other participants and the relationships activated. The request to place a sequence of significant images on the table to define a visual story forced the student to visualise all the materials produced, to reflect on the possible connections, the path taken and the themes that characterise it, in order to compose an iconographic atlas of their design attitudes.

4.2.1 IMAGES

Despite the request to print for the second meeting all the materials of three projects - single images, related to the entire project process - some students (S01, S06, S07) have brought a selection, almost entirely included in the initial portfolio. While considering the possibility that this might be due to a lazy attitude or an incorrect understanding of the request, it was observed that some types of materials were not

even taken into consideration and that some phases of the design process were never documented. This seems to respond to the idea that some students have a pre-constituted idea of portfolio, from which they do not want to stray. In these cases, no attempt or curiosity has been observed to reconsider their own path, introducing different keys of interpretation; these students are characterised by a very clear imagination which, however, does not seem to be able to be discussed or re-read. Other students with equally clear identities, on the other hand, have tried to question the certainties acquired and have reviewed their own path in order to discover new nuances. The same is true for those who initially stated that they did not have a precise idea of portfolio and that they had just approached this tool, sometimes just to participate in the workshop (S09, S10, S13); in these subjects there was a need to discover their own identity, to understand how to tell it and how to recognise themselves in the final work, despite the difficulty of linking different projects, since each of them has its own autonomy. In general, therefore, two problems have emerged: those who already demonstrate an awareness of their identity, find it difficult to question it and look for new ways of narrating themselves; those who are looking for their own identity, find it difficult to detach themselves from the narrative of individual projects in order to identify an overall narrative.

The research developed in the classrooms has shown how much the relationships involving a student can condition him/her in his/her identity definition path, helping him/her to grasp the most characteristic aspects of his/her own project approach and the recurring themes in the works developed. This also emerges from the words of some participants who, during the final table, reflect on the work done during the meeting; S05 for example states: "The images chosen by the others are an excellent summary of my previous selection, which was chaotic and confusing". S04 also considers his initial selection confused and recognises the importance of other people's point of view: "Now I see some images that I had not considered, perhaps because I am linked to a different way of seeing these materials in relation to each other: it is a new way of observing them".

The work done during the workshop can also help to consolidate initial convictions and in this regard S03 declares: "I do not like some images chosen by others, I do not feel they belong to me and they do not represent my identity". The external vision in her case does not correspond to the perception of herself and, by not sharing it, the author reinforces the idea of her own identity.

4.2.2 KEYWORDS

In addition to the images, the workshop focused on the identification of key words able to synthesise the identity characteristics of the author. The subjects were asked a transversal reading of the selected images, recognising themes and attitudes that characterise the different works and translating them into words; it is a synthesis that highlights the significant aspects and the most developed skills, also going so far as to update pre-established or outdated ideas of self. In this regard, S05 declares: "The idea of finding words to identify one's own work and reading those identified by others is very stimulating, especially to get out of the labels that we help ourselves to describe and carry out our design approach".

The exercise on keywords is certainly conditioned by reflections - more or less explicit and conscious - on one's own work; therefore, they probably tend to derive not only from the observation of one's own table, but from a pre-established idea of oneself. Also the operation of identifying key words for other students is partly conditioned by previous knowledge; very strong among course colleagues, certainly more nuanced when it comes to reflecting on the materials of lesser known students.

As in the case of the work on images, the comparison of the keywords written by the author before and after those identified by the other participants made it possible to observe the degree of correspondence or distance between the perception of self and the external gaze. The first list drawn up by some students appears uncertain and vague, ineffective with respect to the required objective; the comparison with the words written by the others helps to define some points and focus attention on aspects that prove to be decisive and which are fixed in the final list (S09, S10, S11, S12). In many cases a homogeneity is observed between what is written by the student and the group, even if the author often prefers to use terms written by others to better express some nuances of his own approach (S02, S04); sometimes words focus more on the overall imagination, the design references and the aesthetics that emerge (S01, S03, S05), others more on the message conveyed (S06, S07, S08). In other situations there is a harmony between the words initially written by the student and those subsequently identified by the group, but in the final selection there is a radical change or the introduction of terms that seem to anticipate the desire to experiment new ways of narrating the self.

The final writing of the keywords takes place in the light of the discussion and the contribution of the other participants and, in many cases, these terms translate the degree of greater awareness achieved also thanks to the external look at oneself. Interesting, for example, the reflection of S02: "Reading the words written by others, I find interesting terms that I would probably never have been able to identify on my own and that summarise nuances of my identity".

The relationships activated during the classroom work, which simulate and intensify how much a student lives during the design of his or her portfolio within a training environment, help the development of processes of self-awareness and criticism of pre-constituted or openly provided portfolio models. The context allows the individual to read themselves in a different way, to interpret their work in a new way through the eyes of others, to consolidate or question fragments of their own identity.

4.3 FINAL PORTFOLIO

The classroom work was followed by a period of about three weeks during which students worked on a new version of the portfolio, with the aim of developing an artifact that was an expression of their identity. The new portfolio was conditioned by the activity carried out in the classroom, the reflections developed through the input provided and the indications that emerged from the other participants in the workshop. In some cases there were no significant changes between the initial and final portfolio, the structure remained almost identical and the contents very similar, sometimes implemented to describe the project process in more detail; in other cases, however, there was a desire to change one's own idea of portfolio or even to revolutionise it in order to find the right expression of one's identity.

A first element that is observed during the analysis of the final portfolios is their length. Many students, in fact, significantly reduce the number of pages, arriving even at a single sheet as in the case of S13; while in some cases it may be justified by the desire to carry out the workshop requests quickly, in others it may be interpreted as the need to synthesise one's own identity, to identify the foundations, the pillars on which to base one's approach to the project. Another aspect that emerges concerns the type of content inserted and the weight dedicated to the different project phases. In the initial portfolio many images were related to the photographic shooting that presented the results of the projects, to the detriment of materials related to the process

followed to achieve them. On the one hand, the classroom work on images and keywords and, on the other hand, shifts much more to the initial references and work in progress, perhaps because it does not require a finished product but something open that represents the identity of the students; the documentation of the creative process seems to be more intimate, more personal and this is also reflected in the keywords identified.

Among the most stable examples during the whole duration of the workshop appears the work of S06, who decides not to change the setting of the initial portfolio and to propose the same narrative mode; the identity is immediately very clear, precise and defined, but there is also the willingness not to try to discuss it: for the classroom work, in fact, few images are brought, all included in the previous portfolio, not allowing himself and others to identify new themes characterising his own identity. Even S10 and S07 do not develop significant variations between the initial and final portfolio, even if they decide to include some introductory texts to the projects and technical drawings that document the design process more. S08 and S09 seek a better balance between the different elements of the project: the initial portfolio focused on the project outcomes, while during the classroom work the attention shifted to the process, described by reference images, sketches, collages, fabric samples and short slogans; in the final portfolio a synthesis is sought, a balance between the different phases, telling the projects through the process followed and dedicating the right attention to the photo shoots of the outfits made. Similar is the approach of S04 who, unlike the initial portfolio and the work in the classroom where the focus was almost entirely on the shooting of the projects, in the final portfolio includes many images of moods, sketches, colour charts, fabrics, processes, technical drawings; these different types of material are placed side by side on the page and related as in a Warburg atlas. S05 also introduces more elements of the design process into the final portfolio, which strengthen the link between the research phase and the results; the key words that emerged during the classroom work are transformed into short captions and comments. This attention is confirmed by the student: "I wanted to emphasise the creative process, which was not very evident before. I then found myself reconstructing the phases of the design process a posteriori starting from the outcome; it was a sort of reverse design". Particularly important, in this case, is the statement that some materials were made ex-novo for the portfolio, so as to enhance the creative process.

Contrary to what has been analysed so far, S01 presents a completely different version of the initial portfolio; despite the fact that the classroom work appeared limited due to the scarcity of images carried and their little variety, the subsequent portfolio represents an attempt to give shape to what the student declares: "I totally changed the idea I had about the portfolio after the classroom work. I used to think of the portfolio as a synthesis of all my aesthetics, of my whole world, but I think it doesn't always have to be like that: it can be conceived as a palimpsest to be filled in, a more neutral document describing some skills". The portfolio presents almost exclusively images of the final shoot of some projects, accompanied by a few mood images and sketches. Even more evident is the evolution made by S02, not so much on the contents - which describe above all the initial phases of the project - but on their sequence: in the initial portfolio the projects are separated into independent brochures, in the final one they merge into a unitary narrative, a macro project in which the images are placed side by side to describe the approach of the author in the different phases of the process. Looking towards the future, she says: "I consider it an open document, which can be integrated with the new materials I will produce. This result is not only the collection of past design experiences, but also the input for the next ones". It is important to underline the openness towards future experiences: the portfolio is not only conceived as a collection of completed projects, but also as an input to develop the next ones. The elimination of any division between projects also occurs in the case of S03, who works on the synthesis by reducing the portfolio to just six pages; although unexplained, each page seems to express a precise concept and appears as the iconographic translation of one of the key words identified during the work in the classroom. The importance of this exercise is stated by the student: "Analysing all the material simultaneously forces me to take note of connections that I have ignored before. It was a work on my obsessions, on my references, on my identity".

The major evolutions, however, are registered among the students of PoliMi; almost all of them structure the new portfolio around the five keywords written at the end of the work in the classroom, demonstrating the importance of that exercise for their evolution. S12 presents a portfolio consisting of five double pages, each dedicated to a keyword, in which appear hand-drawn faces of friends and colleagues, knitwear samples, sketches, mood images, colour proofs; it is presented in a paper version, with different supports and manual interventions directly on the sheets. The student acknowledges the importance of the reflection carried out to identify the

keywords: “I started with the keywords because they proved to be a very effective way to clarify my ideas and better understand my identity. I think that these terms can become themes to be developed in future projects”. Keywords become a moment of synthesis but, at the same time, new project inputs. S11 also starts from the results of the work in the classroom and structures a portfolio consisting of a sequence of five tables in A3 format plus an introductory one, which tell the keywords identified through images of different projects no longer distinct from each other. The pages are printed, folded to an A6 format and held together by an elastic band; a small brochure is formed which appears as a random sequence of images that everyone can interpret freely but, by removing the elastic band and opening the sheets, the meaning identified by the author manifests itself. The work of S14 clearly focuses on his own identity. The portfolio is a sequence of five pages, one for each word of the phrase “Hi! My name is Andrea”. The first page is “Hi!”, written in yellow on a red background. The next three words are placed on top of collages of images taken from different projects: one page with sketches, one with textures, the third with shooting photos. The last page shows the student's name on top of a photo depicting him. The student declares: “I needed a short and compact tool. I wanted to show what I can do, my personality, my identity. I would like to include it in the first pages of the portfolio, a synthesis between index and personal presentation”. S14 appears to be aware that the presented artefact cannot be fully considered a portfolio, but underlines his need to produce an extract of his own identity and fix it on paper.

An even more extreme synthesis is obtained by S13; as anticipated by the question mark between the keywords written at the end of the work in the classroom, the student reflects on the way she narrates herself and the subsequent portfolio is transformed into a design identity card, an attempt at extreme synthesis to better define the fundamentals that distinguish her. It is a single sheet, on the one hand only the name is indicated, on the other a short statement accompanied by a collage of sixteen images relating to iconographic references, textures, knitwear samples, work in progress, sketches and shooting. The portfolio is then transformed into a table of references that helps the author to progress in the process of self-awareness and condense her imagination into a few images. The last work belongs to S15, who presents it with these words: “I tried to be totally free during this exercise. The portfolio is a selfish and totally self-referential but necessary tool. I didn't want to communicate only the fashion project, but my overall design approach”. The operation carried out by

the student is radical: she creates a portfolio without images, transforming it into a textual narrative, a sequence of statements and short rhyming sonnets entitled with the five key words written at the end of the workshop. The words maintain, however, an aesthetic role, as in visual poetry, through a work on the font and the arrangement within the page.

5 CONCLUSIONS

The fieldwork made it possible to verify the thesis according to which the fashion students portfolio is not a synthesis tool, but an opportunity to build the identity of its author. Through the workshop it was possible to observe a considerable variety of approaches to the portfolio and important evolutions, during the different phases of the work, also thanks to the comparison with the other participants. It was thus possible to observe the way in which the identity of the students emerged and evolved, merging into the portfolio. Some students were characterised by a greater stability between the initial portfolio, the classroom work and the final portfolio. Others have tried to manipulate the materials of their projects more decisively, looking for a transversal reading of the recurring themes and, in some cases, arriving at merging the different works into a macro narrative. Even more surprising results came from students who completely rethought the portfolio, reducing it to a single page, creating it through iconographic tables focused on the keywords identified during the classroom work or eliminating all the images and replacing them with rhyming sonnets.⁴

REFERENCES

ATKINSON, Mark. **How to Create your Final Collection: A Fashion Student's Handbook**. London: Laurence King Publishing, 2012.

ATKINSON, Paul, COFFEY, Amanda, DELAMONT, Sara, LOFLAND, John, LOFLAND, Lyn (ed.). **Handbook of Ethnography**. Thousand Oaks: Sage, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Identity. Conversation with Benedetto Vecchi**. Cambridge: Polity, 2004.

BILL, Amanda. **"Blood, Sweat and Shears"**: Happiness, Creativity, and Fashion Education. *Fashion Theory*, v. 16, n. 1, p. 49-66, 2012.

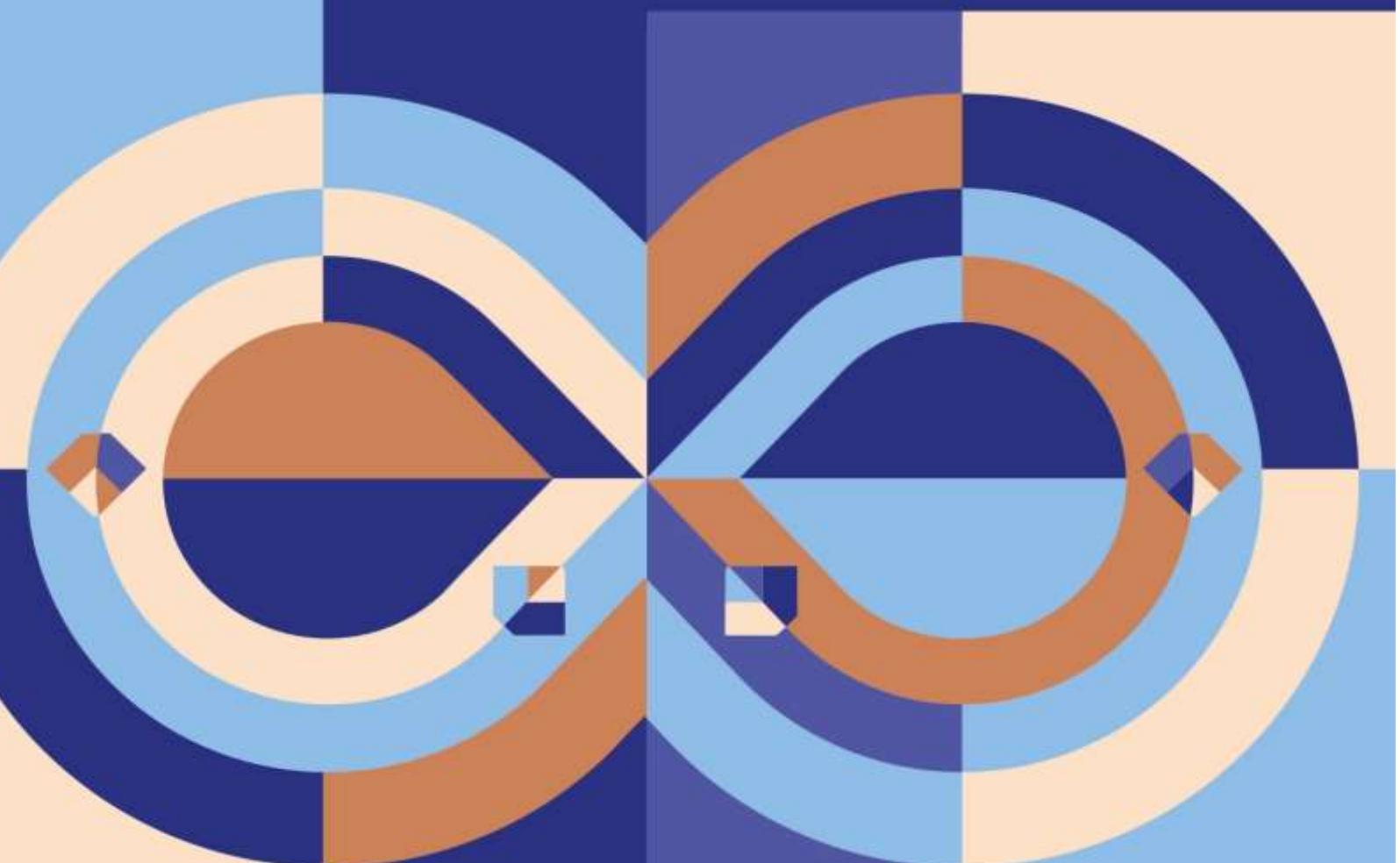
CASSIDY, Tracy. **The Mood Board Process Modeled and Understood as a Qualitative Design Research Tool**. *Fashion Practice*, v. 3, n. 2, p. 225-251, 2015.

⁴ Felix Rörig, BA in English, roerigfe@hu-berlin.de

- CIRESI BARRETT, Joanne. **Designing Your Fashion Portfolio: From Concept To Presentation.** New York-London: Fairchild, 2012.
- DANIELSON, Charlotte, ABRUTYN, Leslye. **An Introduction to Using Portfolios in the Classroom.** Alexandria (VA): ASCD, 1997.
- DELAMONT, Sara. **Fieldwork in Educational Settings.** London-New York: Routledge, 2002.
- DIEFFENBACHER, Fiona. **Fashion Thinking: Creative Approaches to the Design Process.** London: AVA, 2013.
- FAERM, Steven. **Design Your Fashion Portfolio: Everything You Need to Develop a Great Line and Portfolio.** London: A & C Black, 2012.
- FRANZO, Paolo. Fashion portfolio come strumento di costruzione dell'identità: un approccio metodologico. In: RICCINI Raimonda (ed.). **FRID 2017.** Milan: Mimesis, 2018. p. 209-216.
- FRANZO, Paolo. **Fashion portfolio: un social network per la ricerca, il progetto, lo storytelling.** AND Rivista di architetture, città e architetti, n. 35, p. 73-76, 2019.
- GRANATA, Francesca. **Fashion Studies In-between: A Methodological Case Study and an Inquiry into the State of Fashion Studies.** Fashion Theory, v. 16, n. 1, p. 67-82, 2012.
- HOPKINS, John. **Fashion Design: The Complete Guide.** Lausanne: AVA, 2012.
- JENSS, Heike (ed.). **Fashion Studies: Research Methods, Sites and Practices.** London-New York: Bloomsbury, 2016.
- KIPER, Anna. **Fashion Portfolio: Design and Presentation.** London: B. T. Batsford. 2014.
- LUPANO, Mario, VACCARI, Alessandra (ed.). **Insegnare il design della moda.** Ariccia: Aracne, 2014.
- MICHELSON, Elena, MANDEL, Alan. **Portfolio Development and the Assessment of Prior Learning: Perspectives, Models and Practices.** New York: Sterling, 2004.
- PAULSON, F. Leon, PAULSON, Pearl R., MEYER, Carol A. **What Makes a Portfolio a Portfolio?.** Educational Leadership, v. 48. n. 5, p. 60-63, 1991.
- PLOWMAN, Tim. Ethnography and Critical Design Practice. In: LAUREL, Brenda (ed.). **Design Research: Methods and Perspectives.** Cambridge-London: The MIT press, 2003. p. 30-38.
- PORTER, Carol, CLELAND, Janell. **The Portfolio as a Learning Strategy.** Portsmouth: Heinemann, 1994.
- ROSSI, Pier Giuseppe, GIANNANDREA, Lorella, MAGNOLER, Patrizia. **Portfolio e riflessione.** Education Sciences & Society, v. 2, n. 2, p. 192-195, 2011.
- SCHÖN, Donald A. **The Reflective Practitioner.** How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983.
- TAIN, Linda. **Portfolio Presentation for Fashion Designers.** New York: Fairchild, 2010.

Submetido em: 17/10/2020
Aprovado em: 30/11/2020

*Aberturas
transversais*



DOI: 10.5965/25944630512021098

UM OLHAR SOBRE FORMAS E COMPOSIÇÕES NO DESIGN DE INTERIORES SOB A ÓTICA DA ARTE¹

A point of view about forms and compositions in interior design through the optics of art

Una mirada a las formas y composiciones en diseño de interiores mediante de la óptica del arte

Ana Beatriz Alonso de Oliveira²

Luciene Contiero Felipe³

Marcus Vinicius Pereira⁴

¹ Este artigo é o resultado da monografia “Um olhar sobre formas e composições no Design de Interiores através da ótica da arte” realizado pelas alunas Ana Beatriz Alonso de Oliveira e Luciene Contiero Felipe como trabalho final do curso de Especialização em Projetos de Interiores, sob orientação do Prof. Ms. Marcus Vinicius Pereira.

² Arquiteta, Especialista em Design de Interiores e Professora Assistente de História da Arte na Escola da Cidade. Pós-graduação *latu sensu* em Arquitetura, Educação e Sociedade. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5058642606240927>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1684-0234>. E-mail: arq.anabeatrizalonso@gmail.com.

³ Designer de Interiores e especialista em Projeto de Interiores. Profissional autônoma com atuação em design de interiores residencial, integra conceitos da arte no desenvolvimento de seus projetos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8683491220190733>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2696-2203>. E-mail: luciene.toysvilla@gmail.com

⁴ Arquiteto, Especialista em Design de Interiores, Mestre e Doutorando em Design. Professor Universitário da Universidade Anhembi Morumbi nos cursos de Arquitetura e Urbanismo e Design de

RESUMO

Este artigo é o desdobramento de uma monografia de pós-graduação que analisou o livro “Universos da Arte”, de Fayga Ostrower (2013), e sua relação com o design de interiores. Utilizou-se como base o experimento apresentado na obra em questão, em que a autora aborda as aulas que ministrou para operários de fábrica, sobre conceitos de composição e forma, com o objetivo de auxiliá-los a compreender obras de arte. No primeiro momento da pesquisa, contextualiza-se como foi feito esse experimento e quais são os conceitos abordados. Em seguida, demonstra-se sua aplicabilidade no design de interiores, por meio da análise da correlação dos projetos da arquiteta e designer Patricia Urquiola e de sua aplicação sob a ótica central do tema.

Palavras-chaves: Fayga Ostrower; *gestalt*; design de interiores; Patricia Urquiola.

Abstract

This article has the objective to communicate a postgraduate monograph, which is an analysis of the book Art Universes by Fayga Ostrower and it's relationship with interior design. In order to do so, the experiment shown in the book was used as the basis, in which the author discusses the classes she taught to factory workers some concepts of composition and form in order to help them understand artworks. At first, research contextualizes how this experiment was made and what are these concepts about, to then demonstrate its applicability in interior design. This can be noticed through the analysis made between the correlation of the architect and designer Patricia Urquiola's projects with the application from the central point of view of the theme.

Keywords: Fayga Ostrower, *gestalt*, interior design, Patricia Urquiola.

Resumen

Este artículo tiene el objetivo de comunicar una monografía de posgrado, que es un análisis del libro Art Universes de Fayga Ostrower y su relación con el diseño de interiores. Para hacerlo, se utilizó como base el experimento que se muestra en el libro, donde la autora discute las clases que enseñó a los trabajadores de una fábrica algunos conceptos de composición y forma para ayudarlos a comprender las obras de arte. Al principio, la investigación contextualiza cómo se realizó este experimento y de qué se tratan estos conceptos, para luego demostrar su aplicabilidad en el diseño de interiores. Esto se puede notar mediante del análisis realizado entre la correlación de los proyectos del arquitecto y diseñador Patricia Urquiola con la aplicación desde el punto de vista central del tema.

Palavras clave: Fayga Ostrower; *gestalt*; diseño de interiores; Patricia Urquiola.

Interiores e na Pós-graduação latu senso em Projeto de Interiores. Suas pesquisas fazem conexões entre as áreas da arquitetura, design de moda e filosofia, abordando conceitos como efemeridade, deslocamento e processos de criação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5597420319745243>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5114-0562>. E-mail: mvpereira@anhembi.br

1 INTRODUÇÃO

A arte está diretamente relacionada a diversos campos de atuação, tais como cenografia, música, dança, fotografia, moda etc., que dialogam e contribuem para as obras de artistas de variadas áreas.

Este artigo apresenta a síntese de um trabalho de monografia de pós-graduação, cuja pesquisa possui caráter exploratório, com dados levantados a partir do livro “Universos da Arte”, de Fayga Ostrower⁵. A obra trata de um experimento desenvolvido pela autora com uma turma de operários, por meio do qual ela ministra aulas com o intuito de contribuir para que os alunos possam, de fato, compreender obras de arte.

Ao entrar no universo da arte, alguns conceitos são estabelecidos por meio da análise de espaço, forma, elementos visuais e composição, apresentados com o respaldo de elementos iconográficos do livro.

A partir desses tópicos, foi construída a narrativa que apresenta uma análise aprofundada sobre eles, com o intuito de mostrar a aplicação dos conceitos e como estes podem funcionar como uma diretriz, ao se conceber um novo espaço.

Nesse contexto, os projetos da arquiteta e designer de interiores Patrícia Urquiola revelam as aplicações e o resultado obtido através dessa ligação entre a ótica da arte e o design.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Conceitos e análise de questões das formas e composições

Ao apresentar os conceitos de composição e forma para a turma de operários, estes foram conduzidos a compreender a percepção de espaço nas obras de arte estudadas.

⁵ Fayga Ostrower nasceu em 1920, na cidade de Lodz, Polônia, e chegou ao Rio de Janeiro em 1934. Atuava como gravadora, pintora, desenhista, ilustradora, teórica da arte e professora. Entre os anos de 1954 e 1970, desenvolveu atividades docentes no MAM - Museu de Arte Moderna, no Rio. Durante esse período, desenvolveu também cursos para operários e centros comunitários, visando à divulgação da arte (Fonte: FAIGA OSTROWER. Disponível em: <<https://faygaostrower.org.br/>>. Acesso em: 27 maio 2020).

Com um método de interação com os alunos, Ostrower colocou em prática experimentos que estimulavam a sensibilidade ao analisar a arte, além de determinadas formas expressivas que surgem em relação a culturas distintas. Também apresentou alguns conceitos para aguçar essas percepções, como é o caso da *gestalt*⁶.

A teoria da *gestalt* provém da psicologia de experimentação e sugere uma resposta ao porquê de algumas formas agradarem mais do que outras. Trata-se do resultado de uma integração de partes em oposição à soma do “todo” (GOMES FILHO, 2009). Em uma explicação simplista, pode-se fazer a seguinte analogia: quando se observa um armário, deve-se reparar no todo e não em cada parte deste, como dobradiças, prateleiras, espelho etc.

No âmbito da composição de um espaço, as formas podem demonstrar emoção, tranquilidade, movimentos bruscos, enfim, conteúdos expressivos, que podem coexistir no mesmo espaço e ser percebidos tanto na arte como na vida. Essas formas são expressas e interpretadas conforme a visão pessoal de cada indivíduo, e refletem sua experiência de vida, valores, entre outros.

Segundo Ostrower (2013, p.60), “em toda obra de arte, a forma incorpora o conteúdo de tal modo que se torna uma só identidade”; assim, a cada modificação da forma, modifica-se também o conteúdo.

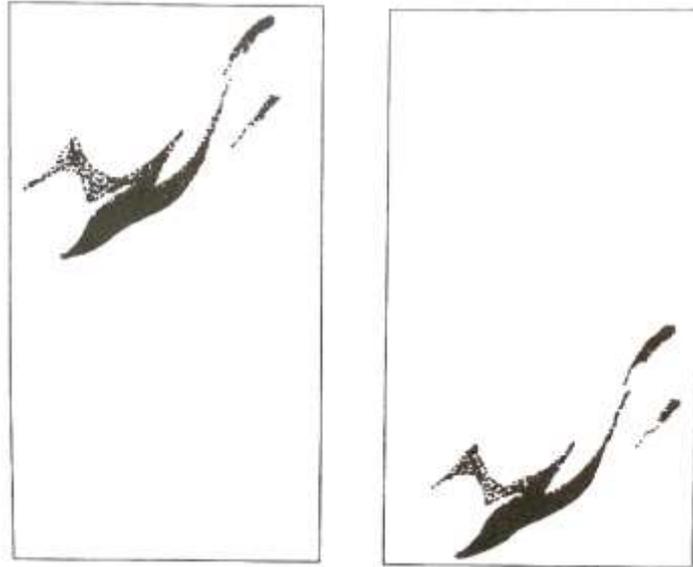
Ainda conforme a autora, pode-se observar como uma única forma modifica todo o espaço em que está inserida - a dinâmica do espaço, seu equilíbrio, movimento -, levando a várias possibilidades. Contornos e limites determinam a forma e, quando se percebem tais limites, percebe-se, também, sua estrutura, o que implica dizer que a forma sempre estará interligada à organização, ordenação e estrutura.

Os elementos visuais apresentam valores diferentes, tanto em termos de estrutura do espaço como de expressividade. Isso pode ser demonstrado, por exemplo, por meio de seu posicionamento. Se um determinado elemento visual estiver

⁶ A tradução de *gestalt*, em inglês, espanhol e português, é geralmente relacionada a estrutura, figura e forma, e se trata de uma teoria que sugere uma resposta ao porquê de certas formas agradarem mais, e outras menos, as pessoas (GOMES FILHO, 2009, p.18).

posicionado no alto ou na parte inferior do plano, terá expressividades e estruturas de espaço diferentes.

Figura 1 – Desenho representativo do quadro-negro.



Fonte: Ostrower (2013. p. 73).

Na figura 1, pode-se observar a mesma forma colocada no alto e na parte baixa do plano. Quando posicionada acima, expressa leveza e movimento, e quando situada na parte de baixo, observa-se maior peso e menor movimento. Outro ponto interessante é perceber a importância do elemento visual no canto inferior direito de uma composição, pois normalmente leva o observador a “sair” desta área, em que parece haver uma maior concentração de energia, tornando-a, segundo Ostrower (2013), uma área de ação ou de conclusão, mais densa.

É curiosa a tendência do ser humano em perceber o movimento de orientação da lateral esquerda para a direita, quando se olha para uma obra, pois não se “entra” nela pelo centro, apesar de a visão ser frontal e paralela ao plano observado.

Sobre composição, o artista pode utilizar semelhanças, contrastes ou ambos. Com semelhanças, ele conseguirá sequências rítmicas, e com contrastes, tensões espaciais, podendo alcançar imagens com características líricas ou dramáticas (OSTROWER, 2013), que podem apresentar diversas possibilidades de variantes formais para cada elemento, seja com superfícies (abertas e fechadas), volumes (cheios e vazios), luz (claro e escuro) ou cor.

Certos tipos de contrastes e semelhanças formais nos levam a identificar os elementos com que o artista trabalha. E, a partir dos elementos, podemos compreender o caráter do espaço que foi ordenado através desses elementos e, sobretudo, o caráter expressivo da ordenação. É o que nos dará os significados de uma obra (OSTROWER, 2013, p. 219).

Percebe-se que, em uma análise da obra, os contrastes guiam, fazendo o observador parar ou dar continuidade ao percorrer o quadro. Com isso, transmitem-se conteúdos emotivos, dramáticos ou contemplativos, gera-se um ritmo ou tensão espacial e criam-se dois aspectos fundamentais do movimento: espaço e tempo (OSTROWER, 2013).

Essa imersão no tocante aos conceitos e estratégias aplicados em obra de arte, permite que se transmute sua aplicação para o design de interiores.

2.2 Aplicação e influência no design de interiores

Ao iniciar um projeto, deve-se pensar em seu todo. Seguindo os mesmos princípios da *gestalt*, faz-se necessário valorizar as partes, mas sempre tendo em mente sua totalidade, a unidade do espaço.

Segundo Gibbs (2010), a primeira etapa de qualquer projeto consiste na reunião e *análise da informação*, constituindo-se, assim, a base de trabalho que possibilitará ao designer de interiores desenvolver suas ideias. Essa etapa define-se como delimitação inicial, fase na qual serão definidos os fluxos do projeto, indicando-se como será a circulação, até que ponto ela irá levar, espaços de entrada e saída e como os espaços conversam.

A segunda etapa é o *desenvolvimento criativo*. Este, apesar de ser, em grande parte, intuitivo, é norteado por certos princípios e normas fundamentais de design, estabelecidos ao longo do tempo. Embora possam mudar conforme a época, sua finalidade sempre foi a mesma: criar espaços equilibrados e harmoniosos de acordo com funções e necessidades. Cabe ressaltar que o designer de interiores, para obter esse resultado, deve compreender e considerar os seguintes aspectos: dimensionamento humano, escala e proporção e princípios de ordem (GIBBS, 2010).

A delimitação inicial servirá de guia até o final do projeto, com o intuito de auxiliar a distribuir o programa e até mesmo moldar e induzir o desenho do projeto. Para Grimley, “o designer de interiores deve se envolver com o processo de criar uma

coreografia de espaços, de modo que o projeto reflita uma única abordagem de design” (2017, p. 84).

A escolha temática vincula-se a aspectos afetivos, dos quais o artista, na maioria das vezes, nem se dá conta. É uma questão de afinidade pessoal, uma seletividade que não se restringe ao tema, mas abrange, também, o enfoque formal do artista e envolve, de uma só vez, todos os aspectos técnicos e estilísticos do seu trabalho (OSTROWER, 2013). Isso reforça a importância de o artista ser claro na linguagem que usa e, para tanto, é preciso que, no projeto, sejam claramente reconhecíveis os elementos de sua linguagem visual, através de ritmos, contrastes ou cores. É muito comum, por exemplo, se olhar um projeto e saber de quem é, devido a essa linguagem visual marcante, que acaba se tornando uma característica única do artista.

Para Arnheim (2004, p.29), “a nossa mente organiza as inúmeras estruturas com o auxílio de dois processos cognitivos: a percepção intuitiva e a análise intelectual”. Desse modo, a percepção de cada indivíduo organiza-se por meio da seletividade sobre suas necessidades físicas e psicológicas e forma um esquema de prioridades internas, que prende a atenção para certas eventualidades.

Há certas qualidades comuns a todos os designers de sucesso. Obviamente, uma condição *sine qua non* é possuir um grande domínio do funcionamento do ofício: o planejamento do espaço, a combinação dos materiais, a compreensão da cor. Mas todas essas qualidades são inúteis se não estiverem relacionadas a um rigoroso controle dos detalhes e à habilidade tenaz de materializar as ideias (GIBBS, 2010, p.8).

No caso do design de interiores, existem alguns processos de planejamento e organização desses elementos. Questões como: (1) as características do local e a função do interior proposto; (2) o desenvolvimento de ideias conceituais; (3) a representação das organizações espaciais (com os tipos de desenhos e diagramas usados para apresentar o projeto); (4) o detalhamento do desenvolvimento do projeto e (5) a execução da obra são alguns dos processos de concepção do projeto.

Ao projetar, sempre se pensa em uma determinada área e onde, nesta, deverão ser propostas margens, delimitando-se, ainda, onde começa e onde termina o projeto. Essas margens podem ser paredes, elementos estruturais, paisagismo etc. e causam o efeito de estabilizar o movimento visual. Podem ocorrer em duas direções: na vertical e na horizontal.

Para o ser humano, essas direções têm um sentido bastante específico e a horizontal, especialmente, é percebida como uma posição “deitada”, transmitindo uma ideia de sono, repouso, morte, calma, mas sempre associada à imobilidade e à ausência de movimento (OSTROWER, 2013).

Quanto às cores, segundo Gibbs (2010), as pessoas podem não mencionar o esquema cromático de um projeto, mas, certamente, comentarão que um determinado ambiente é muito acolhedor, cálido, convidativo, limpo, espaçoso, elegante ou intimista – impressões diretamente provocadas pelas tonalidades de cor utilizadas.

A aplicação e mistura das cores, há muito tempo, tem sido uma intensa área de estudos para cientistas, artistas e designers. A cor, apesar de explícita, pode ser, ao mesmo tempo, um tópico extremamente subjetivo, uma vez que os indivíduos têm suas cores favoritas: aquelas que lembram um lugar, remetem a um momento ou possuem características emocionais específicas. Nesse contexto, Silva aborda a relação das cores com as emoções:

A cor se revela na visão. A emoção não está apenas contida na percepção, mas também na impulsividade, e é interpretada duplamente como paixão e ação da luz. Nessa perspectiva, existe um elo entre cor e luz, porém a cor não é apenas constituída de luz, mas um impulso originado da paixão contida no olhar que toma forma e cria a natureza. No círculo cromático feito à base de aquarela, pode-se notar como Goethe se esforça em relacionar as manchas cromáticas com as emoções humanas: razão, fantasia, entendimento e sensibilidade (GOETHE, 2013 apud SILVA, 2016, p.24).

O papel da cor no design de interiores resiste a uma explicação por meio de simples regras e ideias; ainda assim, entender as complexidades do uso da cor em um espaço é fundamental para se criar um interior bem-sucedido. Os designers de interiores devem, portanto, aprender as características das cores e saber como elas trabalham como agente ordenador e como forma de atrair a atenção (GRIMLEY, 2017).

Quando utilizadas com conhecimento e cuidado, as cores podem aumentar o peso visual das superfícies, alterar as proporções básicas de um recinto e ser um fator de relaxamento ou excitação. À medida que o design começa a explorar e entender os efeitos superficiais das cores, elas se tornam a base de uma rica paleta visual e material (GRIMLEY, 2017).

2.3 PATRICIA URQUIOLA

Com o objetivo de se aplicarem os conceitos e métodos propostos na obra de Faiga Ostrower, objeto deste estudo, selecionou-se o abrangente portfólio da arquiteta espanhola Patricia Urquiola⁷, visando a explorar as suas principais características e fazer uma correlação dos seus trabalhos com a perspectiva do tema.

Figura 2: Lounge do hotel Mate Giulia, Milão.



Fonte: Disponível em: <<https://room-matehotels.com/en/giulia/>>. Acesso em: 19 maio 2020.

A figura 2 mostra um de seus projetos, o hotel Mate Giulia⁸, no qual pode-se notar, no ambiente do *lounge*⁹, que as diagonais do plano superior orientam o olhar para a contemplação das gravuras que emolduram o espaço. Logo após, o tapete convida a perceber o mobiliário. Por estarem em um plano superior, as diagonais tendem a “pesar” e até incomodar, porém ao se utilizarem linhas finas e repetidas, se estabelece uma unidade e proporciona-se delicadeza ao projeto.

⁷ A arquiteta, radicada na Itália, é um dos grandes nomes da arquitetura e do design de mobiliário contemporâneo (Fonte: Disponível em: <<https://habitusbrasil.com/patricia-urquiola-design-arquitetura/>>. Acesso em: 28 maio 2020).

⁸ O hotel está localizado em Milão, na Itália, e o projeto foi feito a partir de um edifício histórico do final do século XIX. O hotel incluiu em seu programa um *spa*, salas de reuniões no porão, *lobby*, sala de café da manhã, restaurante e 85 quartos e suítes, distribuídos em seis pavimentos (Fonte: Disponível em: <www.archilovers.com/projects/176656/hotel-room-mate-giulia-milan.html#info>. Acesso em: 28 maio 2020).

⁹ O termo em inglês *lounge* significa um espaço onde as pessoas podem relaxar ou esperar (Fonte: Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/lounge>>. Acesso em: 26 maio 2020).

Figura 3: Lounge do hotel Mate Giulia 3, Milão.



Fonte: Disponível em: <<https://room-matehotels.com/en/giulia/>>. Acesso em: 19 maio 2020.

Em contraponto, na figura 3, pode-se perceber que o tapete possui linhas verticais e horizontais, formando quadrados que equilibram o movimento superior, como se fossem setas, que guiam o olhar em direção ao mobiliário e delimitam o ambiente. Formas orgânicas, presentes em gravuras e também nos mobiliários, proporcionam a quebra da rigidez das formas geométricas e tornam a composição leve, alegre e harmônica.

Segundo Ferraz (2016), a percepção humana tende a direcionar maior peso visual às partes inferiores dos objetos, sendo assim, quando se fala na ordenação de movimento, os artistas têm uma predisposição a distribuí-los em diagonais, que se deslocam de cima para baixo e da esquerda para a direita. A partir disso, conclui-se que o ser humano idealiza dessa maneira o deslocamento dos objetos nos espaços.

Nota-se o equilíbrio na posição e nas cores do mobiliário, volumes maiores encontram-se em contraposição diagonal, assim como os menores e suas cores complementares posicionados em diagonal oposta. Embora possua diversas cores, texturas, movimento, volumes e formas em sua composição, o espaço transmite uma atmosfera harmônica.

É necessário definir o plano pictórico, para proporcionar harmonia entre os elementos visuais. Os volumes maiores estão dispostos em contraposição diagonal e

os menores em diagonal oposta; destacam-se, ainda, as cores complementares e os elementos visuais, que orientam e direcionam o olhar.

Figura 4: Lounge do Hotel Mandarin, Barcelona.



Fonte: Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/01-76664/hotel-mandarin-oriental-barcelona-oab?ad_medium=gallery>. Acesso em: 19 maio 2020.

Na figura 4, pode-se ver o *lounge* do Hotel Mandarin¹⁰: suas estruturas metálicas são o ponto de atração principal e, apesar do material, trazem leveza e delimitam o espaço. Com tantas informações na parte superior, a parte inferior segue com a mesma cor e poucos pontos coloridos, trazendo luminosidade e unidade ao ambiente.

O mobiliário foi utilizado de formas distintas no plano inferior, razão pela qual não se tem a impressão de um espaço visualmente poluído ou com excessos. Percebe-se como o espaço modifica-se, quando se acrescentam elementos que o

¹⁰ O hotel está localizado no coração de Barcelona, na Espanha. É um edifício do século XX, anteriormente sede do Banco Hispano-Americano e foi transformado em hotel. Patricia Urquiola renovou o seu interior (Fonte: Disponível em: <www.archdaily.com.br/br/01-76664/hotel-mandarin-oriental-barcelona-oab?ad_medium=gallery>._Acesso em: 28 maio 2020).

tornam mais decorativo ou introduzem um maior movimento visual, até chegar a um ponto de equilíbrio, sem se tornar, contudo, supérfluo em sua composição.

A partir da análise dos projetos de Urquiola, fica nítida a aplicabilidade dos conceitos apresentados, e se pode observar a importância de sua aplicação. A Gestalt, por exemplo, é fundamental, visto o desafio de haver uma grande quantidade de elementos nos projetos e, ainda assim, estabelecer uma unidade. Isso reforça a ideia de que a compreensão das formas visuais é a soma do todo e não de cada parte em particular.

3 CONCLUSÃO

A presente pesquisa aborda discussões importantes a respeito de uma das diversas metodologias que podem ser aplicadas no design de interiores. Neste artigo, se apresenta a ótica utilizada por Fayga Ostrower em seu experimento e os conceitos por ela abordados, tais como elementos visuais e de composição da imagem, evidenciando-se a pertinência em transpô-los para o design de interiores, no intuito de se estabelecerem unidade e equilíbrio do espaço no projeto.

Por meio da análise dos projetos de Patricia Urquiola, nota-se a aplicação prática dos conceitos, e o resultado confere coerência, harmonia e equilíbrio ao ambiente. Cabe ressaltar que a falta de metodologia ou embasamento ao se projetar um espaço, pode resultar no efeito oposto, com sensação de perturbação e falta de equilíbrio visual, por exemplo.

Nesse sentido, percebe-se a contribuição do diálogo entre Arte e Design de Interiores e conclui-se que, apesar de existirem inúmeras formas de se conceber um projeto, os conceitos aqui abordados podem agregar ao repertório e ao resultado final da composição, além de funcionarem como uma diretriz, que auxilia o processo criativo e projetual do designer de interiores¹¹.

¹¹ Lina Maria Braga Mendes. Mestre em Linguagem e Educação pela FEUSP; Licenciada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Anhembí Morumbi; Bacharel em Filosofia pela FFLCH-USP. E-mail: linamendes@gmail.com.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. **Intuição e Intelecto na Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERRAZ, C. B. O. (2016). **Geografia**: o olhar e a imagem pictórica. *Pro-Posições*, 20(3), 29-41. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643386>>.

Acesso em: 15 maio 2020.

GIBBS, J. **Design de interiores**. Guia útil para estudantes e profissionais. São Paulo: Gustavo Gili, 2010. p.70.

GOMES FILHO, João. **Gestalt do objeto**: sistema de leitura visual da forma. 9. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

GRIMLEY, C. **Cor, espaço e estilo**. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

SILVA, Wanessa Cordeiro. **Aquarelas**: A linguagem das cores em Fayga Ostrower. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e História da Arte) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016.

Sites:

ARCHDAILY. Hotel Mandarin Oriental. Disponível em: <www.archdaily.com.br/br/01-76664/hotel-mandarin-oriental-barcelona-oab?ad_medium=gallery>. Acesso em: 17 maio 2020.

ARCHILOVERS. Hotel Room Mate Giulia. Disponível em: <www.archilovers.com/projects/176656/hotel-room-mate-giulia-milan.html#info>. Acesso em: 20 maio 2020.

PATRICIA URQUIOLA. Mandarin Oriental Hotel. Disponível em: <<http://www.patriciaurquiola.com/architecture/mandarin-oriental-2>>. Acesso em: 22 maio 2020.

Submetido em: 16/06/2020
Aprovado em: 23/10/2020

DOI: 10.5965/25944630512021111

ARTE E MODA: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLINHA DE ARTE DO RECIFE

Arte y Moda: Una Experiencia en la Escuela de Arte de Recife

Art and Fashion: An Experience at Recife's Art School

Ediel Barbalho de A. Moura¹

¹Especialista em Educação e Ludicidade pela FAFIRE. Graduado em Licenciatura em Artes Visuais, pela UFPE. Atua como Arte/educador na Escolinha de Arte do Recife (EAR) e em ONGs da Região Metropolitana de Recife. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6249-8540> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9468327713195742>

RESUMO

Partindo da compreensão da Abordagem Triangular como caminho para elaboração de mundos por meio de interpretações de imagens, objetos artísticos e contextos, serão apresentados neste artigo alguns procedimentos arte/educativos desenvolvidos durante o curso de férias da Escolinha de Arte do Recife (EAR) no ano de 2020. A fim de registrar como a instituição vem atuando, primeiramente faremos uma breve contextualização histórica do surgimento da instituição e de suas perspectivas pedagógicas na contemporaneidade, para em seguida observarmos a atividade artística de estamparia com materiais alternativos. Apresentaremos como ocorreu o processo de formação estética e ética de crianças na EAR, como elas ampliaram suas percepções sobre as temáticas: Sustentabilidade, desigualdade social e Cultura local. No final, como será visto, guiado pelas técnicas de estamparia utilizadas por alguns artistas, o arte/educador promoveu experiências artísticas que prepararam previamente as crianças para a experiência do encontro presencial com a artista Iza do Amparo.

PALAVRAS-CHAVE: Arte/educação. Estamparia. Iza do Amparo. Sustentabilidade.

RESUMEN

Partiendo de la comprensión del Enfoque Triangular como una forma de elaborar mundos a través de la interpretación de imágenes, objetos artísticos y contextos, se presentarán en este artículo algunos procedimientos artísticos / educativos desarrollados durante el curso vacacional de la Escolinha de Arte do Recife (EAR) en el año. 2020. Para registrar cómo ha venido operando la institución en el mundo contemporáneo, primero haremos una breve contextualización histórica del surgimiento de la institución y sus perspectivas pedagógicas en el mundo contemporáneo, para luego observar la actividad artística de estampar con materiales alternativos. Presentaremos cómo se da el proceso de formación estética y ética de los niños en EAR, cómo ampliaron sus percepciones sobre los temas: Ética, Sostenibilidad y Cultura local. Al final, como se verá, guiada por las técnicas artísticas empleadas por la artista Iza do Amparo, la artista, investigadora y educadora impulsó, durante el tercer módulo del curso vacacional, actividades que previamente preparaban a los niños para la experiencia del contacto presencial con la artista Iza do Amparo.

PALABRAS CLAVE: Arte /educación. Estampado. Iza do Amparo. Sostenibilidad

ABSTRACT

Starting from the understanding of the Triangular Approach as a way to elaborate worlds through the interpretation of images, artistic objects and contexts, some art / educational procedures developed during the vacation course of the Escolinha de Arte do Recife (EAR) in the year will be presented in this article. 2020. In order to record how the institution has been operating in the contemporary world, we will first make a brief historical contextualization of the institution's emergence and its pedagogical perspectives in the contemporary world, and then observe the artistic activity of stamping with alternative materials. We will present how the process of aesthetic and ethical education of children at EAR occurs, how they broadened their perceptions on the themes: Ethics, Sustainability and Local Culture. In the end, as will be seen, guided by the artistic techniques used by the artist Iza do Amparo, the artist, researcher and educator promoted, during the third module of the vacation course, activities that previously prepared the children for the experience of face-to-face contact with the artist Iza do Amparo.

KEYWORDS: Art/education. Stamping. Iza do Amparo. Sustainable

1. INTRODUÇÃO

No século XX, surge o Movimento Escolinha de Arte (MEA), movimento que se preocupou com o ensino da arte para crianças, jovens e adultos, com ou sem deficiências. Este movimento buscou instituir um modelo de instituição de ensino da arte diferenciado, focado no desenvolvimento humano. Partindo deste propósito foram idealizadas, principalmente por Augusto Rodrigues, instituições que ganharam forma e identidade tendo como referência a primeira Escolinha de Arte do Brasil fundada em 1948, no Rio de Janeiro. Após a fundação desta, o Movimento se ampliou com a criação de várias outras semelhantes pelo Brasil. Com essa expansão as Escolinhas se tornaram espaços importantes para os estudos sobre Arte/educação, pois dentro delas eram geradas experiências que direcionaram os processos educacionais da arte no Brasil.

Dentre as Escolinhas criadas no período, a Escolinha de Arte do Recife (EAR)² é uma das sobreviventes ao tempo. Ainda em atividade, a instituição sempre está em busca de melhor atender a sociedade contemporânea. A EAR, na contemporaneidade vem atuando com o propósito de proporcionar diversas experiências educativas, oferecendo às crianças um ambiente de formação que vai além do currículo formal, conteúdo pelo conteúdo, visando com isso o desenvolvimento emocional e social das pessoas. Consoante aos registros de Maria Betânia e Silva (2013), na Escolinha as atividades educativas desenvolvidas buscavam (e ainda buscam) ir além da prática artística, nela eram aplicadas também outras atividades lúdicas como: jogos, brincadeiras, encenações teatrais, etc. a fim de complementar o processo educativo de desenvolvimento humano. Nesse contexto, podemos comentar que desde seu surgimento, em 1953, a EAR permanece fiel ao propósito fundador do MEA, propósito de formação humana pela experiência artística, mantendo-se ativa proporcionando aos interessados pela arte experiências arte/educativas que promovem, sobretudo, o desenvolvimento ético, estético e cultural.

Visto a trajetória de atuação da instituição no campo da Arte/educação, e sua preocupação quanto a formação humana, pretendemos registrar neste artigo os processos educativos que foram desenvolvidos durante o Curso de férias de janeiro

² No decorrer do texto, usaremos a sigla EAR para nos referirmos à Escolinha de Arte do Recife.

de 2020. Com isso desejamos registrar como a Escolinha do Recife continua contribuindo para a construção do pensamento de práticas arte/educativas e para a formação ética, estética e cultural de pessoas. Para a elaboração deste artigo foram aplicadas as metodologias de A/r/tografia e Pesquisa Bibliográfica.

Adotamos a primeira, pois a A/r/tografia, segundo Belidson Dia (2013) possibilita que o arte/educador atue como educador, pesquisador e artista, promovendo reflexões sobre a própria prática docente, que se mesclam as práticas artísticas e de investigação. Como será apresentado, comentaremos como foram pensados alguns processos pedagógicos de pesquisa, formação e atuação do arte/educador na EAR, processos estes que contribuíram para o desempenhar de práticas arte/educativas durante o terceiro módulo do curso de férias. Sobre a pesquisa bibliográfica adotada salientamos que esta foi fundamental para nos dar suporte teórico que justificasse as análises sobre as práticas educativas e sobre uma concepção de ensino da arte que valoriza o contato direto com a diversidade de percepções e produções artísticas.

2. ESCOLINHA DE ARTE DO RECIFE E AS AÇÕES ARTE/EDUCATIVAS NA CONTEMPORANEIDADE

Para melhor compreender as atividades que foram realizadas pela EAR no curso de férias faremos a seguir uma explanação sucinta a respeito do curso e do processo de planejamento das ações arte/educativas dele, a fim de fazer-se conhecer o formato de ensino da Arte praticada pela instituição. Ao adotar a perspectiva arte/educativa defendida por Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (2016), os processos de ensino/aprendizagem da Arte desenvolvidos pela EAR visam contribuir para a formação de crianças em agentes críticos capazes de elaborar novas visões de mundos e de atuar com alteridade nele. O ensino da Arte na EAR preza pela interpretação, problematização e compreensão das imagens, no mundo contemporâneo.

Após este apontamento sobre a perspectiva da atuação da instituição na contemporaneidade, podemos comentar sobre alguns processos pedagógicos pensados e executados durante as práticas arte/educativas realizadas no terceiro módulo do curso de férias em janeiro do ano de 2020. Sobre o planejamento

pedagógico do curso de férias é importante frisar que para a ocasião o curso, este planejado por uma equipe composta por seis arte/educadores (Auvaneide Carvalho, Everson Melquiades, Ediel Moura, Máisa Silva, Sérgio Birukoff e Zenaide Ramos), teve como tema: Olinda – arte em toda parte. Durante o período de um mês, foram abordadas produções artísticas de artistas locais da cidade de Olinda, a saber: Guita Charifker, Tiago Amorim, Iza do Amparo e Bajado.

Visando melhor abordar didática e pedagogicamente as temáticas e técnicas presentes nas obras dos artistas, a coordenação pedagógica optou por separar os aspectos técnicos/conceituais de cada artista em diferentes módulos, destinando uma semana (módulo) para trabalhar cada artista. Sobre essa organização por semana/módulo vale ressaltar que esse formato serviu apenas para orientação dos conteúdos e atividades que foram apresentados durante o curso, assim o fato de se separar em módulos não engessou o processo educativo, pois nas suas práticas educativas os arte/educadores buscaram estabelecer, ao longo do mês, pontes entre os artistas, obras, saberes e contextos abordados.

Como parte do processo formativo para a realização do curso em destaque é importante registrar que os arte/educadores vivenciaram momentos de leitura de textos, diálogos e conversas sobre produções artísticas e sobre a história e curadoria de edições do projeto: “Olinda arte em toda parte”, projeto realizado na cidade de Olinda, que promoveu ações que valorizaram os artistas da cidade. Visando a formação do arte/educador para o curso, também foram vivenciadas visitas pedagógicas à ateliês de artistas a fim de ampliar a percepção sobre a vida do artista e seus processos criativos. Como será visto, tais vivências foram importantes para a realização do planejamento das atividades arte/educativas.

Sobre as atividades arte/educativas podemos registrar que para a maioria delas elegeu-se aplicar a Abordagem Triangular³, numa perspectiva pós-moderna, porque esta abordagem, conforme observa em Azevedo (2016), nos leva a compreender o processo de ensino da arte como processo de interpretação das artes (das realidades), na qual, na pós-modernidade, se apresenta de maneira diversa, que inter-relaciona saberes e perspectivas, numa pluralidade de formas e mensagens, que

³Abordagem elaborada por Ana Mae Barbosa, caracterizada por Azevedo (2016) como possibilitadora de interpretação de mundos/realidades, que se desenvolve por meio de três ações que se inter-relacionam: Leitura de obra de arte, Contextualização e Fazer artístico.

lidam com a “marca da incompletude dos sentidos literais, pois nossos gestos interpretativos sofrem atravessamento do inconsciente e das ideologias” (AZEVEDO, 2016, p. 98). Diante do apresentado sobre a abordagem, ressaltamos ainda que a EAR acredita que através dela podem ser propostas ações educativas que promovam “a leitura do discurso tanto da imagem produzida como obra de arte quanto da imagem produzida como cultura visual” (AZEVEDO, 2016, p.95).

Desta maneira, o conjunto de ações previamente realizadas composta por leituras, pesquisas, pelo contato com produções e artistas locais, pelos esforços dos arte/educadores teve como objetivo planejar e promover experiências pautadas pela contextualização e participação ativa das crianças. Como poderemos observar a seguir, as atividades do curso foram voltadas para a compreensão das ideologias e cultura presentes nas obras trazidas pelo artista, pelo arte/educador/pesquisador e pelas próprias crianças participantes, promovendo desta maneira uma ampliação das percepções estéticas e de perspectivas sobre as temáticas discutidas.

2.1 CONHECENDO IZA DO AMPARO

As principais atividades artísticas desenvolvidas na terceira semana do curso foram baseadas em técnicas estamperia, mas antes de relatar como algumas ocorreram, precisamos situar o(a) leitor(a) a respeito da artista que esteve em foco durante a semana: Maria Luiza Mendes Lins. Conhecida como Iza do Amparo, por morar na Rua do Amparo, no Sítio Histórico olindense, Maria Luiza, nasceu na Bahia e quando jovem, em 1982, chegou à Olinda, cidade de onde nunca mais saiu. Possuidora de um espírito criativo inquieto e curioso, artista está sempre experimentando, procurando novos elementos para dar forma aos seus pensamentos. O encontro de Iza com a estamperia se deu num período da vida da artista em que ela precisou ampliar sua produção artística para garantir sua renda, mantendo-se ativa, resistindo a instabilidade do mercado pernambucano da Arte.

Figura 1– Visita ao ateliê de Iza do Amparo.



Fonte: Acervo do autor. Dezembro de 2019

Em visita pedagógica à casa/ateliê de Iza do Amparo (Figura 1) os arte/educadores encontraram uma grande variedade de material (sucata, areia colorida, retalhos de tecido, etc.) que a artista usa para produzir diversas composições artísticas em superfícies como tecidos, carimbos e adesivos, além de suas telas. Pesquisar previamente a respeito de Iza do Amparo, suas perspectivas e relação com o local (geográfico e cultura), assim como promover o contato dos arte/educadores com a artista foi uma proposta formativa que, segundo podemos compreender do que diz Rosa Lavelberg (2003), pedagogicamente, visou incluir os arte/educadores no contexto/cenário cultural local, aproximando-o de artistas da região, contribuindo desta forma para que eles pudessem melhor pensar seus processos educativos em arte.

Ampliando a ideia dessa proposta, para a terceira semana do curso de férias, foi pensado também um momento de aproximação das crianças com a artista, pois, como será visto, colocar a criança em contato direto com a artista viva possibilitou que elas percebessem a artista e seu trabalho, dentro da sociedade, reconhecendo e afirmando identidades culturais locais. Então, partindo a nossa compreensão sobre o pensamento de Lavelberg (2003) podemos pensar que as atividades formativas planejadas foram positivas pois tiveram por finalidade preparar e integrar os arte/educadores e as crianças aos contextos cultural, social e artístico

apresentados pelos artistas. Assim, pensamos que a coordenação pedagógica da instituição ao acreditar que pôr os arte/educadores e as crianças em contato com a artista/obras contribui também para a solidificação dos processos educativos em arte. Tal proposta pode se alinha também à perspectiva Pós-moderna da Abordagem Triangular apontada por Azevedo (2016), na qual tem por propósito estabelecer relações entre as ações educativas/pedagógicas e os contextos/realidades, valorizando diferentes saberes e produção de onde se vive, as diversidades culturais e artísticas.

3. ARTE, MODA E CULTURA: AS CRIANÇAS E O UNIVERSO ARTÍSTICO DE IZA DO AMPARO

Na terceira semana do curso de férias, as crianças já estavam familiarizadas com as temáticas relacionadas à Cidade de Olinda, Cultura Popular e Meio Ambiente. Elas já haviam iniciado o processo de ampliação da percepção estética, produzindo pinturas com aguadas e modelando figuras com barro, através do contato com os trabalhos de Guita Charifker e Tiago Amorim (respectivamente). Na intenção de dar continuidade ao projeto educativo a equipe de arte/educadores pensou em organizar um desfile com roupas usadas estampadas, como resultado/produto final do terceiro módulo, visto que a artista em foco, Iza do Amparo, possui um vasto trabalho com estamparia artesanal.

Para este artigo, nos atentaremos a apresentar e comentar os momentos considerados relevantes pelo arte/educador que ministrou o módulo para uma turma de crianças com idades entre 03 e 06 anos. Para isso traremos ilustrações narrativas e fotográficas das atividades do curso de férias da EAR, em específico das atividades com estamparia que foram desenvolvidas. Temos a intenção de apresentar e comentar as atividades de experimentações artísticas, contação de histórias e encontro com artistas, que contribuíram para concretizar o produto final do módulo em questão.

No primeiro dia da semana do módulo, as crianças foram recebidas ao som de músicas regionais, em específico ao som de frevos e canções que faziam alusão

à famosa Rua do Amparo. Além da motivação musical, ao transitar pela Escolinha, as crianças entravam em contato visual com diversas obras de artistas, obras de Iza do Amparo, junto aos trabalhos de Tiago e Guita. Após se acomodarem o arte/educador convidou as crianças à darem uma volta pela Escolinha, a fim de apresentar as obras da artista que seriam trabalhadas durante a semana.

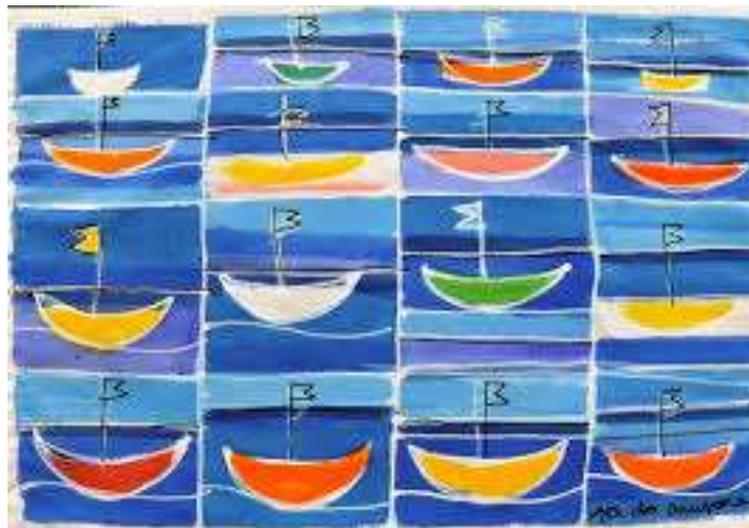
Então ao se depararem com as pinturas abstratas, sequenciais de elementos como: peixes, barcos e figuras geométricas (Figuras 2, 3 e 4) as crianças fizeram associações com cenas, objetos e momentos vivenciados por elas como: um grupo de pescadores pescando, um passeio na praia, uma partida de damas, montagem de quebra-cabeça. Esse primeiro contato foi fundamental para que as crianças compreendessem do que se tratariam as produções artísticas, as quais seriam apresentadas, os materiais utilizados pela artista, as formas, as cores empregadas por ela, enfim, com esse primeiro contato pode-se gerar internamente nelas uma relação de aproximação entre elas e o artista e entre os elementos estéticos e culturais presentes nas obras.

Figura 2– Pintura em tecido de Iza do Amparo.



Fonte: www.spotart.com.br. 2020

Figura 3– Pintura em tecido de Iza do Amparo.



Fonte: www.spotart.com.br. 2020

Figura 4 – Colagem de Iza do Amparo.



Fonte: www.spotart.com.br. 2020

No decorrer desse primeiro contato, foram trabalhados os elementos visuais presentes nas obras da artista, telas, papéis e roupas (tecidos). Introduzido as crianças no mundo de criação da Iza, possibilitando assim a percepção de elementos estéticos e conceituais. Após o contato com as obras, elas puderam experimentar a paleta de cores usada pela artista. As crianças pintaram em papel, usando tinta guache, as cenas, objetos e os momentos citados e narrados por elas. A criação dessas imagens foi experimentada por meio de pincéis e pelas mãos, de maneira livre sem a exigência de uma técnica, trabalhando assim a pintura, uma das práticas artísticas usadas pela artista.

Em um segundo momento, durante a semana, o arte/educador, após realizar outras atividades, reuniu as crianças num largo batente próximo a uma grande janela da casa. A escolha do local foi intencional, pois a janela serviu de elemento introdutório para falar sobre a artista. Foi perguntado às crianças se elas gostavam de ficar na janela, olhando o movimento da rua, as pessoas que passavam... As respostas, no geral, foram positivas, nesse momento foi dito a elas que na casa de Iza do Amparo também tinha uma grande janela como a que estava próxima a eles, e, que a artista gostava de ficar nela, olhando o movimento, e ouvindo as histórias de quem passa pela rua do Amparo. Dando continuidade ao processo educativo, o arte/educador utilizando um catálogo de estampas da artista Iza como ferramenta para contação de história, relacionou aspectos da vida e do fazer artístico da artista com questões sociais, ecológicas e estéticas. Traçou-se uma narrativa de história, com base na biografia da artista, contando como ela havia chegado à Olinda, quando começou a fazer arte e porque fazia arte com materiais alternativos como: sucata, retalhos de tecido, gravetos e folhas, trazendo as temáticas de sustentabilidade e consumo responsável.

Durante o curso, vale ressaltar que o artista arte/educador, instigado pela coordenação pedagógica da EAR, produziu para a ocasião do módulo uma camiseta estampada artesanalmente. Essa camiseta foi apresentada para as crianças logo no primeiro dia, não de maneira formal, mas de maneira casual, despertando a curiosidade delas e aproximando elas da figura do educador como artista criador também. O artista arte/educador usou, em dias alternados, a mesma camiseta, a fim de aproximar as crianças da linguagem da estamparia, introduzindo-as nesse universo; para assim, cumprindo com a concepção de Dias (2013) de o arte/educador como pesquisador, apresentar sua produção artística, se posicionando também como artista no momento educativo, conversando sobre a produção e o uso da camisa estampada. Essa ação foi positiva no sentido de ter promovido maior interação pedagógica entre o artista educador e as crianças, que ao saberem que a camisa havia sido feita pelo educador, ficaram curiosas para saber como ele havia feito, as técnicas e materiais utilizados.

3.1 CONVERSA SOBRE SUSTENTABILIDADE A PARTIR DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA DE IZA

Na contação de história as crianças trouxeram as visões delas sobre preservação do Meio Ambiente, a importância de reutilizar os materiais, de reciclar. Ao serem questionadas sobre a necessidade de se ter (comprar) tanta roupa, ao ponto de não conseguir usar todas, traçou-se um paralelo com a realidade daquelas pessoas que por vezes só tem condições de possuir apenas uma peça de roupa para vestir, buscou-se estabelecer assim uma reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e principalmente sobre o consumo excessivo compulsivo que a indústria da moda estimula. Assim, aprofundando a visão das crianças o arte/educador despertou, também, a reflexão sobre o consumo consciente e sobre o descarte (doação) de roupas tidas como “velhas”. Visto que a artista trabalha com estamparia reutilizando roupas de brechó e até as próprias “roupas velhas” promoveu-se também a ideia de sustentabilidade ao apresentar algumas possibilidades de customização e estamparias em roupas usadas.

A conversa sobre consumo consciente tida com as crianças teve como fundamento o pensamento contemporâneo *Lowsumerism*, que segundo Camila Puccini (2015), significa “baixo consumismo”. A ideia de pouco consumir discutido com as crianças abordou o princípio da conscientização, no sentido de frear um processo frenético de produção e descarte de produtos, apontando alternativas para a conservação de recursos naturais, sem desgastar o meio ambiente. Foi conversado sobre as relações de trocas de objetos, consertos de objetos danificados e fazer seus próprios itens como possibilidades de buscar uma vida em equilíbrio com o Meio Ambiente e consumo responsável, vivendo somente com o que é realmente essencial.

Após essa conversa foi proposta a atividade de criar estampas à maneira de Iza, com materiais alternativos. O arte/educador desafiou as crianças a procurar objetos no jardim e dentro da casa, que elas pudessem usar para criar formas diferentes ao imprimi-las no papel (Figuras 5 e 6). Como escolha pedagógica o arte/educador optou primeiramente por promover a experiência de estampar sob papel visando aproximar a criança de um dos suportes usados pela artista, a escolha foi feita também pois a partir deste suporte elas puderam aprender a melhor manipular/controlar as ferramentas que seriam usadas na estamparia sob tecido, num segundo momento do módulo.

Antes delas buscarem os materiais que utilizariam foram apresentados como sugestões: a fruta carambola (que quando cortada ao meio obtém-se uma forma

de estrela) e uma peça de um jogo de montar. A partir dos exemplos, elas também trouxeram outros objetos como: folhas, flores, pedras, bonequinhos e embalagens de produtos, etc. Neste processo de experimentação foram utilizados materiais orgânicos e inorgânicos.

Figura 5 - Criando estampas com materiais alternativos.



Fonte: Acervo do autor. 2020

Figura 6 - Criando estampas com materiais alternativos.



Fonte: Acervo do autor. 2020

3.2 RELACIONANDO MODA, CULTURA E POSSIBILIDADES DE PRODUÇÕES ARTÍSTICAS

Uma das atividades promovidas pela EAR durante o módulo abordado foi um encontro com uma artista e design de moda, Rafaela Cristina. Rafaela produz estampas para roupas, inspiradas em elementos culturais da cidade de Olinda. Ela usa figuras de personagens como o Homem da Meia-Noite, Passista de frevo e animais da fauna local para realizar suas coleções de camisas estampadas destinadas à comercialização. O encontro com a artista (Figuras 7 e 8) teve como objetivo introduzir as crianças no contexto da criação de estampas no mundo da moda, a relação entre a cultura e criação artística, possibilitando assim que elas compreendessem como é o processo de criação e produção dessas estampas. Paralelo ao trabalho de Rafaela, também foi apresentado às crianças o trabalho artístico de Catarina Dee Jah, filha de Iza do Amparo.

Figura 7 – Encontro com Rafaela Cristina



Fonte: Acervo do autor. 2020

Figura 8 – . Momento de criar o desenho da estampa com Rafaela.



Fonte: Acervo do autor. 2020

Através da aplicação da abordagem Triangular, os conhecimentos gerados pela leitura das imagens do catálogo de estampas junto à contextualização, permearam o processo de produção artística das crianças. Pode-se perceber no resultado da atividade proposta a presença predominante de aspectos culturais e ambientais, reforçados pelas falas das crianças, percebidas quando foram indagadas a respeito da criação realizada. Foi observado por elas que Catarina, assim como a sua mãe e Rafaela, também trabalha com estampas que representam elementos da cultura, fauna e flora locais (Figura 9), também foi identificado a variedade de suportes onde a técnica de estamperia pode ser aplicada: podendo ser feitas em roupas, papel/tela, e a partir da arte de Catarina, podem ser feitas em um pano de prato, um utensílio doméstico.

Figura 9 - Obras de Catarina Dee Jah.



Fonte: www.opovo.com.br. 2020.

Então percebendo que a artista transformava em suporte este tecido, geralmente já estampado, produzindo um tipo de estandarte de bloco de carnaval, as crianças compreenderam as possibilidades criativas que o material e as técnicas de carimbo, estêncil e pintura poderiam promover. Sobre o trabalho de Dee Jah, foram identificados pelas crianças figuras da cultura popular e dizeres com ar de deboche e ironia. Assim, diante dos trabalhos das artistas apresentadas, a criança pode compará-los definindo diferenciações estéticas e poéticas entre eles, compreendendo também os diversos modos e intenções de trabalhar com estampas. Fazendo referência aos panos de prato de Catarina, o trabalho de estamparia de Iza e conhecendo o processo de produção da Rafaela, foi proposto que as crianças criassem desenhos de estampas, imprimindo-as primeiro em papel, para em seguida produzirem suas estampas no pano de prato, usando materiais alternativos como carimbos e estêncil (Figura 10). Como já comentado, os momentos de conversa e de experimentação artística desenvolvidos apresentados foram pensados para preparar a criança para a produção de peças que seriam expostas no desfile que aconteceria no último dia do curso. Assim sendo, dando continuidade aos processos educativos, após a experiência de estampar no pano de prato foi planejada, para o penúltimo dia

do módulo, a produção de uma camisa estampada, estampar numa camisa usada que a criança pudesse reutilizar (Figura 11).

Figura 10 - Estampas com materiais alternativos no pano de prato.



Fonte: Acervo do autor. 2020

Figura 11 - Camisa estampada por criança



Fonte: Acervo do autor. 2020

3.3 O ENCONTRO COM IZA DO AMPARO

Sabendo da preocupação que a EAR tem em promover o contato da criança com o artista vivo, conforme já comentado, a atividade de estamparia na camisa foi motivadora de diálogos e trocas de experiências entre as crianças e a artista, que, após apreciar o desfile das crianças, se dispôs a interagir com elas, constituindo dessa forma um momento de compartilhamento de suas técnicas e suas vivências com as crianças. Sobre a presença da artista no último podemo dia dizer que esta provocou surpresa nas crianças. Como pudemos perceber para elas estar diante da Iza do Amparo foi um momento especial.

Na ocasião do encontro a artista conversou com as crianças, perguntando sobre o que elas haviam aprendido durante a semana do módulo, respondeu perguntas como: “Quantos anos você tem?”, “Por que você estampa as roupas que veste?”, “Você gosta de Olinda?”. Demonstrou também sua forma de estampar, apresentando os carimbos feitos com caules de plantas. Visto que a artista utiliza materiais inusitados, o arte/educador ao lembrar de que a artista utilizava solas de sapato para estampar, sugeriu que Iza demonstrasse como se estampava com a sola da sandália das crianças. Então, após experimentarem em suas camisas técnicas como: carimbos e estêncil, as crianças pegaram suas sandálias e com a ajuda de Iza experimentaram um novo material.

Figura 12 - Iza do Amparo mostrando o processo de estamparia para criança.



Fonte: Acervo do autor. 2020.

Como podemos perceber, as ações da EAR apresentadas estabeleceram diálogos entre as artistas, promoveram conversas sobre elas, também uma ampliação da percepção de elementos da cultura, elas visaram ampliar as relações das crianças com a arte e suas maneiras de participação, a partir do contato delas com a artista, contato esse que se configurou como mais uma experiência arte/educativa de apreensão sensível do fazer artístico.

Figura 13 - Estampas com a sandália.



Fonte: Acervo do autor. 2020

A construção artística experimentada pelas crianças com a ajuda da artista e arte/educador atingiu as expectativas pedagógicas planejadas exatamente por terem possibilitado o desenvolvimento das habilidades de observação, reflexão e criação de obra artística. No ato de fazer artístico com a artista foi percebido que houve um movimento por parte das crianças de resgatar da memória as técnicas

desenvolvidas anteriormente ao encontro, elas traçaram relações entre as técnicas e temáticas vistas, encontrando semelhanças e diferenças entre os processos artísticos apresentados pelo arte/educador e pela artista.

O resultado da interação proposta pode ser comentada a luz de Lavelberg (2003) como sendo parte de um processo de aprendizagem pautada pela integração do indivíduo à comunidade e cultura, esta formada por cidadãos participantes e responsáveis. Para a autora a experiência de aprendizagem do estudante que ocorre com ajuda do Artista/educador, como no caso da EAR, pode ser considerada essencial para a reflexão de processos de criação artística, pois, esta proporciona que os aprendizes desenvolvam a capacidade de elaboração de suas próprias criações através do olhar crítico para as técnicas apresentadas.

Então, diante das experiências que foram apresentadas, percebemos que as ações do Curso de férias da EAR, colaboraram para o processo de compreensão de mundo realizado pela criança. Processos de educação por imagens e por experiências, como os apresentados, se fazem importantes, pois, conforme ressalta Azevedo (2016), através deles estabelecemos relação com o cotidiano, ou seja, são através deles que interpretações são formuladas: análises críticas sobre as diversas produções/culturas visuais (publicitárias ou artísticas), ideologias, temáticas, realidades, biografias, etc. Como exposto, as atividades desenvolvidas culminaram no melhor aproveitamento do contato com Iza, pois este se concretizou em mais um momento rico de interação e troca, onde as crianças puderam estabelecer relações com o que tinham aprendido, por meio de interagir com a artista, fazendo-lhe perguntas sobre sua vida, o trabalho e gostos.

As crianças estreitaram a relação delas com a figura do artista, resignificando o pensamento de que o artista é um ser isolado, distante delas. Por fim, a partir do exposto, gostaríamos de reforçar o compromisso pedagógico da instituição ao sublinharmos que ao promover momentos pedagógicos de preparo prévio das crianças para o encontro com a artista, todas as ações, anteriores ao encontro, estabeleceram em cadeia: primeiramente um contato com a linguagem da estampa, com o universo da moda, com um olhar crítico sobre o consumo e responsabilidade socioambiental, a fim de que pudessem se posicionar com alteridade, como seres conscientes, éticos e responsáveis, diante das produções artísticas, da própria artista, e dos contextos ambiental e social trazidos para reflexão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado podemos perceber que para a EAR o aprendizado da arte está passivo as manifestações da cultura visual que rodeia as crianças, ou seja, é permeado por uma diversidade de elementos que se relacionam com o cotidiano das crianças e dos artistas. Assim, visando promover o desenvolvimento estético pela experiência artística e pela experiência de estar em contato com artistas. Os momentos de compartilhamento e diálogo entre criança, artista e arte/educador possibilitaram a ampliação da percepção de mundo, de fazeres artísticos, considerando a diversidade de saberes e elementos estéticos dos já possuídos por elas e dos apresentados pelas artistas e arte/educador.

Para que esses momentos acontecessem, como foi visto na apresentação de algumas ações desenvolvidas durante o módulo III do Curso de férias, foram elaboradas ações que preparassem as crianças para esses momentos. O contato com as produções artísticas, a compreensão das temáticas presentes nas obras e o desenvolvimento das habilidades artísticas levaram elas a refletir sobre os processos criativos e poéticos observados nos momentos vivenciados. Ao entrarem em contato com as artistas apresentadas elas estabeleceram relações lógicas e afetivas entre elas, entre seus trabalhos e temáticas, elaboraram reflexões partindo da compreensão das estruturas cultural e socioambiental, ampliando, com isso, o olhar sobre a realidade através da experiência estética. Como observado, a adoção da Abordagem Triangular possibilitou a interpretação de imagens, leituras de mundo, durante as ações arte/educativa, visto que o arte/educador procurou aplicar de forma paralela aos processos de contextualização, fazer artístico e leitura, se preocupando assim em inserir as experiências estéticas num contexto que envolvesse elementos da Sociedade, Cultura e Meio Ambiente.

Por fim, através do relato apresentado podemos concluir que a interação entre cultura, artista, arte/educador e crianças foi positiva pois possibilitou que as crianças fizessem suas leituras, contextualizaram dialogicamente, sendo levadas a elaborar, com seus trabalhos, reflexões sobre sustentabilidade, o consumo consciente de roupas e a possibilidade de criar a partir de peças usadas. A partir da interação, elas, para o desenvolver das atividades, passaram consciente ou inconscientemente

por um processo reflexivo de busca por significados e sentidos a respeito das temáticas e informações apresentadas, interpretando conceitos e produzir autonomamente suas próprias roupas estampadas. Concluímos, que as propostas arte/educativa, do Curso de férias da EAR, ao relacionarem aspectos do mundo da Moda, da cultura e da Arte, contribuíram para a ampliação da perspectiva ética e estética ao promoverem a construção de novos sentidos a respeito das relações (mundo) na qual as crianças interagem⁴.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves. de. **Abordagem triangular no ensino das artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora**. Recife: Editora SESC, 2016

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. (Org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 27-35

IABELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Arte, Sala de Aula e Formação de Professores**. Porto Alegre: Artmed. 2003

PUCCINI, Camila; ROBIC, André. **Lowsumerism: o consumo consciente no mercado da moda**. XI Semana de extensão, pesquisa e pós-graduação – sepesq sepesq, out. 2015. Laureate International Universities. UniRitter. Porto alegre: 2015. Acesso:https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/663/753.pdf

SILVA, Maria Betânia e. **Memórias não são só memórias: a Escolinha de Arte do Recife (1953-2013)**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

Fontes Imagens

www.opovo.com.br. 2020.

<https://www.spotart.com.br/izadoamparo>

<https://www.opovo.com.br/jornal/vidaearte/2019/05/31/exposicao-em-sao-paulo-reune-160-artistas-em-busca-de-novos-sentidos-para-o-nordeste.html>

Submetido em: 09/09/2020

Aprovado em: 16/10/2020

⁴ Revisão gramatical realizada por Adriana Janaína da Silva Baé. Licenciatura em Letras, pela Universidade Federal de Pernambuco (2016), e-mail: adrianajanaina89@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2412823826132930>

DOI: 10.5965/25944630512021133

SUBVERSÃO EM PERFORMANCE NA ESCOLA PÚBLICA E DIÁLOGOS COM AS POLÍTICAS CULTURAIS

Performance, subversion in public school, cultural policies and dialogues

*Subversión en la performance en escuelas públicas y diálogos con políticas
culturales*

Thiago Camacho Teixeira¹

¹ Doutorando e mestre em Artes Cênicas pela ECA-USP. Graduado em Arte-Teatro pela UNESP. Licenciado em Letras - Português, Inglês e Literatura pela UNIP. É ator, performer, professor de artes, teatro, literaturas e línguas e membro do grupo de teatro e performance Desvio Coletivo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2862772073228990> | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9890-577X> | E-mail: thiagocamacho@usp.br.

RESUMO

Neste artigo, busquei relações entre a subversão em artes, na transgressão como elemento da performance, com aspectos das economias locais em cultura, no espaço da escola pública, onde sou professor. No percurso de meu doutorado, construo paralelos com alguns conceitos de política cultural no sistema econômico e político vigente, chamando a atenção crítica para a arte formatada nos ambientes de educação apenas como um produto restrito a dissimular ausências e carências, a falta de acesso às ampliações de percepções estéticas, que evocam para mim um embate contra a simples reprodutibilidade de sistemas artísticos. Benhamou, no texto *A economia da cultura*, fala em política cultural e pública de forma que estas possam construir pontes entre a arte, tomada como uma imanência completa e total do indivíduo e sua idiosincrasia – utopias pessoais, realidades internas, ontológicas e subjetivas –, e o sistema do qual o mercado faz parte, com seus efeitos monopolistas. Desse modo, podemos mostrar um pouco sobre como estabelecer essas relações entre arte crítica subversiva, de confronto ideológico, moral, institucional, burocrático, com as políticas culturais que podem revitalizar espaços, gerar economias locais, sociais, e a geração de receitas em contato com o aspecto de mercado, sem que este absorva totalmente o ato criativo, transformando-o num produto sem história, sem vida, “sem alma”, a não ser que esse seja o objetivo da produção artística em questão.

Palavras-chave: Performance; Escola pública; Políticas culturais.

Abstract

*In this article, I looked for relationships between subversion in arts, transgression as an element of performance, and aspects of local economies in culture inside the public school space, where I am a teacher. In the course of my doctorate, I draw parallels with some concepts of cultural policy in the current economic and political system, doing critical attention to art formatted in educational environments only as a product restricted to concealing absences and needs, the lack of access to expansions. In the aesthetic perceptions, which evoke for me a struggle against the simple reproducibility of artistic systems, with the students, I question for everybody about it. Benhamou, in the text *The economy of culture*, talks about cultural and public policy, so that they can build bridges between art, taken as a complete and total immanence of the individual and his idiosyncrasy - personal utopias, internal, ontological and subjective realities -, and the system of which the market is a part, with its monopolistic effects. In this way we can show a little about how to establish these relationships between subversive critical art, of ideological, moral, institutional, bureaucratic confrontation, with cultural policies that can revitalize spaces, generate local, social economies, and the generation of revenues in contact with the market aspect, without it totally absorbing the creative act, transforming it into a product without history, without life, “without soul”, unless that is the objective of the artistic production in question.*

Keywords: Performance; Public school; Cultural policies.

Resumen

En este artículo, busco relaciones entre la subversión en las artes, la transgresión como un elemento de performance, con aspectos de las economías locales en la cultura, en el espacio público de la escuela. En mi curso de doctorado, hago paralelos con algunos conceptos de política cultural en el sistema económico y político actual, llamando la atención crítica sobre el arte formateado en entornos educativos como un producto restringido para ocultar ausencias y necesidades, falta de acceso a la expansión de percepciones estéticas, que evocan un beneficio contra la simple reproducibilidad de los sistemas artísticos. Benhamou, en el texto Economía de la cultura, habla sobre políticas públicas y culturales para que puedan construir puentes entre el arte, tomado como una inmanencia completa y total del individuo y su idiosincrasia (utopías personales, realidades internas, ontológicas y subjetivas) y el sistema que forma parte del mercado, con sus efectos de monopolio. De esta forma, podemos mostrar un poco sobre cómo establecer estas relaciones entre el arte crítico subversivo, de confrontación ideológica, moral, institucional y burocrática, con políticas culturales que pueden revitalizar espacios, generar economías locales, sociales y generar ingresos en contacto con el aspecto del mercado, sin absorber completamente el acto creativo, transformándolo en un producto sin historia, sin vida, sin alma, a menos que ese sea el objetivo de la producción artística en el campo.

Palabras Clave: Performance; Escuela pública; Políticas culturales.

1 INTRODUÇÃO²

Em período de Pandemia mundial, como tragédia histórica do século XXI, algumas questões são discutidas com proeminência e até com perturbação. Questões que já eram relevantes e oportunas para o debate.

As diversas organizações sociais pelo mundo debatem um assunto comum: arte, cultura e educação, como promovê-las? Quais seus impactos? Quais suas relações com a produção geral e com o bem-estar de uma nação, um estado, uma cidade ou uma realidade local? Como permitir que um povo tenha acesso cada vez mais igualitário aos seus bens artísticos, culturais e educacionais, e como subsidiar eticamente e moralmente esse acesso, tendo em vista o comprometimento dos orçamentos construídos por esse mesmo povo? O que se torna prioridade, e o que deve ser dispensado no momento?

Não discutiremos sobre a urgência da situação, nem sobre o que é mais importante comparativamente, nem tampouco direi o que deve ser feito. Fiz reflexões anteriores ao nosso cenário, para talvez, apenas talvez, apontar para associações e ações que possam ter algum impacto, que já tínhamos antes.

Neste texto, estas perguntas ficam mais ásperas quando, defronte às regras e funcionamento do sistema de mercados, há a percepção de ausência. Essa ausência e o seu consequente vazio caracterizam um furto de pertencimento, porque o que é construído e patrocinado coletivamente, com esforço plural, não pode ser apropriado por individualidades – nem tiranias particulares. Aqui aparece o Estado. Na sua concepção literal – de Estado nacional, quando República e quando Democracia. Quando devolve às pessoas os seus investimentos sob algumas formas, dentre elas, as dos direitos sociais e dos seus bens. Rebuscar essa presença, e o preenchimento de que nos demos por falta, é a experiência que teremos nestas reflexões.

² O artigo é uma reprodução de outro artigo do autor (TEIXEIRA, 2020), também intitulado “Subversão em performance na escola pública e diálogos com as políticas culturais”, com pequenas modificações e acréscimo de um item (Exemplos de projetos e programas públicos em políticas culturais).

2 DIREITOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E O SENTIDO DA REFLEXÃO DA PERFORMANCE

A partir das reflexões em torno da pesquisa qualitativa e de seus princípios, frente às minhas práticas como artista-educador, aponto para a consideração de que a experiência em si pode aparecer enquanto forma própria de produção. Com essa percepção, a que Oscar Jara Holliday me ajudou a atingir em *Para sistematizar experiências* (2006), ainda vem à tona a compreensão de que cada indivíduo tem a sua experiência nos campos socioculturais e também na sua subjetividade e imanência, seu campo sensorial próprio, o que significa dizer que além de ser influenciado pelo meio, por sua trajetória de vida em sociedade, pela tecitura contextual e política de que é proveniente, ele é também produtor de sua própria *imanência subjetiva* e ontológica. Esse grupo de influências sobre seu próprio modo de produção, de investigar e de saber conhecer e a premissa de que cada Ser social é um universo consubstanciam a possibilidade de sistematizar vivências no interior de suas próprias lógicas, transformando isso em autoexpressão, autoconsciência, idiossincrasia, utopias pessoais e/ou em produto, que pode ser capitalizado no sistema vigente e ser relacionado a esses modos de ser, de existir e de criar do indivíduo em relação ao sistema social, econômico e político em que reside.

Frente a essas considerações, utilizei a Performance como linguagem, porque ela tem potencial de imanência subjetiva e de vivência como pesquisa e ato criativo no espaço da cena contemporânea, e, também, porque um de seus elementos componentes, a subversão, chamou-me a atenção. Por que a Subversão? A performance nasceu na Modernidade e herdou dela a transgressão a aspectos morais, institucionais e até legais. Mas não só: a performance subverteu com o passar do tempo seus próprios sistemas artísticos, alterando a própria Estética da arte e do movimento no ato criativo, quando também foi absorvida pelo mercado.

Em minha pesquisa de doutorado, de título provisório “A arte da performance na escola pública: os sentidos da Subversão no ambiente escolar”, proponho reflexão e deflagração crítica acerca da realidade na educação pública: precariedade material advinda do baixo recurso, desvalorização radical de professores, insalubridade, violência, tráfico de drogas, abandono, falta de condições adequadas para o ensino-aprendizagem. São professores, diretores, funcionários, estudantes, comunidade escolar e local nos depoimentos da pesquisa: todos já

sentiram ao menos uma vez a vontade de NÃO voltar mais à escola, com reclamações, insatisfações, medos, sensação de descaso e uma profunda reivindicação de melhorias. A sensação de que poucos querem estar na escola e a imagem de um espaço repressor, chato e enfadonho são um importante sintoma e diagnóstico para uma sociedade³.

Nessas identificações, encontro respaldo teórico nas referências de Marilena Chauí (CHAUÍ, 2016) quando chama a atenção para o fato de que a Democracia não é apenas um sistema eleitoral e a divisão de poderes pura e simplesmente. Para uma Democracia ser de fato plena é importante que haja a criação de direitos sociais que diminuam as distâncias abismáticas entre as desigualdades extremas na oposição privilégio x carências. A autora defende, assim, que a geração de oportunidades só é possível quando se pensa em apoio social, que não pode ser regulado apenas pelo mercado, mas em uma relação dialógica com ele (CHAUÍ, 2016). A educação aparece, então, como um desses direitos. E ela é um direito porque é democrática, gratuita, de acesso, consequências e repercussão republicanos. A qualidade da educação há que ser buscada para a eficiência e efetividade dessas relações.

Marilena critica a estrutura do neoliberalismo porque no contexto operado por esse sistema há a separação entre as relações estabelecidas pelo mercado e pelo Estado. O neoliberalismo global tem suprimido direitos sociais, e, no Brasil, com o governo Bolsonaro, tem alargado o espaço privado, das arbitrariedades e das tiranias individuais, e encolhido o espaço público dos direitos. Dá-se então o vazio observado em pastas como Saúde, Educação e Cultura.

Os direitos sociais suspensos deixam de garantir a sobrevivência e o acesso de grande parte da população a melhores condições, inclusive na escola, que propiciariam mais emprego e geração de renda, receita e atributos que fortaleceriam a economia. No entanto, nesse efeito sistêmico, cada vez mais áspere, o Estado e o governo protegem apenas interesses particulares do espaço privado, deixando à margem em regime de privação grande parte da população. Esses direitos, pilares democráticos, são transformados em produtos e serviços que são comprados e

³ Tais relatos e experiências podem ser encontrados na página do Facebook “A Escola Pública é NOSSA” (<https://www.facebook.com/ProfessorThiagoCamacho>), de minha autoria junto aos estudantes, a partir dessas experiências cênicas e performativas.

vendidos no mercado, e o acesso fica cada vez mais circunscrito a essa relação, com enxugamento do incentivo público. Há então a manutenção de uma relação hierárquica entre proprietários que lucram e os não proprietários, dominados politicamente e explorados economicamente, especialmente no trabalho desvalorizado.

Este é o sentido da reflexão que a performance e seu elemento subversivo poderia, conforme acreditei, abordar no contexto da escola e das políticas públicas e culturais. Questionar aspectos burocráticos, morais, institucionais e políticos de que falávamos a partir das necessidades e reivindicações dos próprios estudantes, trabalhadores, famílias e comunidades.

3 AÇÕES CULTURAIS E PERFORMANCES COM OS ESTUDANTES

Na exposição cultural “Uma nova chance”, estudantes da Educação de Jovens e Adultos apresentam seus anseios e vontades com relação às profissões, para as quais lançam suas expectativas pós-formação (Figura 1). Apresentam sob a forma de expressão visual, mesmo com poucos recursos e materiais, mensagens e códigos que metaforizam suas pretensões de melhorias de vida, de projeção de desenvolvimento e de crescimento profissional. A experiência, que ocorreu na escola da rede municipal de São Paulo EMEF Otoniel Mota, trouxe à tona a criatividade de estudantes em desenvolvimento na escola pública, republicana e democrática, e uma emanção de esperança de integração na sociedade, de apreço ao investimento político e ao combate à exclusão daqueles que precisam de um emprego digno e de oportunidades educativas de mais qualidade. Seus desejos e vidas podem ser melhorados através da educação e do ato criativo, com apoio da sociedade e de seus sistemas.

Figura 1 – Exposição cultural “Uma nova chance”, Escola Municipal Otoniel Mota



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2019

Na Escola Estadual Professor Renato Braga, realizei a performance com a “máscara neutra” com os estudantes (Figuras 2, 3 e 4) tendo como referência o videoclipe de *Another Brick in the Wall (Part II)*, de Pink Floyd, ideia consubstanciada pelos próprios estudantes, que identificaram na “máscara neutra” uma forma visual de metaforizar a alienação, a identificação da manipulação proveniente de grupos políticos, econômicos e sociais que, muitas vezes, movem-nos de forma acrítica e inconscientes do poder e distantes das possibilidades de formação da arte, da cultura e da educação.

Os estudantes ocuparam os espaços das escolas reafirmando princípios republicanos e democráticos da escola pública, como uma necessidade e como um direito social, para dizerem “a escola pública é nossa” e para reagirem aos modelos de gestão e de política excludente que negam estes princípios por meio da alienação e da ideologia. Os estudantes querem mais políticas públicas e culturais para que possam ser e existir com suas opiniões e desejos sustentados, para consolidar suas expectativas com maiores condições, para se expressarem com mais acesso a materiais, espaços de ensino-aprendizagem, consubstanciando sujeição de seus próprios saberes e construções de conhecimentos decoloniais, com mais participação na criação e consolidação do próprio currículo como um espaço de disputas.

Para a formulação de seus próprios objetivos, de seus familiares e das comunidades locais, de acordo com as suas necessidades, requerem mais ações culturais que desenvolvam seus laços. Eles querem o sentimento de pertencimento no processo, por meio da elaboração do que precisam, com maior relação com o que fazem e com o que estudam, para que casos gritantes sejam impossibilitados, tais como os de sujeitos alienados ou até mesmo analfabetos ou analfabetos funcionais que chegam ao Ensino Médio sem condições adequadas para o exercício pleno da cidadania e da luta por mobilidade social. Querem desvendar poeticamente e praticamente o véu alienante e embaçado que encobre suas visões e percepções.

Figura 2 – Performance com a “máscara neutra”, Escola Estadual Professor Renato Braga



Fonte: Jared Mehmetof, estudante da escola, 2014

Figura 3 – Performance com a “máscara neutra”, Escola Estadual Professor Renato Braga



Fonte: Jared Mehmetof, estudante da escola, 2014

Figura 4 – Performance com a “máscara neutra”, Escola Estadual Professor Renato Braga



Fonte: Jared Mehmetof, estudante da escola, 2014

Durante a realização da reorganização escolar, quando Geraldo Alckmin, então governador do Estado de São Paulo, mandou fechar escolas estaduais,

precarizando ainda mais as condições de ensino da população, realizei outra performance com estudantes e o grupo Desvio Coletivo, de que faço parte (Figura 5). A ocupação dos estudantes é contundente porque afirma, como dito anteriormente, direitos sociais que consolidam uma democracia, quando dizem: “Nós somos a escola”. A democracia, para ser plena, não se resume somente na divisão de poderes, ou no sistema livre eleitoral de partidos e na eleição promovida pela votação do povo. Uma democracia plena é também a criação e consolidação de direitos sociais, e isso acontece quando o povo percebe coletivamente a importância de não permitir disparidades e desigualdades abismáticas. Quando há empatia e consciência de que praticamente e concretamente o bem-estar de todos depende de relações harmônicas e pacíficas, desenvolvimentistas e sociais, há o esforço comum, porque todos entendem que dele há obtenção de resultados integrados.

Figura 5 – Ação com os estudantes, Escola Estadual Maria José



Fonte: Arquivo pessoal do grupo Desvio Coletivo e do autor, 2015-2016

Outra performance realizada na Escola Estadual Professor Renato Braga foi a que utilizou materiais didáticos propostos pelos poderes públicos nas secretarias de educação em São Paulo (Figuras 6 e 7): produção visual de algumas críticas e questionamentos que engrossam a crítica contra a alienação promovida por um material enfadonho, conteudista, descontextualizado na realidade precária de

defasagem entre estudantes que chegam ao ensino médio sem saberem ler e interpretar.

Figura 6 – Performance com utilização de material didático, Escola Estadual Professor Renato Braga



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2014-2015

Figura 7 – Performance com utilização de material didático, Escola Estadual Professor Renato Braga



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2014-2015

Figura 8 – Desenho “Lágrimas da periferia”



Fonte: Brunna Cunha, 2014⁴

Já a performance “Passa por cima” (Figura 9) realizei em parceria com Gustavo Chams, associando-a ao seu projeto *Brazilian Spring*⁵. Na ação, os estudantes colam fotos suas na rua, no chão, fechando a passagem e forçando os transeuntes a pisarem em seus rostos no chão, metaforizando uma sociedade que passa por cima e pisa em cima de seus direitos. No decorrer da performance, os próprios estudantes deitam no chão, na Avenida Paulista, de modo que as pessoas tenham que ou desviar ou “pisar em seus corpos”.

Este é o texto de minha autoria lido no dia da performance:

VOCÊ PASSOU POR CIMA DE ALGUÉM HOJE?

Somos educadores, ou pensamos educação.

Quando o Estado nos disse que a democracia era a consolidação de direitos, nós acreditamos. Acreditamos na justiça de que todos teríamos garantias de dignidade, bem-estar e uma educação pública-gratuita e de qualidade.

Mas o que vimos foi que esta relação com o Estado era negligente, desproporcional nas partes que mais necessitávamos.

Perguntamos: Qual a procedência desses direitos? O Estado nos respondeu: Teus próprios bolsos.

Nós não desistimos. Começamos a pagar por aquilo que antes haviam dito que já era nosso e por aquilo que entendemos por direito. Fomos extorquidos pelos mais altos impostos. E neste cenário já sombrio, o Estado nos devolveu

⁴ Desenho produzido pela estudante do ensino médio Brunna Cunha, uma produção sensível sobre a vivência nas escolas dessa região da cidade.

⁵ Projeto desenvolvido na faculdade Visual College of Art and Design, VCAD, em Vancouver, Canadá, onde Gustavo graduou-se em Design e Artes Visuais.

a anulação do voto democrático.

Devolveu-nos também os piores índices de carência na educação – alguns dos piores do Ocidente.

Quando resolvemos reivindicar pelos nossos direitos básicos, pelo direito de ESTUDARMOS, criticaram-nos como desordeiros. Os poderosos, donos desse mesmo Estado que nos extorquiou, estão blindados. Estes, são vistos como criadores de ordem. Nós, lutando por um futuro melhor: Desordeiros.

Fomos brutalmente oprimidos pela polícia, fomos tratados como a escória causadora dos problemas da sociedade.

A grande mídia nisso tudo tira o próprio rabo da reta para defender seus próprios interesses.

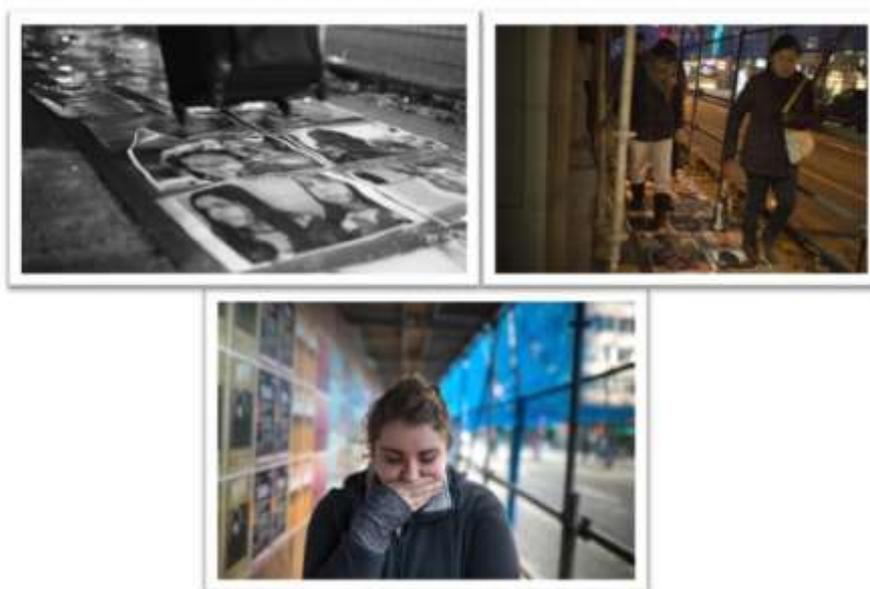
Estamos deitados no chão, porque lá fomos colocados por eles e por alguns de vocês.

Fomos pisados diariamente pelos que ignoraram o que se passou e deram suporte aos opressores. Passaram por cima de nossos rostos, de nossos corpos, de nossa história, de nossas memórias, e de nossos valores.

E você? Passou por cima?

Queremos sair daqui, mas não podemos sem a sua ajuda. Um por um, faça a diferença. (A ESCOLA PÚBLICA É NOSSA, 2017).

Figura 9 – Performance “Passa por cima”, Avenida Paulista



Fonte: Bruno Melero, Gustavo Chams, 2017

4 ESTADO, MERCADO E INVESTIMENTO CULTURAL

A partir do texto *A economia da cultura*, de Benhamou (2007), pode perceber ainda mais a importância e a urgência de conciliação dos programas públicos de Estado, das políticas públicas e culturais com o sistema de mercado,

inerente à realidade sistêmica capitalista atual, porque as necessidades da população são urgentes, fazendo-se fundamental a criação e consolidação de pontes que estabeleçam a geração de recursos de subsistência, estabilidade econômica coletiva e geração de receita com o fortalecimento de economias locais a partir destas atividades e ações. Promover direitos sociais que fomentem e desenvolvam recursos a partir dos mesmos, melhorando a vida das pessoas e propiciando suas atividades na escola, nos programas culturais e criativos em questão.

Algumas premissas que constroem as fundamentações dessas considerações no texto de Benhamou demonstram como as políticas da cultura podem revitalizar espaços gerando economia própria nos mesmos, alavancando relações de produção. Esse desenvolvimento precisa de equilíbrio entre programa público e liberdade econômica⁶. A autora baseia-se na ideia de que a livre concorrência nos mercados permite atingir o máximo de bem-estar coletivo, sendo que a intervenção pública ganha legitimidade para corrigir as falhas desse mercado. Nesse contexto, a importância do Estado se faria evidente porque permitiria corrigir tais disparidades produzidas pelo homem e/ou pela natureza. A partir daí, pode-se ter com maior vigor paradigmas de reflexão sobre o conflito entre espaço público e espaço privado.

Assim, podemos pensar, a partir de Benhamou, que o gasto público promove efeito multiplicador sobre a atividade econômica porque gera valores na organização e produção sociais, aparecendo então como investimento. Mais exatamente, investimento público para diminuir fatores de incerteza e para garantir que gerações futuras desfrutem de patrimônios conservados e enriquecidos.

O Estado dispõe de uma série de recursos em matéria de ações que dependem do grau de dependência do setor, das pressões internacionais ou da própria tradição, recursos que constituem algumas modalidades de intervenção dos poderes públicos:

- políticas de regulamentação: disciplinam o sistema dos preços ou o jogo

⁶ Algumas dessas premissas apontadas por Benhamou resgatam o entendimento de base da *economia de Pareto*. O princípio de Pareto advém da observação natural de Vilfredo Pareto de que apenas poucas vagens em seu jardim produziam a maioria das ervilhas. Conhecida como regra do 80/20, demonstra que 80% dos efeitos vêm de 20% das causas. Pareto desenvolveu tais conceitos observando que este padrão se repete na natureza e na vida social, no contexto da distribuição de renda e riqueza entre a população. Ele mostrou, por exemplo, que 80% das riquezas na Itália pertenciam a 20% da população. Pesquisou sobre outros países e percebeu surpreso que uma distribuição semelhante acontecia.

da concorrência, promovendo assim o equilíbrio das contas, receitas, valor de produtos e gastos etc.;

- subvenções e taxas parafiscais: fundos de garantia que se transformam em empréstimos fiscais, por exemplo;
- mecenatos: incentivos privados.

Benhamou discorre também sobre alguns pontos controversos acerca da intervenção pública de Estado na economia e na cultura e apresenta algumas críticas feitas e alguns problemas:

- Estado grande, forte – corrupto;
- ineficiência das instituições e regulamentações nas relações com o mercado;
- não é porque o mercado falha que se deve recorrer ao Estado com um mecanismo ainda menos eficiente;
- superavaliação de efeitos externos positivos e má redistribuição;
- rendas e excesso de proteção;
- instituições culturais como monopólios no seu segmento de mercado, fixando preços abusivos;
- restrição à exportação de obras;
- burocratização das instituições e desvio das rotas de orçamento.

Inúmeras experiências demonstraram ao longo dos períodos o benefício de se investir em arte e cultura para a geração de receita:

- Rudolph Giuliani, prefeito de New York entre 1994 e 2001, concedeu bolsas a instituições culturais e convenceu os contribuintes da legitimidade desses gastos com um estudo de uma receita e impacto econômico de 55 bilhões na aglomeração nova-iorquina, incluindo transportes, hotéis, restaurantes e lazeres;
- festas culturais no Brasil, como o carnaval e a Parada LGBTQI+. O Estado investe pelo retorno expressivo em receitas e benefício social econômico;
- o relatório de 1983 da Port Authority (distrito portuário biestatal) calculou a importância basilar das artes para a cidade de New Jersey. O investimento cultural gera fluxos de renda multiplicados.

5 EXEMPLOS DE PROJETOS E PROGRAMAS PÚBLICOS EM POLÍTICAS CULTURAIS

Pensando no aprofundamento das reflexões sobre políticas culturais e programas públicos que têm o potencial de revitalizar espaços, fomentar cultura, movimentar a geração de insumos, recursos locais e mais amplamente até resultar em receitas, entrevemos possibilidades de transformar as escolas em polos de educação e empreendedorismo, inclusive em artes. Selecionei, então, como exemplos, projetos e programas públicos em políticas culturais que já acontecem e ampliam esses campos de possibilidades. Os mesmos são gerações das oportunidades de que falamos.

5.1 Projeto Guri

Mantido pela Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, o Projeto Guri é considerado o maior programa sociocultural brasileiro e oferece, nos períodos de contraturno escolar, cursos de iniciação musical, luteria, canto coral, tecnologia em música, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopros, teclados e percussão, para crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos.

Mais de 50 mil alunos são atendidos por ano, em quase 400 polos de ensino, distribuídos por todo o estado de São Paulo. Os quase 340 polos localizados no interior e litoral, incluindo os polos da Fundação CASA, são administrados pela Sustenidos, enquanto o controle dos polos da capital paulista e Grande São Paulo fica por conta de outra organização social.

A gestão compartilhada do Projeto Guri atende a uma resolução da Secretaria que regulamenta parcerias entre o governo e pessoas jurídicas de direito privado para ações na área cultural. Desde seu início, em 1995, o Projeto já atendeu cerca de 770 mil jovens na Grande São Paulo, interior e litoral. (QUEM, 2014). (Figura 10).

5.2 Sustenidos – Organização Social de Cultura

Eleita a Melhor ONG de Cultura de 2018, a Sustenidos administra o Projeto Guri. Desde 2004, é responsável pela gestão do programa no litoral e no interior do estado de São Paulo, incluindo os polos da Fundação CASA. Além do Governo de São Paulo, a Sustenidos conta com o apoio de prefeituras, organizações sociais, empresas e pessoas físicas. Instituições interessadas em investir na Sustenidos, contribuindo para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, têm incentivo fiscal da Lei Rouanet e do Fundo Municipal da Criança e do Adolescente (FUMCAD). Pessoas físicas também podem ajudar. [...]. (QUEM, 2014). (Figura 10).

Figura 10 – Alunos atendidos pelo Projeto Guri



Fonte: G1 SANTOS (2019)

5.3 Dentro do Projeto Teia, o exemplo da Cidade Tiradentes (pode ou não ter a ver com empreendedorismo em cultura)

A Prefeitura de São Paulo abriu em 4 de novembro de 2019 o segundo Teia, espaço colaborativo de trabalho da Ade Sampa, agência vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Trabalho, onde os empreendedores contarão com um espaço, totalmente gratuito, para trabalhar com acesso a computadores, internet, impressora, sala de reunião, mentorias, palestras, oficinas e estímulo à formação de rede de contatos.

O Teia Cidade Tiradentes tem capacidade para 30 pessoas e está instalado dentro do CFCCT – Centro de Formação Cultural Cidade Tiradentes, equipamento da Fundação Paulistana, localizado no extremo leste da cidade. “Cidade Tiradentes é uma das regiões onde o número de empregos por habitante é muito baixo, por outro lado a quantidade de empreendedores é bastante relevante. Por isso, estamos investindo fortemente nesta região no apoio a novos negócios, com cursos, oficinas e agora com um espaço onde as pessoas poderão utilizar como escritório, recebendo clientes e ampliando o networking”, explica a secretária de Desenvolvimento Econômico e Trabalho, Aline Cardoso.

Esse é o segundo Teia, que deverá contar até o final do ano com outras duas unidades, uma na região sul e outra no centro. “Respeitar a vocação local é fundamental, por isso este Teia terá ações voltadas especialmente para o setor da moda, já que o CFCCT conta com curso de corte e costura e mais de 400 pessoas já se qualificaram nesse setor”, destaca o presidente da Ade Sampa, Frederico Celentano.

A primeira atividade de qualificação que a Ade Sampa irá realizar no Teia Cidade Tiradentes é o Fábrica de Negócios, que apoia quem está dando os primeiros passos em sua jornada empreendedora. A programação, que terá início no dia 11 de novembro, é composta por workshops, oficinas, palestras e mentorias especializadas para os mais diferentes tipos de empreendedores. Para executar a gestão do espaço, a Ade Sampa lançou um edital para a contratação de uma organização de base territorial. A Empreende Aí, associação vencedora do edital, será responsável pela gestão do espaço pelo período de 12 meses, além de desenvolver um cronograma de atividades abertas ao público.

No último dia 31 de outubro, os empreendedores de Cidade Tiradentes participaram de uma capacitação voltada às redes sociais realizada pelo Facebook, em parceria com a CUFA – Central Única das Favelas e a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Trabalho. “A Fundação Paulistana já promove diversas ações de qualificação no CFCCT.

O Teia chega para ser o ponto de encontro dos empreendedores da região”, afirma Aline Cardoso. (RODRIGUES, 2019). (Figura 11).

Figura 11 – Reunião de empreendedores em espaço do Teia



Fonte: RODRIGUES (2019)

5.4 Programa Vocacional – Prefeitura de São Paulo

O Programa Vocacional, existente na cidade de São Paulo desde 2001, tem como objetivo a instauração de processos criativos emancipatórios por meio de práticas artístico-pedagógicas. Nesse contexto, abrem possibilidades de o indivíduo se tornar sujeito de seus próprios atos e seus próprios percursos. Para tanto, essas práticas artístico-pedagógicas buscam a apropriação dos meios e dos modos de produção ao instaurar novas formas de convivência, territórios de aprendizado e de transformação mútua.

O Programa Vocacional é aberto para maiores de 14 anos.

Com uma equipe de artistas articuladores e artistas orientadores de Teatro, Música, Dança, Artes Visuais e Literatura (selecionados por meio de edital público), o Programa Vocacional atua preferencialmente em equipamentos da Secretaria Municipal de Cultura e da Secretaria Municipal de Educação. (PROGRAMA, 2015). (Figura 12).

Figura 12 – Atividade do Programa Vocacional em frente à Galeria Olido



Fonte: PROGRAMA (2015)

5.5 Projeto Anjos do Esporte

Anjos do Esporte é um projeto social realizado por André Brazolin, ex-atleta Profissional de Basquete que atuou na seleção brasileira. O objetivo é ajudar pessoas carentes de diferentes comunidades. Iniciou os trabalhos em Minas Gerais e, de lá para cá, já apoiou na recuperação de detentos e crianças carentes em áreas como Paraisópolis e na Cracolândia, em São Paulo, utilizando o esporte como meio de integração social e ajuda ao próximo. (ANJOS, 2018). (Figura 13).

Figura 13 – Cartaz do Projeto Anjos do Esporte



O cartaz apresenta uma menina sorridente segurando uma placa com os objetivos do projeto. À direita, há uma tabela com o nome das comunidades e o número de crianças e jovens atendidas.

Comunidade	Quantidade
Cracolândia	80
Paraisópolis	100
Heliópolis	50
"Vale da Benção"	100
Itapecerica da Serra	100
Refugiados Angolanos	50
Alto Rendimento SBC	400
Jorge Bruder	200

OBJETIVOS:

- RESGATAR A PRÁTICA ESPORTIVA COMO ATIVIDADE LÚDICA E PRAZEROSA;
- GERAR OPORTUNIDADE PARA A PRÁTICA DO FUTEBOL E BASQUETE;
- OFERECER PRÁTICA RECREATIVA EM CARÁTER EDUCACIONAL;
- PROMOVER OCUPAÇÃO DA CRIANÇA NO CONTRA-TURNO ESCOLAR;
- CONTRIBUIR NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA DO MENOR DE IDADE;
- APOIAR POSSÍVEIS TALENTOS.

Fonte: ANJOS (2018)

6 CONCLUSÃO

Ao longo destas reflexões, percebemos algumas nuances do conflito entre espaço público e espaço privado, não somente nos aspectos dicotômico simplista e dual, ou partidário político-ideológico, embora eles estejam presentes, mas como uma possibilidade de conciliação entre aspectos múltiplos construídos nestes âmbitos, aparentemente opostos.

A importância dessa discussão se evidencia em tempos de Pandemia, quando as questões ficam mais áspers e necessárias.

Na perspectiva de redes plurais de cooperação, em busca de resultados práticos nas vidas de algumas populações ou de algumas pessoas, mais do que polarizações, desejei dissuadir divisórias, sem que estes lugares se diluíssem, uma vez vista a possibilidade de interagirem, conversarem, e, como dito, cooperarem, ainda mais quando se observa uma tragédia que marca o século.

São muitos os ganhos sociais quando Estado e Mercado dialogam pensando em atender interesses comuns, em busca da apropriação de resultados lucrativos para ambos, não somente no sentido monetário: mais que isso, há que se pensar em desenvolvimento comunitário para uma Economia fortalecida de que possam usufruir. Arte, Cultura e Educação podem com promissora potencialidade proporcionar essa geração rica de recursos que os investimentos em políticas públicas e políticas culturais impulsionam. Não como prioridades, mas como alavancas. Na lógica da via de mão-dupla e da correção de disparidades, os mercados que investem em uma sociedade desenvolvem-na capazes de fortalecer coletivamente os seus retornos. Essa troca que sempre se dá no nível comum do bem-estar social é a harmonia de que gozam alguns lugares do mundo, menos instáveis, que perceberam nesta fórmula uma tentativa desenvolvimentista e social, um jeito mais humano e mais possibilitador de experiências integradas e de superação.

Conhecemos, ainda que superficialmente, projetos fomentados por esses investimentos de Estado, que mudaram e mudam radicalmente a vida de muitas pessoas e jovens, que outrora estavam totalmente abandonados na precariedade, sem muitas opções de acesso às atividades eletivas do espírito humano, estas mesmas que despertam os seres para o desenvolvimento, para as ações e construções inovadoras e geradoras de mais recursos locais, para os atos criativos e identitários e para as expressões plurais de um povo. As descrições colhidas dos projetos realizados, e em realização sob algumas circunstâncias e dependências, são uma pequena amostra das diferenças feitas na vida de pessoas e de comunidades locais a partir desse olhar que preconiza e possibilita as parcerias. Construir pontes pode parecer trivial e recorrente, um discurso simples que nos casos apresentados funciona. Tem impacto, apoia e impulsiona, gerando bens e recursos tanto locais quanto para a própria sociedade como um todo.

Ações urgentes podem salvar realidades específicas. As utopias pessoais e idiosincrasias que nascem da imanência e da subjetividade ao estarem e existirem no mundo, em meios reais concretos, coletivos e sociais, podem se desenvolver em contextos que fornecem progressivamente mais possibilidades, entre elas as

possibilidades materiais que subsidiam as produções, realizações e acontecimentos práticos. A existência destes jovens, destas pessoas, depende disso⁷.

REFERÊNCIAS

- A ESCOLA PÚBLICA É NOSSA. **Hoje, dia 31 de Março de 2014** [...]. São Paulo, 31 mar. 2014. Facebook: ProfessorThiagoCamacho. Disponível em: <https://www.facebook.com/ProfessorThiagoCamacho/photos/a.455456264585172/456117827852349>. Acesso em: 16 jun. 2019.
- A ESCOLA PÚBLICA É NOSSA. **VOCÊ PASSOU POR CIMA DE ALGUÉM HOJE?**. São Paulo, 28 de abril de 2017. Facebook: ProfessorThiagoCamacho. Disponível em: <https://www.facebook.com/ProfessorThiagoCamacho/posts/1024977670966359>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- ANJOS do Esporte. **LS Nogueira**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.lsnogueira.com.br/projeto/anhos-do-esporte>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- BENHAMOU, Françoise. **A economia da cultura**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. Sociedade brasileira: violência e autoritarismo por todos os lados. **Revista Cult**, n. 209, fev. 2016. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2016/02/sociedade-brasileira-violencia-e-autoritarismo-por-todos-os-lados/#respond>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- G1 SANTOS. Projeto Guri tem mais de 300 vagas na Baixada Santista e Vale do Ribeira. **G1**, Santos, 25 jun. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2019/06/25/projeto-guri-tem-mais-de-300-vagas-na-baixada-santista-e-vale-do-ribeira.ghtml>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Brasília: MMA, 2006.
- PROGRAMA Vocacional. **Prefeitura Municipal de São Paulo**, São Paulo, 22 abr. 2015. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/formacao/index.php?p=7548>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- QUEM somos. **Projeto Guri**, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.projetoguri.org.br/quem-somos>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- RODRIGUES, Damaris. Teia, coworking gratuito da Prefeitura de São Paulo, inicia as atividades nesta segunda (4), em Cidade Tiradentes. **Prefeitura Municipal de São Paulo**, São Paulo, 1 nov. 2019. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/desenvolvimento/noticias/?p=287342>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- TEIXEIRA, Thiago Camacho. **A arte da performance na escola pública: estudo de casos sobre os sentidos da subversão no universo escolar**. Orientador: Marcelo Denny de Toledo Leite. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

⁷ Texto revisado pelo autor, licenciado em Letras - Português, Inglês e Literatura (UNIP, 2009). E-mail: thiagocamacho@usp.br. Revisão técnica: Samuel Estevão Vieira da Silva, mestrando em Filosofia (UFSCar) e graduado em Ciências Sociais (UNESP). E-mail: samuelestevaovs@gmail.com.

TEIXEIRA, Thiago Camacho. Subversão em performance na escola pública e diálogos com as políticas culturais. *In*: SENHORAS, Elói Martins (org.). **As políticas públicas frente à transformação da sociedade 2**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. p. 34-48.

Submetido em: 18/07/2020

Aprovado em: 30/11/2020

ENSINO DA ARTE: CONTRIBUIÇÕES SEMIÓTICAS

Teaching Arte: semiotics contributions

Enseignement de l'art: quelques contributions sémiotiques

Anamelia Bueno Buoro ¹

¹ É doutora em Comunicação e Semiótica pelo Departamento de Comunicação e Semiótica da PUC-SP. É pesquisadora da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP, do Centro de Pesquisas Sociosemiótica (PUC-SP, USP, CNRS). Foi professora de História da Arte e de Análise da Imagem em cursos de pós-graduação e graduação no Centro Universitário Senac Moda, Centro Universitário Senac Design e Multimídia, Cursos de pós-graduação na FAAP e na Escola Belas Artes. Publicou os livros da **Coleção o Leitor de Imagens: Agora eu era; De todos um pouco; O outro lado da moeda; De Sol a Sol; Cicatrizes**, todos pela Ed. Nacional, SP, **Olhos que pintam** (S.P. Educ/Cortez, 2002), **O olhar em construção** (S.P., Cortez, 1996) e diversos artigos em livros e revistas. Coordenou a produção da Coleção O leitor de imagens produzida pelo Instituto Arte na Escola e Ed. Nacional, 2007, SP e coordenou a produção do material institucional para professores arte br, produzido pelo Instituto Arte na Escola, 2003, SP. Realizou diferentes trabalhos para o MEC e TV Escola, Instituto Arte na Escola, Secretarias de estado e prefeituras. Dá assessoria para diferentes escolas em São Paulo. Acompanha grupos em visitas a exposições e em viagens culturais desde o ano 2.000, organizando roteiros com visitas a museus em diferentes países do mundo e espaços culturais do Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0573569737951593>. ORCID: 0000-0003-1910-3432. E-mail: anameliab@gmail.com.

RESUMO

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre o ensino de arte, pautando-as no processo construção de materiais didáticos e paradidáticos que foram concebidos a partir da teoria semiótica de linha francesa – individualmente ou de modo coletivo pela autora. A partir da conjectura das duas disciplinas, arte e semiótica, foram estabelecidos parâmetros para a produção dos referidos materiais, sempre com o objetivo de propor um aprofundamento na compreensão da arte, por parte dos alunos, bem como ampliar o modo de aprender e ensinar arte, por parte dos professores. Assim, a leitura de imagem orientada pelo arcabouço teórico e metodológico da semiótica francesa, conforme será apresentada no artigo, foi o ponto de partida para a produção dos materiais discutidos neste trabalho: “arte br”, a coleção “O leitor de imagens”, “Eco Arte”, “Todo passado dentro do presente” e o “Arte na Escola”.

Palavras-chaves: Arte. Educação. Semiótica. Ensino de Arte. Leitura de imagem.

Abstract

This article presents some reflections on the teaching of art, focusing on the construction of educational materials that were conceived within French semiotic's theory - individually or collectively by the author. From the conjecture of the two disciplines, art and semiotics, parameters were established for the production of the referred materials, always with the objective of proposing a deepening of the students' understanding of art, as well as expanding the way of learning and teaching art. Thus, the image reading guided by the theoretical and methodological framework of French semiotics, as will be presented in the article, was the starting point for the production of the materials discussed in this work: “arte br”, the collection “O leitor de imagens” (The image reader), “Eco Arte”, “Todo passado dentro do presente” (All past within the present) and “Arte na Escola” (Arts at school).

Keywords: Art. Education. Semiotics. Teaching arts. Image reading.

Résumé

Cet article presente quelques réflexions sur l'enseignement de l'art en les considérant dans leurs importance pour le processus de construction de matériaux didactiques et paradidactiques conçus à partir de la théorie sémiotique française – les matériaux ont été produits collective ou individuellement par l'auteur. À partir de la conjecture des deux disciplines, l'art et la sémiotique, des paramètres ont été établis pour la production de ces matériaux avec l'objective de proposer une compréhension plus profonde de l'art par les étudiants, ainsi qu'agrandir la manière d'apprendre et d'enseigner l'art par les enseignants, Ainsi, la lecture d'images guidée par le cadre théorique et méthodologique de la sémiotique française, comment cela sera présenté dans l'article, a été le point de départ de la production des matériaux discutés dans cet ouvrage: “arte br”, la collection “Le lecteur d'images”, “Eco Arte”, “Todo passado dentro do presente” (Tous les passés dans le présent) et “Arte na Escola” (L'art à l'école).

Mots-clés: Art. Éducation. Sémiotique. Enseignement de l'art. Lecture d'image.

1. Presente do futuro

A pandemia desencadeada pela covid-19 causou grande parte da crise que vivenciamos durante os quase doze meses do ano de 2020: ela entrou na nossa vida como um acidente, construindo uma fratura imensa nas relações de ensino e aprendizado nas escolas, que tiveram que se reinventar para dar conta de suas atividades de formação. Dela, decorreu a necessidade e a obrigatoriedade do “isolamento” social, que literalmente fechou as portas das escolas – e tantos outros segmentos.

Destacam-se dentre essas possibilidades de formatos, gêneros e suportes – com muita ou sem nenhuma interação –, as *lives*², uma nova “mania” de apresentação de conteúdo que se firmou durante esse período e que tem conquistado cada vez mais público da Internet. Nós tivemos a oportunidade de realizar *lives*, e o conteúdo abordado nelas foi sobre o “ensino de arte”; além disso, ministramos cursos *on-line* para professores de arte durante a pandemia³. Nessa troca de conhecimentos e informações pela internet, assumimos também nosso papel de usuários-consumidores de conteúdos quando, por outro lado, assistimos a diversas outras *lives*, sobretudo em se tratando do ensino de arte como tema central das discussões delas.

Durante alguns desses encontros digitais dos quais participamos, pudemos perceber também que o conteúdo “leitura da imagem” continua sendo objeto de muito interesse por parte dos professores. Desde a década de 1980, a imagem da arte passou a ganhar presença como conteúdo nas salas de aula, mas naquele momento a formação dos professores sobre leitura de imagem ainda não ocorria. Hoje em dia, porém, esse conhecimento já é acessível aos professores, e a semiótica é uma das teorias que pode contribuir nessa formação.

Essa foi “a” questão que elegemos como pano de fundo para o desenvolvimento de estudos e pesquisas durante o nosso mestrado⁴ e durante nosso doutorado⁵, sendo que nosso objetivo foi sempre o de aproximar a teoria semiótica à

² As *lives* são transmissões ao vivo pela internet; a palavra “live” vem do inglês e significa “ao vivo”. Com a quarentena, essa forma de divulgar informações nas mídias sociais tem sido muito utilizada pois permite a interação direta e imediata do público no momento da transmissão.

³ *Live* “Morning Bites - Janelas da Arte, Janelas para o mundo - Anamelia Bueno Buoro” realizada em 19/06/2020, link: <https://m.youtube.com/watch?v=o0qveULqhJE&feature=youtu.be>.

⁴ BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência no ensino e aprendizagem de arte na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

⁵ BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino de arte**. São Paulo: Educ/Cortez, 2003.

qual nos dedicávamos da prática educativa que executávamos em sala de aula – e pouco a pouco fomos construindo aproximações para fazer com que a imagem da arte pudesse ser protagonista em nosso trabalho de professora de Artes nas escolas de ensino formal, experiência essa que compartilhamos com nossos colegas, tanto pelo material didático e paradidático que produzimos, como pelos artigos científicos que descrevem e analisam a nossa prática e os resultados de nossas pesquisas.

Dentre os desafios que enfrentamos em nossa atividade docente, destaca-se o trabalho com grupos de alunos com níveis de conhecimentos variáveis, aos quais o texto visual foi apresentado por nós como um todo de sentido, como seria um texto verbal, mas que, justamente por sua linguagem, dele se diferencia. Daí trabalharmos, por exemplo, com oposições do tipo: verbal vs. visual; verbal vs. não verbal – que contribuem para que o aluno entenda e mesmo formule noções sobre língua e linguagem. Junta-se a esse desafio inicial o trabalho com os termos da metalinguagem e os operacionais sobre os quais são desenvolvidas nossas “leituras” sobre a linguagem visual: o ponto, a linha, a forma, a cor, que são os formantes que, em suas especificidades, constroem os discursos das Artes Visuais.

Assim, orientar os alunos para conseguirem perceber, por meio de estésias, que os elementos, constituintes ou formantes eidéticos (relativos a formas), cromáticos (relativos a cores), topológicos (relativos a espaço) e matéricos (relativos a matérias e/ou texturas) constroem juntos o sentido no texto visual dota os alunos de uma força especial, porque eles conseguem perceber um fio condutor para a organização do sentido nesses tipos de texto e, além disso, eles passam a perceber também que esses elementos são a “matéria-prima” dos artistas. Isso, por outro lado, nos proporciona um terceiro desafio, qual seja, o de selecionar imagens significantes para cada classe com a qual trabalhamos como docentes.

Para realizarmos as leituras visuais, foi preciso desenvolver as habilidades de descrever, analisar, pesquisar, relacionar e interpretar textos visuais, pois só nossos alunos poderiam construir as competências necessárias para a leitura da imagem que propomos como atividade. A partir daí eles conseguiram realizar percursos visuais sensíveis em suas buscas pela significação dos discursos dos objetos de arte; e mais: conseguiram construir seus discursos verbais com mais

consistência e “autoria”, ao apresentar seus argumentos ao grupo ou em atividades de avaliação.

Nossa prática docente é o resultado de um longo percurso de formação, pois ela advém das experiências que construímos ao longo dos anos como educadora em sala de aula, intercaladas com os conhecimentos adquiridos com base nos estudos semióticos que realizamos em nível de pós-graduação. No contato entre a prática e a teoria, tomamos consciência da importância de realizar um trabalho mais formalizado e mesmo teórico-explicativo com os professores de arte. Sem dúvida, minha vivência como professora foi fundamental para ligar esses dois campos que compõem a minha jornada profissional, o prático e o teórico, pois ela me possibilitou ampliar o conhecimento dos grupos de professores com os quais eu trabalhei, porque passei, como eles, em outros tempos, pelos mesmos questionamentos com relação à leitura de imagem: “Por onde começar?”, “Como fazer?”, “O que estou vendo?”, “Como ensinar a ver o que é apresentado?”, dentre outros.

Assim, do arcabouço teórico da semiótica discursiva a que tivemos acesso, optamos por trabalhar especialmente com a descrição e a análise do plano da expressão do texto visual, para, em seguida, articular esse plano da expressão com o plano do conteúdo e, a partir das relações suscitadas por essa articulação, realizar as homologações (ou estabelecer aproximações ou simetrias de sentido entre elementos de plano da expressão e elementos do plano do conteúdo) para apreender alguns dos sentidos das imagens trabalhadas e perceber, por fim, um modo de construir uma leitura de imagem estética que pudesse ampliar os universos cognitivos, práticos, teóricos, de percepção, de reconhecimento, dentre tantos outros que existem na individualidade de nossos professores e alunos.

2. A Semiótica e o Ensino de Arte

Ensinar está entre as práticas de vida de maior relevo e, em nosso país, pode ser considerada fundamental na configuração de um novo amanhã em razão do teor transformacional de uma população que realmente é iniciada nos processos de ensino e aprendizagem.

Ana Claudia de Oliveira

O ponto de partida de nossos estudos nessa vertente científica foi o entendimento contido no vasto trabalho de um autor chamado Algirdas Julien Greimas, considerado o “fundador” da semiótica a que estamos nos referindo. Em seus trabalhos, a imagem é considerada um texto visual e a arte, uma linguagem. Ele defende que em todo discurso encontra-se uma narratividade, isto é, uma sucessão de estados e transformação de estados realizados por um sujeito: uma tela branca, por exemplo, ao ser preenchida com cores e formas, perspectivas e dimensões, tem seu estado alterado por um sujeito. Para muitos autores, “texto” e “discurso” são sinônimos, mas de nossa perspectiva teórica o primeiro diz respeito à expressão (linguagem) e o segundo refere-se ao conteúdo manifestado por determinada expressão/linguagem. Tais pressupostos teóricos, dentre outros, tornaram possível a construção de uma metodologia voltada para as práticas de trabalho com o ensino de arte e de leitura de imagem.

Alguns materiais voltados para o ensino de arte foram produzidos após nossas pesquisas realizadas inicialmente para os estudos desenvolvidos em nosso mestrado, que foi orientado pela Prof^a. Dr^a. Olga de Sá, e posteriormente pelos estudos desenvolvidos em nosso doutorado, orientado pela Prof^a. Dr^a. Ana Claudia de Oliveira. A teoria semiótica que fundamentou essas pesquisas ressoa até hoje nos trabalhos que temos realizado, especialmente com relação às temáticas em torno da formação do professor, do entendimento do objeto de arte com o discurso do artista e com a construção do olhar leitor.

Compreender como a semiótica apresenta o processo de significação como resultado das relações entre o plano da expressão com o plano do conteúdo, que são relações perceptíveis e possivelmente “ensináveis”, permitiu a construção de uma metodologia, que, embora não trabalhe com o mesmo aprofundamento teórico proposto na semiótica tal e qual, aponta importantes caminhos tanto para o professor como para os alunos que desejam entender vários aspectos que envolvem os objetos de arte – inclusive o seu processo de produção e de consumo.

Os constituintes do plano da expressão, que são os elementos da linguagem plástica, correspondem, na semiótica, às dimensões eidética (forma), cromática (cor), topológica (espaço) e matérica (matéria/ textura). São eles que utilizamos para apresentar uma obra de arte para os alunos; é por meio do comportamento deles – ou da disposição deles – que sugerimos o início da leitura do texto visual por parte dos alunos.

De forma isolada, cada elemento “significa”, mas a significação de uma obra em particular vai sendo construída pelo exercício de relacionar esses elementos entre si (as cores, os efeitos de textura, a distribuição no espaço, as características da matéria etc.) e, mais: com o próprio conteúdo (o que, em princípio, é entendido pelos alunos como “sentido”, pois eles ainda não compreendem que o sentido ou a significação se dá justamente pela junção de uma expressão a um conteúdo).

Com efeito, o entendimento acerca do texto visual “brotará” então das relações entre a apreensão das dimensões plásticas que o compõem, isto é, dos elementos do plano da expressão, e os elementos do plano do conteúdo. Assim sendo, a leitura dos discursos dos artistas, por exemplo, é realizada no percurso do olho do leitor da obra visual sobre o plano da manifestação dos objetos, construindo percursos que possam gerar sentidos e engendrar os possíveis significados presentes nos textos visuais.

No artigo “A dança das ordens sensoriais” de Ana Claudia de Oliveira, podemos perceber nos percursos visuais a tatilidade do ver e a importância desse movimento visual conduzido pelos discursos dos formantes na pintura analisada:

Na tela, ver é uma relação intersubjetiva e sensível, que se dá pela reunião dos demais sentidos que a visão, quando desautomatizada, precisa de novo convocar. A visão chama o tato para instruí-la e liberá-la do ver automatizado pelo conhecimento anterior que deixa guiar o seu agir direcional. Aliada ao tato, a visão volta então a apalpar para apreender as formas. Outras alianças são convocadas e a visão aspira os odores que as cores e formas exalam na sua totalidade imediata; ouve os sons que as cores e formas entoam em seus contatos em todas as distâncias; e por fim, apreende os sabores das combinações eidéticas e cromáticas. (OLIVEIRA, 1999, pp. 172-173).

Nesse artigo, a autora analisa a pintura *La joie de vivre* de Henri Matisse; ela nos mostra uma “dança das ordens sensoriais” que partem do contato do olho do enunciatário (ou do leitor ou de quem vê a obra) sobre o plano da manifestação da pintura. O processo de leitura dessa obra se inicia com o sentido da ordem visual do leitor, e é esse sentido que convoca as demais ordens sensoriais por meio das quais os sujeitos leitores experimentam esses percursos de produção de sentido “sensivelmente”.

É importante dizer que, embora o fazer em sala de aula exija uma profundidade teórica que o embase, a complexidade dessa teoria não é levada para os alunos ou para nossas formações em modo *hard*, pois, dependendo do público-alvo dos cursos, ela serve muito mais ao educador, para que ele pense sua prática,

refletindo sobre ela e desenvolvendo mecanismo para dar conta de possíveis re-desenhos que possam incorporá-la em alguns aspectos de sua prática. Em alguns casos, que são até autoexplicativos, a teorização perde suas funções: uma criança do Ensino Fundamental I, por exemplo, ainda não tem maturidade intelectual para compreender todas as nuances da teoria semiótica – e, nesse caso, o educador será o mediador entre um objeto complexo de significado, como são algumas obras de arte, e o seu leitor, ou seja, criam-se estratégias de didatização para que ele possa apreender os múltiplos significados da obra apresentada, sem, necessariamente, vulgarizar suas potencialidades interpretativas.

De qualquer modo, a mediação tem um papel importante no processo de ensino e de aprendizagem em qualquer área do conhecimento e, no nosso caso, nessas áreas da arte e da semiótica: ela promove práticas de leitura que são desenvolvidas pelo professor que didatiza aspectos das teorias, facilitando-as, para que os alunos aproveitem e compreendam ao máximo os conteúdos previstos nas práticas, isto é, o desenvolvimento do “gosto” e a própria percepção da obra de arte, do texto visual etc. Mais uma vez, então, ressaltamos a importância do processo de seleção das imagens a serem trabalhadas pelo professor, pois, nela, ele não só deve lançar mão da sua sensibilidade como conhecedor do interesse de seus alunos, mas também deve realizar um trabalho de pesquisa em busca de obras mais adequadas para cada turma e faixa etária e mesmo que despertem mais interesse de início para seu público.

A preparação da aula é um momento importante no fazer educativo, não para que o professor construa e siga um roteiro pronto, mas para que ele possa apreender o objeto, fazer suas pesquisas e propor, nos encontros, que os alunos desenvolvam alguns questionamentos que poderão ajudá-los na leitura dos significados da obra de arte. Assim, é necessário que o objeto “do estudo” esteja presente na experiência dos alunos e dos próprios professores; daí a importância de o cabedal de possibilidades de contato com as artes ser edificado pela escola, mas também para além dela: museus, galerias e exposições temporárias, dentre outras. Como diz Landowski:

É a simples inclusão empírica do objeto no espaço-tempo do observador ou como se diz engenhosamente, em seu “campo de presença”. Em outras palavras (que não seriam tão grandiloquentes, mas mais justas): em seu raio de percepção, nada além disso. Essa modalidade da presença não faz ainda sentido nela mesma. Degrau zero ou passagem obrigatória, ela pode entretanto, dar origem a tudo,

em particular a um ou outro dos três tipos de regime que já evocamos sucessivamente e que se trata agora de explicitar. (LANDOWSKI, 2004, p. 111)

É necessário, conforme defende o autor e conforme acreditamos também, que só estar diante da obra não basta; é necessário “algo mais”. Por nossa experiência, sabemos que é comum, corriqueiro, encontrarmos professores e pais que acreditam ser suficiente a simples exposição dos alunos a certos ambientes que eles, pelo simples fato de ter ido lá, seja uma exposição, uma palestra, um filme, teatro etc., já sairão “melhores” ou tendo aprendido alguma coisa.

A construção e a aquisição do conhecimento não se dá apenas, por, talvez, um “encantamento” diante das coisas do mundo; sabemos que não é bem assim que ela acontece, embora a “presença” delas seja o primeiro passo, o ponto de origem – mas ela em si mesma não é suficiente, porque precisa ser “ativada”, os sentidos delas precisam ser construídos. Não basta assistir a um filme, ver uma obra, ouvir uma música etc.: é necessário pensar sobre, entender o que o autor propôs, olhar para si mesmo e ver o que a obra provoca em nós, conversar sobre o assunto, discutir o objeto no âmbito da arte (erudita ou massificada, não importa) e por aí fora. Ou, como diríamos na teoria, é necessário articular o plano da expressão e plano do conteúdo para apreender a construção de sentido que a obra propõe a nós, como leitores e interpretadores dela. De acordo com Oliveira:

Uma maneira de promover uma vida mais impregnada de sentido que se desenrola nas variações do sensível que fazem sentir o sentido pelo movimento das formas, materiais, em dado arranjo topológico em rítmicas inovadoras que se desenrolam porque o sujeito se deixa levar pela dinâmica da disposição significativa com que se defronta e assim descobre relações inusitadas à medida que está aberto a desenvolver as suas potencialidades para sentir e construir sentidos. (...) Ao alcance de todos o dar sentido e o fazer sentido, estão na vida humana movidos pelo valor da inventividade e reinventividade que conferem espessura ao sentido. (...) Recorrendo à estética na regência dos arranjos da plástica, e pelo sensível sensibilizador que o sentido é sentido o que já é construí-lo a partir dos sentidos, esteticamente. (2017, pp. 17-18).

O estudo da teoria semiótica muito ajuda ao professor de artes que busca caminhos para pensar sua prática. Compreender a arte como linguagem e o objeto de arte como texto visual abre muitas as possibilidades para a exploração de metodologias em sala de aula – de acordo com cada faixa etária do grupo com o qual trabalhamos. Nos cursos de formação de professores, ainda que nós não abordemos

profundamente a teoria semiótica com nosso público, sempre apresentamos e discutimos algumas referências para que eles possam se dedicar à leitura de determinados temas e continuar, “com suas próprias pernas” o caminho que nós mesmas trilhamos até aqui.

3. O olho em movimento

A visão é a ordem sensorial própria à pintura
Ana Claudia de Oliveira

Em muitas obras de arte, os percursos visuais são bastante simples de serem percebidos e, com efeito, graduar as explorações deles é propor um tateamento visual sobre o fantástico universo da visualidade, que é o foco das apresentações das imagens de arte nos materiais que temos produzido, dentre os quais, destacamos: *arte br*, *O leitor de imagens*, *Todo passado dentro do presente* e *Eco Arte* e a produção de livro didático para o ensino o Ensino Fundamental I, o *Arte na escola*. Cada uma dessas obras será discutida na sequência deste artigo.

Conforme já dissemos, a produção desses materiais que desenvolvemos decorreu das pesquisas realizadas durante o nosso mestrado e doutorado, ganhando grande relevância sobretudo neste último, cuja tese foi intitulada: “Por uma Semiótica do olhar”. Sobre essa tese, Ana Claudia de Oliveira afirmou o seguinte:

Das teses publicadas que orientei, a de Anamelia Bueno Buoro, com o título *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte* (São Paulo, Cortez, 2002), faz uma interpretação das histórias da arte, as de Gombrich, Argan e Read, destacando a condição da arte e de seus arranjos de linguagens para produzir conhecimentos, cognição sobre os homens e os mundos que arquitetam. Como as teorias da arte são mostradas como interpretações da produção artística, a teoria semiótica oferece a elas os elementos para análise dos mecanismos de construção do sentido do próprio estar-no-mundo do sujeito artista ou teórico, a partir dos tipos de interação entre sujeito que apreende a obra, e essa, um outro sujeito, que se mostra por seus elementos articulados, para ser sentida e significada. A interação estrutura, portanto, o sentido e os modos de estudá-lo que são realizados pela testagem do arcabouço teórico de Landowski com a proposição correlata entre “regimes de interação e de sentido”, formulados enquanto um sistema de tipos de construção do sentido a partir de diferentes tipos de interação. (OLIVEIRA, 2013, p.184).

Podemos dizer ainda que foi nesse processo de construção teórica, que ao mesmo tempo dialogava com a prática do professor de arte – como afirmamos –, que as possibilidades de apropriação da teoria na prática do educador puderam ser desveladas para serem percebidas em ato, como contribuições da teoria semiótica na instância do cotidiano do professor.

Desses modos de nos organizar para a sobreposição e posterior conjunção dos trabalhos que executamos, isto é, os da prática com os da teoria, descobrimos que um semioticista se torna semioticista na vida e no trabalho ao mesmo tempo, pois ele é instaurado por um saber construído do qual não se desliga mais, para cujo princípio não se pode mais voltar; é nesse viver contíguo que as possíveis adaptações teóricas poderão entrar nas práticas de trabalho, e a prática educacional, direcionada por um sólido olhar teórico, ganha “mais sentido” àqueles que dela desfruta – não mais guiados pelo *dever*, mas pelo *querer*.

3.1. arte br⁶

O material **arte br**⁷ foi o primeiro que produzimos, seguindo o percurso descrito acima. Ele foi concebido e desenvolvido por uma equipe de semioticistas, e foi a nossa primeira incursão na produção de materiais de apoio para sala de aula, que tinha como foco uma leitura da obra de arte a partir de conceitos e procedimentos desenvolvidos pela semiótica discursiva e seus desdobramentos, sobretudo os aportados à teoria pelos pesquisadores do Centro de Pesquisas Sociossemióticas da PUC: COS de São Paulo.

A ideia central do material era a de trabalhar com a arte contemporânea brasileira; ele foi coordenado por Anamelia Bueno Buoro, com curadoria de Paulo Herkenhoff, com concepção e desenvolvimento de Anamelia Bueno Buoro, Beth Kok, Bia Costa, Eliana Braga Aloia Atihé, Lucimar Bello Pereira Frange e Moema Martins Rebouças.

O trabalho passou a ser pensado pela equipe com propostas fundamentadas na leitura da imagem, a partir da teoria semiótica para uso nas salas

⁶ A partir deste ponto, para dar destaque às obras produzidas por nós e aqui discutidas, seus títulos ficarão em **negrito** (e não em *itálico*), por uma decisão da autora.

⁷ BUORO, A. B.; KOK, Elizabeth Porto; COSTA, Bia; ATIHÉ, Eliana Braga Aloia; FRANGE, Lucimar Bello Pereira; REBOUÇAS, Moema Martins. **arte br**. 1. ed. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2003. v. 13. 8p. Parcialmente disponível on-line em: <https://artenaescola.org.br/artebr/>

de aula brasileiras. No caderno de abertura, o texto “Primeira Conversa” apresenta o material da seguinte maneira:

É com alegria que entregamos arte br aos educadores: um material didático elaborado pelo Instituto Arte na Escola com o patrocínio da BR Distribuidora. Num país como o nosso, em que a arte se manifesta na vida de tantas e tão variadas maneiras – discutindo problemas, propondo soluções, abrindo alas para a realidade –, arte br quer mostrar caminhos para que a escola se aproprie dos universos da arte e se deixe arrebatada por eles por meio da leitura da imagem. Nosso desejo é possibilitar a construção de um conhecimento em arte que inclua a reflexão e a imaginação, que seja tecido pelos fios do inteligível e do sensível numa trama bem apertada, que é para não separá-los mais.

Cada caderno se detém ao tema proposto, e busca apresentar as obras analisadas, partindo do plano da expressão (seção: “O olho, o que vê?”), indo para o plano do conteúdo (seção: “O olho, o que percebe”), nível fundamental (“Provocando olhares”) e contextos (“De olho no artista, no Brasil e no mundo”, “De olho no museu”, “O olhar que dialoga”, “Chave de palavras”). Esse conjunto programático de orientações é aberto às mais variadas intervenções dos leitores, inclusive instigando-os a discutirem o material apresentado e às perguntas diretas que ele propõe. Por fim, esse conjunto comum de orientações encerra cada caderno, sempre com uma reflexão que resgata o percurso semiótico até então construído a partir das respostas dos leitores: seção “O olho que refaz o percurso”. Tal reflexão sugere ao professor percursos visuais que poderão ser ativados no encontro dos olhos leitores, o que, sem dúvida, vai além do que teria sido previsto como conteúdo a ser apreendido em cada caderno.

Nas propostas orientadoras do trabalho, o sensível e o inteligível tornaram-se naturalmente os eixos norteadores das possibilidades de inserir a teoria semiótica nos caminhos dos professores que tiveram acesso aos materiais produzidos e, com eles, buscam conhecer mais, para poder ensinar mais e melhor.

Como fundamentação teórica, destacamos o livro *Da Imperfeição* (GREIMAS, 2017) que funcionou como um convite para diversificar as vias de acesso à inteligibilidade do sensível, além de o considerarmos como desencadeador das escolhas realizadas nas descobertas dos caminhos que escolhemos seguir.

3.2. O leitor de imagens

Um material que derivado do **arte br** foi a coleção **O leitor de imagens**⁸, composto por 5 livros em que utilizamos as mesmas imagens contidas no material de origem. Nesses livros, a leitura das imagens propõe outro caminho: ao invés de ela ser iniciada pelo plano da expressão, a leitura do texto visual partiu dos contextos de produção de cada uma das imagens. Isso porque, sabemos, muitos professores de arte dão grande importância à apresentação do artista e da sua biografia, e a estratégia proposta pelo material foi a de ele se aproximar de um fazer enraizado nas aulas de artes e, com isso, daqueles que ensinam arte nas escolas.

Desse modo, na coleção foi construída e demonstrada, de maneira bastante persuasiva, a ideia de que as produções artísticas estão muito mais conectadas com os contextos de suas respectivas produções do que com a biografia do artista em si. Isso porque, como orientação teórica nossa, o contexto está no texto.

Podemos dizer que a coleção **O leitor de imagens** fortalece “a entrada” do leitor no material pelos discursos dos artistas e pelas relações entre texto e contexto, mas também podemos afirmar que não esmorece nossas premissas iniciais ao fortalecer os encontros entre os olhos leitores e os planos das manifestações e do conteúdo, e dos discursos dos artistas, na medida em que oferece percursos sensíveis para o trabalho com a construção do leitor de imagens.

3.3. Eco Arte

O material educativo **Eco Arte**⁹ foi elaborado a partir de uma exposição de arte que ocorreu durante a Eco 92, no Rio de Janeiro, realizada simultaneamente ao evento ambiental, a exposição contou com a presença de 120 artistas das Américas com curadoria de Paulo Herkenhoff. A proposta contemplava um material paradidático digital, com o objetivo de oferecer aos professores a oportunidade de abordar o tema “ecologia e arte” no ensino formal.

Tal material foi coordenado por nós e teve como equipe o professor Edaival Mulatti nas disciplinas de Física, História e Ciências, e da professora Waldirene André,

⁸ BUORO, Anamelia Bueno; KOK, Beth; ATIHÉ, Eliana Aloia. **O leitor de imagens**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/arte-na-escolaedicoes/# 262>

⁹ O material está disponível on-line no endereço: <http://artenaescola.org.br/ecoart/>

de Artes. Ele foi composto por 25 imagens, entre gravuras e serigrafias, que foram doadas a museus, garantindo a presença dessas imagens nesses espaços e tendo por objetivo estimular visitas a esses locais, para criar, por fim, a oportunidade de encontros entre leitores e obra de arte.

A proposta de leitura de imagens neste trabalho nasceu de questões como: “O seu olho o que vê?”, buscando fomentar o contato do olho leitor com o objeto de arte. Nessa aproximação didática, na qual as intertextualidades e as transversalidades prevaleceram, a leitura de imagens também foi o norteador do trabalho. O trabalho de intertextualidade e o de transversalidade acontecem a partir da apreensão de aspectos particulares nas imagens selecionadas, ou no seu conjunto significativo. Justamente devido a esse tipo de proposição, o professor de Ciências também deu a sua contribuição de leitura a cada uma das imagens e, com isso, elaborou propostas de trabalhos com os conteúdos de sua disciplina, retomando ou tendo como ponto de partida os temas presentes nos discursos dos artistas que compõem o material.

No conjunto dos trabalhos com as outras disciplinas, foram os discursos dos artistas que deflagram a proposição de uma lista de conteúdos que os professores podem selecionar para desenvolver em seu plano de ensino. Assim, foi enfatizado para o educador que as imagens têm um discurso e que esse discurso pode ser compreendido a partir das percepções das figurações encontradas no plano da manifestação em constante diálogo com o plano do conteúdo, numa relação direta com as proposições dos segmentos eidéticos, cromáticos, topológicos e matéricos em cada discurso visual.

Das proposições didáticas sugeridas pelo material, espera-se que os alunos possam se aproximar, de uma maneira aberta, da obra do artista e, além disso, desenvolver uma sensibilidade nos sentidos para encontrar possibilidades de exploração poética do objeto artístico com o qual se depara. Tal aproximação, defendemos, propicia a ampliação de seus repertórios visuais e conceituais. No material, ao apresentarmos os conteúdos relacionados às aprendizagens, definimos o que esperamos que os alunos aprendam e também estabelecemos uma relação entre os conteúdos e as reais possibilidades de construção de conhecimentos em suas diferentes etapas de desenvolvimento cognitivo, afetivo e relacional.

Esse material é oferecido ao público leitor, professor e aluno, apenas pelo *site* do IAE (<http://artenaescola.org.br/ecoart/>), pois ele não teve produção impressa – mas, neste canal, ele está sempre disponível”.

3.4. Todo o passado dentro do presente

O material em vídeo chamado **Todo o passado dentro do presente**¹⁰ consiste de uma série de oito programas em vídeo produzidos, em 2003, por Cacilda Teixeira da Costa e Sérgio Zeigler. Ele tem como temática os principais movimentos e meios formadores da Arte Contemporânea brasileira entre 1950 e 2000, incluindo as informações encontradas na Revolução Industrial e na fotografia.

Os documentários podem ser assistidos *on-line* e são acompanhados de um guia com sugestões de aulas (atividades) produzidas por nós. Encontramos esses dizeres na apresentação do material:

Esta série pretende dar a professores e estudantes elementos de história e crítica que possibilitem uma melhor compreensão da arte contemporânea (...). Trata de um desejo de educar o olhar. De indicar caminhos para a leitura da imagem. De dar consciência da relação da arte contemporânea com o mundo, com o corpo, com as mais diversas experiências sensíveis. (Apresentação do material, p. 1)

Utilizando a linguagem do vídeo, onde num discurso poético os conteúdos oferecidos para reflexão ganham mais força – devido à diversidade de linguagens que compõem a linguagem do audiovisual –, os professores de arte têm diante de si um material que aproxima a produção contemporânea de arte do fazer em sala de aula. Os eixos teóricos abordados pelos vídeos têm os seguintes temas: Fotografia, Abstração, Anos 60: Arte e Vida, Anos 70/80: Ideia e Matéria, Objeto, Instalação, e Vídeo.

Assim, os vídeos que incorporam a dimensão poética da linguagem foram utilizados como desencadeadores das possibilidades dos trabalhos com artes visuais para o professor. Foi a partir da apropriação do aspecto sensível que as sugestões de trabalhos emergiram, e elas são capazes de fazer surgir outras possibilidades para o docente.

Propusemos criação de algumas frases logo no início de cada um dos vídeos, pensando justamente em fazer despertar nos alunos, pelo professor, a experiência sensível, isto é, uma primeira instância de um trabalho que poderia ganhar

¹⁰ BUORO, Anamelia Bueno. **Todo o passado dentro do presente**: pontos de vista de diferentes artistas e intelectuais sobre a trajetória da produção artística contemporânea desde a Revolução Industrial. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2003. n.p. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/todo-passado/> (esse material também está disponível em DVD).

forma na regência individual do professor para suas respectivas turmas. Assim, por exemplo, temos a seguinte orientação: “Projete o vídeo para seus alunos, pedindo-lhes que percebam os focos que acharam mais interessantes. [na sequência, eles respondem ou um diálogo é fomentado por questões como]: ◦ O vídeo chama nossa atenção para o fato de que...; ◦ Reveja o vídeo e converse com seus alunos; ◦ Reveja esse trecho do vídeo, ressaltando o que a fotógrafa descobre na pintura de Frans Post...”

Oliveira nos lembra em dois diferentes momentos que:

No princípio de tudo, está o sentir, que apenas vivido, desencadeia o reagir à experiência a partir de valores através dos quais intervém o conhecimento da axiologia, o que se “deve fazer”, o que se sabe fazer”, ou seja a tipificação das formas. (1995, pp. 235-236)

[...]

Esses modos de sentir, a estesia, tem ocorrências diferenciadas decorrentes de como as impressões sensíveis são capturadas e afetam o sujeito, desencadeando experiências significantes decorrentes da plástica e do ritmo da narrativa estética. (2013, p 182)

Assim, foi a voz poética enunciada nos vídeos que desencadeou as propostas sugeridas neste material que objetivava aproximar o discurso da arte contemporânea dos olhos leitores dos alunos, inclusive por meio da linguagem do audiovisual que é tão recorrentemente vista e utilizada como prática comunicacional por parte do público adolescente que atualmente, pela idade que tem, é identificado como “nativos digitais”.

3.5. Arte na Escola

No ano de 2017, trabalhamos numa publicação de livros didáticos chamada **Coleção Arte na Escola**¹¹. Ela foi endereçada aos alunos do Ensino Fundamental I, sendo composta por 5 livros para alunos do primeiro ao quinto anos, abarcando as áreas de Música, Arte Visuais, Dança e Teatro. O material consiste em livros para os alunos, divididos pelos anos, e em livros para o professor. Os livros foram divididos em temas cujos desdobramentos foram explorados em capítulos e subdivididos nas

¹¹ BUORO, Anamelia Bueno; ALY, Andrea; AMAR, Karen Greif. **Coleção Arte na Escola**. São Paulo: SM Didático, 2019.

seções: “descobertas”, “ateliê”, “veja que interessante”, “em cena”, “vamos compartilhar” e “viagem pelo Brasil”.

A leitura de imagem foi aprofundada no encarte denominado *Manual do Professor*, porém as habilidades necessárias para a realização da leitura foram trabalhadas também no livro dos alunos. Como autoras, preocupamo-nos em ir muito além de uma pergunta que pouco ajuda a construir alunos leitores de arte, mas que é bastante comum na docência, quando o professor indaga: “O que você sente ao ver essa imagem?”. Alterando esse lugar-comum, outras perguntas foram feitas, visando sempre a fortalecer a construção de leitores de imagem, instigando-os como leitores capazes de comunicar suas leituras por meio de argumentos sólidos e bem construídos.

No *Manual do Professor*, primamos pela construção de competência do leitor de imagens a fim de ajudar os professores na criação de metodologias de trabalho que levem seus alunos a pensarem e aprenderem a construir argumentos sensíveis e consistentes sobre as imagens lidas.

Na apresentação dos autores, escrevemos:

Esta coleção parte do pressuposto de que os alunos desenvolvem habilidades e ampliam conhecimentos ligados à arte quando se envolvem em um processo de aprendizagem no qual são protagonistas, sendo papel dos docentes sensibilizá-los para que possam ser leitores e produtores das diferentes linguagens artísticas na escola e na própria vida. (Apresentação da coleção)

Um dizer imortalizado pela palavra de Cora Coralina foi escolhido para a abertura do **Arte na Escola**, pois ela contém parte do nosso pensamento como professores de arte: “Feliz é o professor que aprende ensinando”, da mesma maneira que é feliz o leitor “de artes” que consegue reconhecer a profundidade poética deste miniconto em que explodem as ordens sensoriais de um garoto que foi tomado por um dado encantamento:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– Me ajuda a olhar! (GALEANO, 1997, p. 139)

4. Considerações Finais

O ensino dos valores estéticos exerce a força de liberar o sujeito aprendiz das amarras do preestabelecido, fazendo-o descobrir a força da auto-destinação que lhe propicia um agir por si mesmo. Esses valores estéticos são os únicos que carregam uma força capaz de provocar desestruturações e revisões nos estados dos que os experienciam.

Ana Claudia de Oliveira

Esse texto buscou demonstrar e explorar o nosso envolvimento com algumas experiências de ensino (e de aprendizagem) que tem como orientação teórica de base a semiótica de linha francesa, para a produção de materiais didáticos e paradidáticos. Este artigo apresentou reflexões importantes sobre nossa prática como educadora, como semioticista e como produtora de conteúdos educacionais. Ele retoma uma parte significativa da minha produção acadêmica e educacional, que aqui se apresenta como exemplo para as discussões relacionadas à necessidade dos professores de áreas como as de arte, design e moda, para que subsidiem suas práticas e metodologias em teorias que possam ancorar o fazer docente.

A retomada das obras aqui apresentadas cumpre também uma outra função, a de refletir sobre a pergunta: “Como ficará o ensino após essa experiência de afastamento social? (...)”. No contexto de produção dos materiais aqui descritos, os *smartphones* ainda não haviam proliferado em nossa cultura, mas, a Internet já começava a despontar como uma nova forma de construir e divulgar saberes. Assim, os primeiros materiais foram realizados pensando na mídia impressa, com a possibilidade de existir como material para *download*, enquanto outros, por sua vez, já foram concebidos diretamente como material na Internet.

Acreditamos que diante da experiência de ensino que estamos vivendo durante a pandemia, de agora em diante os materiais de estudo e ensino certamente serão pensados nas múltiplas mídias que hoje nos acompanham, ressaltamos que a leitura da imagem que conta com uma boa fundamentação teórica poderá contribuir com o ensino de arte para as gerações vindouras.

Referências

- BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência no ensino e aprendizagem de arte na escola.** São Paulo: Cortez, 2001.
- BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino de arte.** São Paulo: Educ/Cortez, 2003.
- BUORO, A. B.; KOK, Elizabeth Porto; COSTA, Bia; ATIHÉ, Eliana Braga Aloia; FRANGE, Lucimar Bello Pereira; REBOUÇAS, Moema Martins. **arte br.** 1. ed. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2003. v. 13. 8p.
- BUORO, Anamelia Bueno; KOK, Beth; ATIHÉ, Eliana Aloia. **O leitor de imagens.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
- BUORO, Anamelia Bueno. **Todo o passado dentro do presente: pontos de vista de diferentes artistas e intelectuais sobre a trajetória da produção artística contemporânea desde a Revolução Industrial.** São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2003. n.p.
- BUORO, Anamelia Bueno; ALY, Andrea; AMAR, Karen Greif. **Coleção Arte na Escola.** São Paulo: SM Didático, 2019. 5 vol.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio.** Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CALVINO, Ítalo. **Palomar.** Trad. Ivo Barroso. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.
- GALEANO, Eduardo. "A função da arte /1". In **O livro dos abraços.** Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: Editora L&M, 1997.
- GREIMAS, Algirdas Julien. **Da Imperfeição.** São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.
- LANDOWSKI, Eric; DORRA, Raul; OLIVEIRA, Ana Claudia de (Eds.). **Semiótica, estesis, estética.** São Paulo: Educ/Puebla: UAP, 1999.
- LANDOWSKI, E. Modos de presença do visível. In OLIVEIRA, A.C. de (ORG.), **Semiótica plástica.** São Paulo: Hacker Editores, 2004, p.97-112.
- OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). **Semiótica plástica.** São Paulo: Hacker Editores, 2004.
- OLIVEIRA, Ana Claudia Mei Alves de; LANDOWSKI, Eric (Eds.). **Do inteligível ao sensível: em torno da obra de Algirdas Julien Greimas.** São Paulo: Educ, 1995.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e; OLIVEIRA, Ana Claudia de. Entrevista com Ana Claudia de Oliveira. **Revista Palíndromo**, Florianópolis, UDESC, v. 5, n. 10, pp. 178-197, 2013.

Submetido em: 01/10/2020
Aprovado em: 10/01/2021

DOI: 10.5965/25944630512021175

O EDITORIAL DE MODA A PARTIR DA ARTE RELACIONAL

Fashion editorial based on relational art

Il editoriale di moda basato sull'arte relazionale

Vanilson Luis de Melo Coimbra¹

Jose Ronaldo Alonso Mathias²

¹ Mestrando em Arquitetura, Urbanismo e Design pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. E-mail: vcoimbra@officeim.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6671376285217520>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5241-1950>.

² Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. Orientador e coordenador no Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. E-mail: jmathiasbr@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4420765375712191>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7603-777X>.

Resumo

A pesquisa estuda o editorial de moda como narrativa fotográfica e analisa os conceitos de arte relacional, comparando no tempo o posicionamento e a liberdade criativa das editorias de moda com os seus colaboradores. Cada vez mais a arte vem construindo um campo que valoriza a imagem como o lugar das experiências, no qual o espectador é convidado a ser participante da obra e a assumir a mesma importância do artista. A obra só é completa com o fruto dessa relação. Os autores estudados são Nicolas Bourriaud, Anne Cauquelin e Vilém Flusser. Faz-se uso da pesquisa descritiva com foco nos editoriais de moda, onde observa-se a relação das editorias, dos colaboradores e de seus espectadores. Por fim, busca-se compreender de que maneira um editorial de moda, fruto do diálogo entre a inspiração e as relações compartilhadas durante o processo artístico, pode ser considerado uma forma relacional.

Palavras-chave: Arte relacional. Campo artístico. Fotografia de Moda.

Abstract

The research studies the fashion editorial as a photographic narrative and analyzes the concepts of relational art, comparing in time the positioning and creative freedom of fashion editorials with their collaborators. More and more art has been building a field that values the image as the place of experiences, in which the viewer is invited to be a participant in the work and to assume the same importance as the artist. The work is only complete with the fruit of this relationship. The authors studied are Nicolas Bourriaud, Anne Cauquelin and Vilém Flusser. Descriptive research is used with a focus on fashion editorials, where the relationship between editorials, employees and their viewers is observed. Finally, we seek to understand how a fashion editorial, the result of a dialogue between inspiration and shared relationships during the artistic process, can be considered a relational form.

Keywords: Relational art. Artistic field. Fashion Photography.

Abstract

La ricerca studia l'editoriale di moda come narrativa fotografica e analizza i concetti di arte relazionale, confrontando, nel tempo, il posizionamento e la libertà di pensiero degli editoriali di moda con i loro collaboratori. Sempre di più, l'arte sta costruendo un campo che valorizza l'immagine come il luogo delle esperienze, nel quale lo spettatore è invitato a partecipare all'opera e ad assumere la stessa importanza dell'artista. Un'opera è completa solo come frutto di questa relazione. Gli autori studiati sono Nicolas Bourriaud, Anne Cauquelin e Vilém Flusser. Viene utilizzata la ricerca descrittiva focalizzandosi sugli editoriali di moda, osservando la relazione tra editoriali, collaboratori e loro spettatori. Infine si cerca di comprendere come un editoriale di moda, frutto di un dialogo tra ispirazione e relazioni condivise durante il processo artistico, possa essere considerato una forma di arte relazionale.

Parole chiave: Arte relazionale. Campo artistico. Fotografia di moda.

1 Introdução

A fotografia é uma arte isolada, focada na visão do artista. É a forma como o artista enxerga o mundo, a cidade e as pessoas. A fotografia de moda parte de uma inspiração, a qual as editorias chamam de pauta e que tende a limitar a imaginação do artista.

Observa-se que a fotografia de moda tem se tornado cada vez mais tecnicista e pouco interessada na relação de troca entre o artista, o fotografado e o espectador.

Observando a relação construída entre a editora Franca Sozzani (1950-2016) e os seus colaboradores é possível identificar uma evolução da linha editorial da revista Vogue Itália entre 1988 e 2016, onde a pauta não parece obedecer um roteiro sistematizado - dialoga com novas abordagens e eleva a narrativa fotográfica de moda ao estatuto de arte.

A motivação da elaboração do artigo nasce da reflexão sobre o futuro da fotografia de moda no âmbito editorial. A inspiração parte da observação do editorial de moda intitulado “*Walking*”, fotografado por Peter Lindbergh (1944-2019) para a Vogue Itália em 2016. Observa-se uma similaridade com as relações de troca entre o artista e o espectador, comumente defendida pela estética relacional. O fotógrafo não parece seguir um roteiro de moda pré-estabelecido: fotografa o momento como ele se apresenta dentro da esfera inter-humana.

Acredita-se que o estudo possa suscitar inovação para o pensamento na fotografia de moda e nas relações entre o artista e o espectador, além de inspirar futuros fotógrafos a criar maior entendimento entre as suas obras e quem as vê, independentemente das imposições comerciais do mercado.

Pode-se investigar o editorial de moda a partir da arte relacional e entender as relações construídas entre o artista e o espectador durante o processo criativo.

O espectador e o momento do encontro são influenciados pelo processo de criatividade, cultura e outros encontros ocorridos durante o convívio do editorial de moda. A obra se potencializa nas trocas e se mistura com outros encontros: do artista

com o fotografado, do transeunte com a cidade. O roteiro do editorial de moda é anarquizado e dele nasce uma nova abordagem da forma.

Para compreender a importância das relações durante o processo criativo de um editorial de moda faz-se uso da pesquisa descritiva e o objetivo é analisar a consistência entre a forma e o jogo estabelecidos na tríade formada pelo artista, o fotografado e o espectador.

2 A filosofia da caixa preta

Em 1888, quando a Kodak lançou a sua primeira câmera fotográfica, a peça promocional anunciava um novo tempo para a popularização da fotografia. Com o slogan “Você aperta o botão, nós fazemos o resto”, o fundador da marca, George Eastman (1854-1932), torna a câmera fotográfica acessível e eterniza uma frase que reflete o mundo atual, tão imerso em imagens.

É discurso recorrente entre os fotógrafos a constatação de que a popularização das câmeras fotográficas revelou uma automatização da fotografia. O fascínio pela tecnologia movimentou a indústria fotográfica e valida o legado iniciado por Eastman em 1888.

É correto afirmar que nem todo aquele que possui uma câmera sabe fotografar, da mesma forma que nem todo aquele que possui uma caneta sabe escrever. Muito além da técnica, o fotógrafo precisa encontrar a alma da sua fotografia e dominar a automatização das suas imagens.

O filósofo Vilém Flusser (1920-1991) define o aparelho fotográfico como “um brinquedo que traduz pensamento conceitual em fotografias” (FLUSSER, 2002, p. 5).

Discute-se muito sobre fotografias tecnicamente perfeitas, mas com imaginação inexistente. A automatização do aparelho fotográfico contamina as ideias e produz uma sociedade fotográfica de cópias e clichês.

“No confronto com determinada fotografia, eis o que o crítico deve perguntar: até que ponto conseguiu o fotógrafo apropriar-se da intenção do aparelho e submetê-la à sua própria?” (FLUSSER, 2002, p. 42).

Seguindo a filosofia da caixa preta, o sujeito que faz uso do aparelho sem o conhecimento do processo acaba por ser dominado pelo próprio aparelho.

O aparelho funciona, efetiva e curiosamente em função da intenção do fotógrafo. Isto porque o fotógrafo domina o *input* e o *output* da caixa: sabe com que alimentá-la e como fazer para que ela cuspa fotografias. Domina o aparelho, sem, no entanto, saber o que se passa no interior da caixa. Pelo domínio do *input* e do *output*, o fotógrafo domina o aparelho, mas pela ignorância dos processos no interior da caixa, é por ele dominado (FLUSSER, 2002, p. 15).

A fotografia trabalha com símbolos, tecnologias e técnicas. Decifrar tais significados é o caminho para a emancipação artística, almejada pelo artista contemporâneo.

Imagens são superfícies que pretendem representar algo. Na maioria dos casos, algo que se encontra lá fora no espaço e no tempo. As imagens são, portanto, resultado do esforço de se abstrair duas das quatro dimensões espaço-temporais, para que se conservem apenas as dimensões do plano. Devem sua origem à capacidade de abstração específica que podemos chamar de imaginação. No entanto, a imaginação tem dois aspectos: se de um lado, permite abstrair duas dimensões dos fenômenos, de outro permite reconstituir as duas dimensões abstraídas na imagem. Em outros termos: imaginação é a capacidade de codificar fenômenos de quatro dimensões em símbolos planos e decodificar as mensagens assim codificadas. Imaginação é a capacidade de fazer e decifrar imagens (FLUSSER, 2002, p. 7).

O fotógrafo enxerga a cena, escaneia a estrutura da imagem, decide o momento de apertar o botão e decodifica a mensagem em imaginação. Para alcançar a liberdade criativa e dominar o aparelho fotográfico é preciso oferecer um espaço interpretativo ao espectador. Uma fotografia sem um conceito abstrato de alma não passa de ruído, uma imagem já codificada, já vista.

O fotógrafo americano Andreas Feininger (1906-1999) dizia:

A fotografia pode dar ao espectador algo que vale a pena ver ou fazê-lo perder tempo com imagens vazias. Consequentemente, a qualidade mais importante de uma fotografia é seu conteúdo (FEININGER, 2008, p. 7).

3 Fotografia e estética relacional

Compreende-se como estética relacional estudar e observar o campo de troca entre artistas contemporâneos, suas obras e o espectador. Tais observações podem ser usadas para identificar novas formas de aplicação da arte. A base teórica

da pesquisa parte do conceito proposto pelo crítico Nicolas Bourriaud (2009, p. 15), que interpreta as novas abordagens de arte com relação a sua forma.

Peter Lindbergh (1944-2019) fotografou, em outubro de 2016 e a serviço da Vogue Itália, um grupo de modelos caminhando livremente em Nova Iorque, em meio ao movimento natural da cidade. O transeunte, inocente, não sabia que estava participando de um editorial de moda. O fotógrafo parece não obedecer a um roteiro pré-estabelecido pela editoria da revista. A visão voyeurista do profissional suscita uma discussão sobre a observação da cidade e a interação das pessoas com o momento fotografado. A narrativa fotográfica rendeu quarenta páginas do editorial intitulado “*Walking*”.

Segundo Bourdieu (1996, p. 259), um objeto artístico se ‘transforma’ em obra de arte quando passa a ser “conhecida e reconhecida, ou seja, socialmente instituída como obra de arte por espectadores dotados da disposição e da competência estéticas necessárias para conhecer e reconhecer como tal (CORREIA; OLIVEIRA, 2016, p. 257).

O artista que mostra algo expõe uma ética transitiva entre si, o fotografado e o espectador. O editorial de moda “*Walking*” é uma obra encomendada e eminentemente comercial. O caráter artístico e a originalidade da narrativa aparecem quando a liberdade do artista potencializa a troca e se mistura com outros encontros fortuitos.

Ao observar a relação construída entre o artista e os fotografados, com a cidade e os transeuntes, percebe-se um diálogo capaz de completar a obra. Pelo bom senso, o editorial aparece como uma obra aberta por excelência e que possibilita infinitas interpretações, de acordo com a seguinte definição do termo:

Enquanto o senso comum é o conhecimento espontâneo (...), no seu caráter acrítico, difuso, fragmentário, dogmático, é possível transformá-lo em bom senso ao torná-lo organicamente estruturado, coerente e crítico (COSTA; COSTA; SILVA, 2013, p. 2 *apud* ARANHA; MARTINS, 1993, p. 129).

A experiência é única para o fotógrafo, que se veste de invisibilidade no instante fotográfico; para as modelos, que interagem com a cidade; e para os transeuntes, que estão inseridos na cena.

A pluralidade interpretativa está além do produto comunicacional do editorial de moda quando aponta para a liberdade do artista em relação à pauta. A discussão sobre a relevância artística dessa obra é cancelada pela editoria artística da revista Vogue Itália e, conseqüentemente, por seu público espectador.

Quando o fotógrafo Ed Clark fez uma foto do oficial da guarda costeira americana Graham Jackson (1903-1983) tocando a canção “*Goin’ Home*” em seu acordeão e imerso em lágrimas, testemunhando o trem do funeral que passava levando o falecido presidente Franklin Delano Roosevelt (1882-1945), ele criou uma imagem tecnicamente perfeita e com grande conteúdo emocional.

O artista precisou se invisibilizar para que a imagem pudesse captar o momento. A autópsia visual da imagem é descrita por Henry Carroll:

O sanfoneiro está posicionado a um terço da margem esquerda da fotografia e seus olhos estão a um terço do topo: regra dos terços. Há um espaço de sobra à direita, o que permite que sua linha de visão mova-se ao longo do quadro: *lead room*. Ele está posicionado na frente de um pilar branco que cria um espaço limpo em uma composição de outro modo cheia de detalhes: enquadramento (CARROLL, 2017, p. 11).

Figura 1 – Graham Jackson.



Fonte: (Ed Clark, 1945).

A fotografia estabelece um diálogo fundamental com as técnicas de enquadramento, de iluminação e o seu significado, mas o destaque é a mágica que o momento envolve, a relação do artista com o fotografado e a emoção que tal imagem

causa no espectador. Pode-se aferir que, a partir das experiências produzidas no instante fotográfico, as subjetividades se apresentam de forma relacional.

Bourriaud define, como arte relacional, uma arte que toma como horizonte teórico a esfera das relações humanas e seu contexto social, mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado (ALBUQUERQUE, 2015, p. 696).

Observa-se que tal definição pode-se aplicar na imagem do fotógrafo Ed Clark, quando a foto evidencia a emoção das relações humanas e o seu contexto social. Não há um roteiro prévio e nem se questiona a técnica aplicada. O que determina essa imagem como especial ou não é a experiência.

Como toda imagem, é também mágica e seu observador tende a projetar essa magia sobre o mundo. O fascínio mágico que emana das imagens técnicas é palpável a todo instante em nosso entorno. Vivemos, cada vez mais obviamente, em função de tal *magia imagética*: vivenciamos, conhecemos, valorizamos e agimos cada vez mais em função de tais imagens. Urge analisar que tipo de magia é essa (FLUSSER, 2002, p. 15-16).

Além da técnica, o fotógrafo busca essa transitividade com o fotografado e com o espectador. A mágica é o produto das relações observadas, vividas no momento fotográfico, somadas à vivência pessoal e cultural do artista.

O objetivo da *estética relacional* não é o convívio simplesmente, mas o produto desse convívio, numa forma complexa que reúne estrutura formal e objetos postos à disposição do público refletindo o comportamento coletivo, gerando microutopias funcionais dentro do corpo social, com novos modelos de vida dentro da realidade e não com a alteração do que já está posto (CORRÊA; OLIVEIRA, 2016, p. 260).

É válido considerar que a obra final pode ser feita a partir de várias relações de convívio. Para o crítico, o espectador é um construtor da obra junto ao artista:

A obra de arte é entendida como princípio dinâmico, construído por meio da interação entre autor, espectador e obra; a obra existe exatamente nessa relação em que o outro/espectador é elemento importante para a realização do objeto artístico (SANTOS, 2015).

Assim, o espectador deixa de ser um agente passivo da obra e passa a ser um agente participativo, ou melhor, também um construtor desta obra. Como Ed Clark, que não fez a foto do oficial da guarda costeira sozinho: ele precisou observar e participar do momento, se colocar no lugar de emoção do fotografado e se render ao conteúdo emocional das relações para conseguir uma imagem significativa.

Para compreender a carga emocional dessa imagem e chamá-la de arte é necessário, antes, entender o conceito, o contexto social da imagem e as relações construídas no processo.

Nossa experiência com a arte, seja como artistas ou como seus apreciadores depende de nossa compreensão da arte. A compreensão que é um campo amplo e aberto depende, por sua vez, de algo bem mais estreito: um conceito. O conceito é o eixo em torno do qual se situa nossa compreensão. É com conceitos que nos entendemos, que elaboramos nossa visão de mundo, das coisas, de nós mesmos. A compreensão da arte acontece, por exemplo, quando vemos um quadro, uma peça de teatro e, desde a delimitação do objeto que já temos previamente estabelecida em nosso contexto cultural, pensamos “isso é arte”. Aí podemos gostar dela ou não (TIBURI, 2012).

O mesmo raciocínio, se aplicado em fotografia de moda - para se compreender a narrativa de um editorial de moda com foco na experiência - precisa passar por um conceito prévio de arte relacional e, naturalmente, transgredir a compreensão de pauta editorial vigente.

Assim como a obra de arte contemporânea quebra uma ideia habitual de arte, aprendida no programa da modernidade, uma narrativa fotográfica de moda embasada na interação do artista com o espectador pode significar uma ruptura com os padrões usuais das editorias de moda. Afinal, o roteiro e a pauta estariam ameaçados pelo jogo e as interações do momento fotográfico.

4 A fotografia de moda além do critério da pauta

O objetivo da fotografia de moda é vender um estilo de vida e estimular que o espectador simpatize com um *modus vivendi* idealizado. As editorias de moda lançam mão de pesquisas de marketing para identificar esses desejos e codificar as imagens dos editoriais de moda. O espectador é visto como um consumidor ávido por comprar e os esforços são empenhados em entender essa equação.

Na moda acentua-se o conceito de estética e do gosto. A estética significa percepção, sensação, estudo do belo e é comumente associada com o bom - e o feio, ao contrário, é a privação da beleza, o ridículo.

É de se supor que esse juízo de gosto, com base na filosofia de Kant, esteja intrinsecamente interligado com a questão da estética, uma vez que essa percepção do que agrada ou não ao homem, aquilo que lhe causa prazer ou desprazer, é possibilitado através desse juízo (DAMASCENO, 2015, p. 148).

O juízo de gosto na moda está estreitamente ligado às trocas das coleções e assume um peso a mais quando dita regras, cores, estéticas e formas. A fotografia de moda se sente no dever de acompanhar as tendências e a criar, por si só, outras regras de estéticas fotográficas, justificando a dinâmica do mercado.

O juízo de gosto “é belo” exprime no espectador um acordo, uma harmonia de duas faculdades: imaginação e entendimento. Com efeito, se o juízo de gosto se distingue do juízo de preferência, é porque ele pretende uma certa necessidade, uma certa universalidade a priori. Ele toma do entendimento, portanto, sua legalidade. Mas esta legalidade não aparece aqui em conceitos determinados. A universalidade no juízo de gosto é aquela de um prazer; a coisa bela é singular, e permanece sem conceito (DELEUZE, 1963, p. 2 *apud* DAMASCENO, 2015, p. 150).

Na moda, a relação de prazer vai além do carácter estético. Mais do que uma modelo bonita e de roupas elegantes, um editorial de moda precisa criar e envolver o espectador em uma narrativa fotográfica. O juízo de gosto kantiano está ligado à percepção do que agrada ou não o espectador, àquilo que lhe causa prazer ou desprazer.

Um editorial de moda que envolve o espectador e se mostra, ao mesmo tempo, como um ato de libertação do artista exerce uma atividade lúdica e informativa e exprime a percepção de prazer nas relações, mais do que nas peças de roupa fotografadas.

São raras as editoras de moda que pensam além do critério da pauta. Observa-se que a credibilidade da narrativa fotográfica vai além do portfólio do fotógrafo e que se completa com as relações construídas com os fotografados e com o espectador.

Franca Sozzani chefiou a Vogue Itália por 28 anos (1988 a 2016). Em sua primeira capa, no auge da extravagância dos anos 1980, ela publica aquilo que chamou de “*Il Nuovo Stile*” (O Novo Estilo), com uma imagem visual minimalista, pura e limpa da modelo portando uma camisa branca.

Figura 2 - *Il Nuovo Stile*.



Fonte: (Steven Klein, Vogue Itália, 1988).

O editorial de estreia anunciava o início de uma nova era para a revista: “A Vogue muda. Porque a moda e o figurino mudam e evoluem. E Vogue registra e testemunha as oscilações e mudanças de gosto” (SOZZANI, 1988).

Antes da direção editorial de Franca Sozzani, a edição da Vogue Itália seguia os padrões de mercado da época - comerciais e maçantes -, e a coragem de observar o contexto social e anunciar um novo estilo, na contramão do que as editorias seguiam na época, foi uma ruptura. Sua linha de entendimento sobre as narrativas fotográficas dos editoriais de moda assemelhava-se a uma obra de arte em um mercado editorial que enxergava as revistas de moda puramente como um produto comercial.

Em entrevista ao documentário “*Franca: Chaos and Creation*” (Franca: Caos e Criação), a documentarista francesa Frida Khelfa define os editoriais de Franca Sozzani da seguinte maneira: “São fotos bem fortes e isso faz o público pensar. Entendemos as coisas antes de articular a ideia, é essa a força da arte” (CARROZZINI, 2016).

Franca foi reconhecidamente a editora que mais soube se aproveitar das relações com os fotógrafos de moda e também da genialidade dos artistas para criar seu legado no mundo da moda.

Todas as revistas têm acesso às mesmas roupas que nós. Vamos todos aos mesmos desfiles, trabalhamos todos com as mesmas modelos. Se não oferecermos outro ponto de vista sobre o que estamos a fazer vamos ser apenas mais um catálogo de Moda. E ninguém precisa de mais um catálogo de Moda (SOZZANI, 2013 *apud* TORRES, 2019).

Em 30 de abril de 2020, em meio à pandemia mundial causada pelo coronavírus, a Vogue Brasil, sob a direção de Paula Merlo, lança sua capa de maio e anuncia o “novo normal”.

A capa traz a modelo Gisele Bündchen em duas versões com fotos preto e branco e usando roupas caras. No Instagram, a edição brasileira da revista justifica: “[...] começamos a debater - entre nós e com especialistas de diversas áreas - como seria o ‘novo normal’ pós-pandemia. Acreditamos que os excessos e exageros ficaram no passado e o ‘less is more’ [...] será um lema global” (VOGUE BRASIL, 2020).

Dois capas da mesma revista, separadas por 32 anos, anunciam propostas semelhantes. A diferença está na sensibilidade do contexto social em que cada uma está inserida. Enquanto a editoria de Franca Sozzani, em 1988, anunciava uma ruptura, a capa de Paula Merlo causa estranheza e alienação com o momento atual causado pelo isolamento social.

Figura 3 - Novo Normal.



Fonte: (Luigi e Lango, Vogue Brasil, 2020).

Como pontua a colunista Ilca Maria Estevão (2020):

Parecia um equívoco que alguém consideraria este como o novo normal, principalmente por estarmos vivendo em meio à pandemia de coronavírus. Enquanto o mundo se adapta à nova realidade, a Vogue parece ter dado um passo fora dela (ESTEVÃO, 2020).

“A resiliência tem rosto de mulher” é a chamada do editorial da revista Marie Claire mexicana no mesmo período (maio de 2020) e traz na capa uma profissional de saúde com o rosto marcado pelo equipamento de proteção individual, o EPI, durante a pandemia do coronavírus. A editora Kira Alvarez usa o espaço para lembrar os desafios que as mulheres enfrentam durante o período de isolamento e eleva as profissionais de saúde como as novas influenciadoras.

Figura 4 – A resiliência tem rosto de mulher.



Fonte: (Alberto Giuliani, Vogue México, 2020).

Emanuele Farneti é o atual editor da Vogue Itália e surpreendeu o mundo com uma capa totalmente branca na edição de maio de 2020. O branco, que preenche e, ao mesmo tempo, esvazia, sem chamada de capa e com o título da revista vazado. Graficamente cheia de significados, a publicação se coloca em posição de reflexão e convida o espectador a fazer o mesmo. No texto editorial, Farnetti escreve:

Mas falar de qualquer outra coisa - enquanto as pessoas estão morrendo, médicos e enfermeiros estão arriscando suas vidas e o mundo está mudando para sempre - não é o DNA da Vogue Itália.

Assim, arquivamos nosso projeto e começamos do zero, com a intenção de fazer três coisas.

A primeira é começar a olhar além dessa turbulência e tentar imaginar um mapa do mundo que nos espera, publicando opiniões de especialistas e sem ceder à autopiedade (há e haverá muito trabalho a ser feito para perder tempo olhando nostalgicamente para trás).

O segundo é reunir nossa comunidade. Mais de 40 artistas, espalhados por todo o mundo e em confinamento total, se disponibilizaram em suas próprias casas para criar o que é efetivamente o primeiro instantâneo que uma revista de moda publicou sobre o novo mundo - todos distantes, ninguém sozinho (FARNETI, 2020 *apud* VOGUE BRASIL, 2020).

Em uma das páginas desta referida edição da Vogue Itália, uma imagem do fotógrafo inglês Imogen Freeland traz uma mulher nua olhando pela janela, ilustrando o conto do escritor Giovanni Montanaro, intitulado "O reflexo sobre o vidro".

Figura 5 – O reflexo sobre o vidro.



Fonte: (Imogen Freeland, Vogue Itália, 2020).

O texto relata a angústia de uma personagem que, ao experimentar um processo de autodescoberta, forçadamente causada pelo isolamento social, foi se despindo. Se despindo de roupas, de maquiagem, e se descobrindo. O texto é muito esclarecedor, mas a imagem, sem legendas, também revela muito.

A terceira é possivelmente a mais difícil: a decisão de imprimir uma capa completamente branca pela primeira vez em nossa história. Não porque houvesse falta de imagens - muito pelo contrário. Mas porque branco significa muitas coisas ao mesmo tempo.

O branco é antes de tudo respeito.

O branco é o renascimento, a luz após a escuridão, a soma de todas as cores.

O branco é a cor dos uniformes usados por quem coloca suas próprias vidas em risco para salvar a nossa.

Representa espaço e tempo para pensar, bem como permanecer em silêncio.

O branco é para aqueles que estão preenchendo esse tempo e espaço vazios com ideias, pensamentos, histórias, versos, músicas e cuidados com os outros.

Branco relembra quando, após a crise de 1929, essa cor imaculada foi adotada para as roupas como expressão de pureza no presente e de esperança no futuro.

Branco representa as noites sem dormir daqueles que trabalharam nessa questão, nos dois lados do oceano e em condições complicadas. Sou grato a todos e cada um deles.

Acima de tudo: o branco não se rende, mas uma folha em branco esperando para ser escrita, a página de título de uma nova história que está prestes a começar (FARNETI, 2020 *apud* VOGUE BRASIL, 2020).

Figura 6 – Capa Branca.



Fonte: (Vogue Itália, 2020).

A pauta é importante e sinaliza o viés da narrativa fotográfica, mas as relações entre o artista e o espectador devem ser consideradas como parte do processo. Por um lado, a pauta orienta o artista; por outro, cria subjetividades e converge a narrativa fotográfica para uma virtualidade de imagens fabricadas.

É parte importante do processo dialogar com o espectador. Se, por um lado, parece não haver mais espaço para tratar o espectador como *target*³, por outro, uma vez estabelecido o diálogo, é necessário se posicionar no contexto social em que ele está inserido.

O sucesso das narrativas da Vogue Itália e da Marie Claire México durante a pandemia é fruto de um diálogo, um entendimento, que formaliza o posicionamento em tempos de crise. Não se posicionar ou se posicionar superficialmente é reforçar o caráter alienado da moda.

Acredita-se que o trabalho desenvolvido por Franca Sozzani na Vogue Itália e a relação construída com seus colaboradores possa suscitar uma inovação para a narrativa fotográfica dos editoriais de moda e incentivar a criação de imagens com novas formulações e experiências. Tais observações inspiram novas conexões e criam maior entendimento entre as editorias, os artistas e as relações com suas obras, independente das imposições comerciais do mercado.

5 Peter Lindbergh e o novo realismo

Lindbergh nasceu em Leszno, Polônia, cresceu em Duisburg, Alemanha, e estudou arte abstrata. Para ele, o trabalho de Joseph Kosuth⁴ torna-se uma grande influência, especialmente as ideias de arte conceitual. Pioneiro na fotografia, Lindbergh introduziu um “novo realismo”, redefinindo os padrões de beleza com imagens atemporais.

Foi um dos gigantes da fotografia de moda e levou tal conceito para o universo dos editoriais do nicho. Adepto predominantemente da fotografia em preto e branco e do minimalismo, se dizia inspirado também por aquilo que não gostava e que

³ Target é o público-alvo ou mercado que se quer atingir. Os profissionais de marketing e publicidade planejam suas estratégias de acordo com o perfil de cada target.

⁴ Joseph Kosuth é um dos principais teóricos e um artista emblemático para a arte conceitual, movimento surgido no século XX e que atingiu seu auge nas décadas de 1960 e 1970. Nascido em 1945 em Ohio, USA, Kosuth ajudou a estabelecer muitos dos fundamentos teóricos da arte conceitual e produziu uma obra representativa dentro deste pensamento que explora a natureza da arte. Entre sua produção como artista, é muito conhecida sua série de obras nas quais Kosuth reúne um objeto real, a fotografia do mesmo objeto e a definição textual deste objeto, sendo que, dentro desta série, talvez a obra mais difundida e reproduzida seja *Uma e três cadeiras* (1965). A ideia de Kosuth é aplicar a mesma fórmula a uma série de objetos, tais como: abajur, pá, chapéu, martelo, relógio, vassoura, entre outros. A regra parece ser sempre a mesma: ao centro da composição, coloca-se o objeto real, à direita (considerando um espectador de frente para a obra) a definição da palavra que descreve este objeto retirada de um dicionário e, à esquerda, a imagem bidimensional frontal do mesmo objeto em escala real (SILVA, 2019).

não se via inspirado na fotografia de moda. Pode-se observar que tal desprendimento aos padrões vigentes de fotografia de moda o tornaram um gênio na área.

A moda fotografada por Lindbergh tinha uma estreita relação com a pessoa contemporânea e com a cidade. A rua aparecia frequentemente em suas séries fotográficas como protagonista dos movimentos e não somente como pano de fundo.

Peter é considerado um inovador por ter introduzido uma espécie de Novo Realismo na fotografia, por ter tomado a moda “na rua” e usado a rua e seus movimentos como pano de fundo realista para séries fotográficas que fizeram história. E é precisamente nesta linha de pensamento que “*Walking*” faz parte. Filmado em Nova York, na Times Square, um estereótipo de movimento, o fluxo diário, “*Walking*” foi criado em momentos diferentes, como se fosse estigmatizar a captura do momento que está na raiz da fotografia no estilo reportagem. “Times Square está viva, vibrante, misteriosa e emocionante ao mesmo tempo”, confirma Peter (DUCCI; SCALIA, 2016, p. 242).

6 De Duchamp a Wolfenson

Em diferentes contextos, o espectador merece um posicionamento, uma provocação. O público-alvo assume um corpo, uma inteligência, e se transforma junto ao momento e reconhece a relação de troca que quer contribuir e como contribuir. As editorias, surpreendidas pelo contexto do momento, precisam se posicionar. Algumas editoras se mostraram mais maduras e preparadas do que outras.

Ao retomar essa ideia, uma pauta editorial não segue parâmetros pré-estabelecidos por uma editoria, com foco no estilo de vida e desejo fictício do seu target, sem antes compreender a troca de experiência que uma obra pode gerar no entendimento do artista, do fotografado e do espectador. Por um lado, existe uma idealização do espectador e, por outro, ignora-se que o espectador e o mundo são mutáveis.

Para o artista Marcel Duchamp (1887-1968), “é o observador que faz o quadro”. O observador faz parte do sistema que observa e, ao observar, ele produz as condições de sua observação, transformando assim o objeto observado (CAUQUELIN, 2005, p. 98).

O dadaísmo de Duchamp se apodera do presente do cotidiano, os *ready-mades*, para protestar, ironizar e causar o caos. O artista se utilizou da antiarte para causar uma ruptura e criar outra reflexão.

O fotógrafo Bob Wolfenson, quando questionado sobre o que é um retrato, respondeu:

Ele é um encontro que obedece a natureza dos encontros. Há algumas constantes, como o lugar, mas o resultado do nosso encontro, da nossa conversa é imponderável, depende um pouco da sua reação, da minha, do dia, do entorno, das conjunturas política, social, de tantas outras coisas que fazem essa mediação” (PINHEIRO, 2019).

Uma capa totalmente branca convida o espectador à reflexão. Um encontro entre um artista e o fotografado, que não obedece a um roteiro pré-estabelecido e que confessa sobre a necessidade da relação de troca para dar forma à imagem final, dialoga com os mesmos conceitos do artista italiano Maurizio Cattelan, que afirma: “Para mim, a arte está vazia. São os espectadores que fazem o trabalho dos artistas” (CATTELAN, 2007).

7 O espectador e o ser contemporâneo

Em entrevista à revista internacional ArtForum, de maio de 2016, Peter Lindbergh afirmou: “Um fotógrafo de moda deveria contribuir para a definição da imagem da mulher ou homem contemporâneos no seu tempo, para refletir uma certa realidade social ou humana” (SOBRAL, 2019).

É impossível retratar a imagem de um ser contemporâneo sem levar em consideração o contexto em que ele vive e com quem se relaciona. A sensibilidade do artista pode confrontar os paradigmas da forma, excluindo-o de ser um obediente cumpridor de um roteiro editorial e passando a ser motivado e inspirado pela relação entre a arte e o espectador.

Dessa forma, o receptor deixa de ser um target, alguém a quem se objetiva vender um produto, e passa a ser o ponto central, para se criar uma narrativa fotográfica. É fato que tais configurações de pauta, artista, criatividade e experiência estéticas precisam ser repensadas.

[...] a forma numa imagem é apenas a representação do desejo: produzir uma forma é criar as condições de uma troca, como devolver um saque numa partida de ténis. Se estendermos um pouco mais o raciocínio de Daney, a forma é o desejo que foi *delegado* à imagem. Aquela é o horizonte a partir do qual esta pode ter um sentido, designando um mundo desejado que o espectador então considera passível de discussão, e a partir do qual seu próprio desejo pode ricochetear (BOURRIAUD, 2009, p. 35).

O editorial de moda, enquanto narrativa fotográfica, tem o poder de relatar o mundo como ele é, no atual momento. Franca Sozzani foi criticada por trazer editoriais que dialogavam com o presente. Em 2005, o editorial “*Makeover Madness*” (A Demência das Transformações) apresentou uma discussão sobre a obsessão pelas cirurgias plásticas.

Em 2006, a Vogue Itália lançou o editorial “*State of Emergency*” (Estado de Emergência), sobre os ataques ao *World Trade Center* e que, por sua vez, respondeu às críticas com a seguinte citação publicada em entrevista ao site das lojas de luxo *Harvey Nichols*: “Criei algo que não é apenas sobre Moda. É sobre sociedade, cultura, sobre o que está à nossa volta, porque a maneira como nos vestimos está completamente ligada à vida que levamos” (TORRES, 2019).

Quando um artista nos mostra alguma coisa, ele expõe uma ética transitiva que situa sua obra entre o “olhe-me” e o “olhe isso”. Os últimos textos de Daney lamentam o fim da dupla “Mostrar/ver”, que representava a essência de uma democracia da imagem, em favor de uma outra dupla, televisiva e autoritária, “Promover/receber”, que marca o advento do “visual”. Na concepção de Daney, “toda forma é um rosto que me olha” porque ela me chama para dialogar (BOURRIAUD, 2009, p. 35).

No editorial “*Walking*”, o frenesi da rua assume o ritmo do editorial fotografado na agitada Times Square, em Nova Iorque. O fluxo diário do editorial foi fotografado em momentos diferentes.

O fotógrafo parecia invisível e atento ao movimento da cidade, uma mistura de fotorreportagem com editorial de moda. A cidade aparece viva e participativa.

Eu queria contar uma história na rua. E, embora muitas vezes nas revistas o ato de andar seja retratado de maneira estereotipada e francamente entediante, é aqui que olhar para o futuro é para mim/é para onde o futuro é para mim (DUCCI; SCALIA, 2016, p. 242).

Figura 7 - Editorial “*Walking*”.



Fonte: (Peter Lindbergh, Vogue Itália, 2016).

Como pontua o professor Carlos Brandão:

O maior ornamento da cidade é o cidadão, e não os eventos, espetáculos e monumentos que ela promove. Esse cidadão não é o espectador ou o consumidor da cidade, mas o seu autor e para quem ela deve se dirigir (BRANDÃO, 2013, p. 45).

8 Considerações Finais

A fotografia de moda, quando compartilhada, é capaz de transformar a pauta enquanto regra em uma nova abordagem com infinitas possibilidades. O espectador assume um lugar de destaque no ponto central da narrativa fotográfica.

O roteiro do editorial de moda é anarquizado. Perde-se o roteiro editorial, nasce uma nova narrativa fotográfica fundamentada no momento e nas interações criadas durante o processo fotográfico.

Assim como pode-se observar a invisibilidade de Peter Lindbergh nas ruas de Nova Iorque, durante o editorial “*Walking*”, com o aval da editora Franca Sozzani, o artista sente-se compreendido e livre para criar a sua própria narrativa fotográfica com base sensível sobre as relações construídas durante o processo criativo. O roteiro editorial precisa encontrar fundamento no imprevisto do momento e na relação

de troca entre o artista, o fotografado e o espectador. A interpretação do artista sobre a pauta torna-se anarquista, caótica e múltipla.

Em linhas gerais, a ditadura das pautas forçadas pelas editorias de moda, idealizadas e com vieses modernistas e elitistas, objetifica o receptor como um target que deseja um produto que está no fim. Seguindo os pensamentos de arte relacional, “inventar novas relações com o mundo” e não “criar um mundo fundado em novas relações” (BOURRIAUD, 2011, p. 123 *apud* FABBRINI, 2016).

Observou-se que, nos exemplos em que essa relação foi permitida, o editorial apresentado parece ser muito mais completo e contextualizando, assim, melhor com o momento. Pura experiência.⁵

Referências

- ALBUQUERQUE, Nycolas. Estética relacional e as marcas na superfície: corpo-afeto-cidades-arte-política. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual: arquivos, memórias, afetos. 8., 2015, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG / Núcleo Editorial FAV, 2015. p. 696-704.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 149 p. Disponível em: <https://www.academia.edu/37004505/Est%C3%A9tica_Relacional>. Acesso em: 15 mai. 2020.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção**: Como a arte reprograma o mundo contemporâneo. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 110 p.
- BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. Um homem livre, uma cidade feliz. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte, v. 20, n.1, p.36-53, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadaufmg/article/view/2673>>. Acesso em: 15 mai. 2020.
- CARROLL, Henry. **Leia isto se quiser tirar fotos incríveis de gente**. Tradução: Edson Furmankiewicz. 1. ed. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2015. 13 p.
- CARROZZINI, Francesco. **Franca**: Chaos and Creation. Netflix, 2016.
- CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea**: Uma introdução. Tradução: Rejane Janowitz. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 169 p.
- CATELLAN, Maurizio. **Catalogo dei viventi 2007**. Gazzetta, 2007. Disponível em: <https://www.gazzetta.it/altrimondi/catalogodeiviventi09/scheda_personaggio.shtml?lettera=c&id=265>. Acesso em: 15 mai. 2020.
- CORRÊA, Amélia Siegel; OLIVEIRA, Luana Hauptman Cardoso de. A Arte Relacional e a Participação do Público: Aproximações Poéticas do Período de 1960-70 com a 27ª Bienal de São Paulo. **Mediações**. Londrina, v. 21, n. 2, p. 254-278,

⁵ Artigo revisado por Clarice Dall’Agnol Casado, licenciada em letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: clarice@claricecasado.com.

jul./dez., 2016. Disponível em:

<https://www.academia.edu/43012760/A_Arte_Relacional_e_a_Participa%C3%A7%C3%A3o_do_P%C3%ABlico_Aproxima%C3%A7%C3%B5es_Po%C3%A9ticas_do_Per%C3%ADodo_de_1960-70_Com_A_27a_Bienal_de_S%C3%A3o_Paulo>.

Acesso em: 15 mai. 2020.

COSTA, Aline Alves; COSTA, Edivaldo da Silva Costa; SILVA, Mirleide Andrade Silva. Conhecimento científico e senso comum: uma abordagem teórica. In: **Anais do Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"**, 7, 2013, São Cristóvão, 7p. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9718/96/95.pdf>>.

Acesso em: 20 jun. 2020.

DAMASCENO, Julie Christie. A estética kantiana: o belo, o sublime e a arte. **Intuitio**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 146-158, dez., 2015. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/download/18840/14206>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

DUCCI, Carlo; SCALIA, Lella. Walking by Peter Lindbergh. **Vogue Itália**. Milão, n. 794, p. 242, out., 2016. Disponível em: <<https://www.vogue.it/en/fashion/cover-fashion-stories/2016/10/08/cover-vogue-italia-october-2016-walking/>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

ESTEVÃO, Ilca Maria. **Entenda a polêmica por trás das capas da Vogue Brasil de maio e junho**. Metrôpoles, 2020. Disponível em:

<<https://www.metropoles.com/colunas-blogs/ilca-maria-estevao/entenda-a-polemica-por-tras-das-capas-da-vogue-brasil-de-maio-e-junho>>. Acesso em: 25 mai. 2020.

FABBRINI, Ricardo Nascimento. Estética e transgressão: da arte radical à arte radicante. **Artelogie**, Paris, v. 8, [s.n.], jan. 2016. Disponível em:

<<https://journals.openedition.org/artelogie/593#article-593>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

FEININGER, Andreas. **Una Filosofia della Fotografia**. Catálogo da Exposição. Museu d'Art Espanyol Contemporani. Palma, 2008.

FINNIGAN, Kate. **Franca Sozzani**: 'It's the people in fashion who make fashion ridiculous'. Telegraph, 2013. Disponível em: <<http://fashion.telegraph.co.uk/news-features/TMG10143255/Franca-Sozzani-Its-the-people-in-fashion-who-make-fashion-ridiculous.html>>. Acesso em: 21 de mai. 2020.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**: Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. 82 p.

PINHEIRO, Roberta. **Fotógrafo Bob Wolfenson compartilha experiências em curso online**. Correio Braziliense, 2019. Disponível em:

<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2019/09/21/interna_diversao_arte,783463/curso-online-bob-wolfenson.shtml>.

Acesso em: 15 mai. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Manual de metodologia científica**. 3. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: Estética e política. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental (org.); Editora 34, 2005. 72 p.

SANTOS, Elizângela. **Sobre uma estética relacional**. Leituras Contemporâneas: Narrativas do Século XXI, 2015. Disponível em:

<<https://leiturascontemporaneas.org/2015/12/16/sobre-uma-estetica-relacional/>>.

Acesso em: 15 mai. 2020.

SILVA, Marcelo de Souza. Reflexões sobre Uma e Três Cadeiras, de Joseph Kosuth. **HACER - História da Arte e da Cultura: Estudos e Reflexões**, Porto

Alegre, 2019. Disponível em: <<http://www.hacer.com.br/kosuth>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

SOBRAL, Cláudia. **Peter Lindbergh**. O fotógrafo que fez as supermodelos. Jornal i, 2019. Disponível em: <<https://ionline.sapo.pt/artigo/670311/peter-lindbergh-o-fotografo-que-fez-as-supermodelos?seccao=Mais>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

TIBURI, Marcia. **Arte Contemporânea**: sobre nossa dificuldade de pensar e fazer. Revista Cult, 2012. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/arte-contemporanea-sobre-nossa-dificuldade-de-pensar-e-fazer/?aff_source=56d95533a8284936a374e3a6da3d7996>. Acesso em: 15 mai. 2020.

TORRES, Patrícia. **Franca Forever**. Vogue Portugal, 2019. Disponível em: <<https://www.vogue.pt/franca-forever>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

VOGUE BRASIL. *In*: Instagram, 2020. Disponível em:

<https://www.instagram.com/p/B_nZe1FIJda/>. Acesso em: 30 abr. 2020.

VOGUE BRASIL. **Pela primeira vez em mais de 100 anos da publicação, Vogue Itália publica capa em branco por conta da pandemia**. *In*: Globo.com, 2020.

Disponível em: <<https://vogue.globo.com/atualidades/noticia/2020/04/pela-primeira-vez-em-mais-de-100-anos-da-publicacao-vogue-italia-publica-capa-em-branco-por-conta-da-pandemia.html>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

Submetido em: 18/06/2020

Aprovado em: 30/11/2020

DOI: 10.5965/25944630512021198

**MODA E CONSUMO PERIFÉRICO: A CONSTRUÇÃO DE
IDENTIDADE SOCIAL A PARTIR DAS AÇÕES PROMOVIDAS PELO
PROJETO 'PERIFERIA INVENTANDO MODA' NA CIDADE DE SÃO
PAULO**

*Fashion and Peripheral Consumption: The Construction of social identity from
the actions promoted by the project 'Periferia Inventando Moda' in the city of
Sao Paulo*

*Moda y consumo en la periferia: La construcción de la identidad social a partir
de las acciones promocionadas por el Proyecto 'Periferia Inventando Moda' en
la ciudad de São Paulo*

Anderson G. Campos¹

Danilo S. Moura²

¹ Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é professor da Universidade Presbiteriana Mackenzie e do Centro Universitário Belas Artes. Desenvolve pesquisas na área de economia criativa e mídias. E-mail: andersongurgel@hotmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6757992803142366>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9796-277X>.

² Possui graduação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente trabalha com planejamento e estratégia de comunicação na agência de publicidade McCann Health. E-mail: mouradanielos82@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1960499430278828>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6853-6483>.

RESUMO

Este estudo analisa como a moda está atrelada à construção de identidade social e cultural nas periferias de São Paulo. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre sociedade, consumo e moda que permitiu definir como nosso objeto de pesquisa a instituição social “Periferia Inventando Moda” que, com ações educacionais e sociais, desenvolve importante papel junto ao comportamento de moda do jovem periférico. Ao analisar a atuação dessa entidade, foi possível entender com mais clareza o consumo, mas também a produção de moda e sua relação com a promoção do sentido de pertencimento e ressignificação de um espaço geográfico reconhecido pela pobreza e falta de oportunidades.

Palavras-chaves: Consumo; Ações Educativas; Moda Periférica.

Abstract

This study analyzes how fashion is linked to the construction of social and cultural identity in the suburbs of São Paulo. In order to do so, a bibliographic review about society, consumption and fashion was carried out. This research served as a basis for our research object, the social institution “Periferia Inventando Moda”, which, with educational and social actions, plays an important role in the fashion behavior of the suburb’s youth. By analyzing the performance of this entity, it was possible to understand consumption more clearly, but also of fashion production in the sense of pride, belonging and resignification of a geographical space recognized by poverty and lack of opportunities.

Keywords: Consumption; Educational Actions; Fashion in suburbs.

Resumen

Este estudio analiza cómo la moda se vincula a la construcción de la identidad social y cultural en la periferia de São Paulo. Inicialmente se realizó una revisión bibliográfica sobre sociedad, consumo y moda, que nos permitió presentar a la institución social “Periferia Inventando Moda” como nuestro objeto de investigación, la cual, con acciones educativas y sociales, tiene un papel importante en el comportamiento de moda de los jóvenes periféricos. Al analizar el desempeño de esta entidad, se pudo entender con mayor claridad el consumo, pero también la producción de moda y su relación con la promoción del sentimiento de pertenencia y resignificación de un espacio geográfico reconocido por la pobreza y la falta de oportunidades.

Palabras-clave: Consumo; Acciones educativas; Moda en la periferia.

1. A VEZ DA MODA PERIFÉRICA

Devido a políticas governamentais ocorridas durante os anos 2000 voltadas à distribuição de renda e acesso à informação, muitos brasileiros das classes C e D passaram a almejar hábitos de consumo menos utilitários, voltados aos itens básicos, e mais próximos ao de consumidores de alta renda, principalmente os que envolvem marcas que estão associadas ao imaginário de luxo e ostentação. Para esses jovens, conectar-se com o universo da moda passou a significar a busca de uma construção de identidade pessoal e social a partir do acesso a bens de consumo. Por isso, este estudo procura compreender os impactos da produção e consumo de moda na construção de identidade social entre jovens da periferia de São Paulo.

Para acompanhar estas mudanças no comportamento de consumo das classes mais baixas, algumas marcas e agências de publicidade procuraram obter um maior entendimento sobre este público, visando à construção de uma comunicação mais empática e capaz de gerar conexão com moradores da periferia. Com isso, toda uma cultura periférica, que por muito tempo foi estigmatizada, ganhou um maior protagonismo para além das comunidades. Um exemplo dessa nova realidade foi o projeto “Beyond The Map” (Figura 1), desenvolvido pelo Google em parceria com a Wunderman Thompson para mapear as comunidades do Rio de Janeiro e mostrar não apenas a aparência delas, mas a realidade dos moradores e os projetos sociais que ali existem.

Figura 2: José Júnior, fundador do Afroreggae, em parceria com a Google desenvolveu o projeto “Beyond The Map”, que permite conhecer as várias culturas presentes na periferia do Rio de Janeiro.



Fonte: Canal do Google no Youtube³

³ O endereço é: https://www.youtube.com/watch?v=MpgDIq_veLE. Acesso em 13 abr. 2019.

Iniciativas como essa aproximam-se do objeto de análise deste artigo, o projeto “Periferia Inventando a Moda” (PIM), e contribuem para a consolidação da nossa questão central: Qual a relação entre a produção de moda nas periferias e a promoção do sentido de pertencimento dos moradores? A partir deste estudo de caso, procuraremos compreender os impactos sociais e culturais no consumo de moda na periferia.

2. NOVOS GRUPOS, NOVAS FORMAS DE CONSUMO

Para entender este momento em que nos encontramos, com a ascensão da moda produzida na periferia e todo o imaginário de grupo a partir de certas vestimentas desses jovens, é necessário considerar que as mudanças sociais em nosso país e no mundo não aconteceram repentinamente, mas foram construídas através do tempo e da história (QUINTANEIRO, 2003, p. 10). A partir dessas mudanças, o consumo passou a exercer um novo papel em nossa sociedade, tornando-se um dos principais mantenedores dos laços sociais, sentimentos de autoestima e realização pessoal (PEREZ, 2004, p. 112).

Em essência, o cenário brevemente exposto aqui ilustra o contexto da ascensão da sociedade de consumo, da globalização e da explosão de tribos que marcam a vida pós-moderna em que a construção de identidade se distingue das grandes narrativas e ideias que guiaram o mundo em períodos anteriores (MAFFESOLI, 2014, p. 15). Em uma ampla escala que vai de movimentos como o funk ostentação a projetos como o “Periferia Inventando Moda”, é possível compreendê-los melhor a partir desse paradigma teórico.

2.1. Transformações sociais e o acesso ao consumo

A consolidação do capitalismo e dos novos processos de produção trazidos pela Revolução Industrial também está relacionada à democratização dos bens de consumo que culminaram no acesso às ferramentas para produção de moda. Isso aconteceu porque, para o sucesso da transformação dos meios produtivos e comerciais, não bastava apenas produzir em larga escala: era necessário gerar uma demanda capaz de absorver essa produção. Por isso, com o surgimento de novas formas de pagamento (crédito) e o incentivo ao consumo por meio da propaganda, deu-se início a uma transformação social (LIPOVETSKY, 2008, p. 28).

Porém a busca por um ideal de vida baseado na satisfação por meio do consumo não foi capaz de trazer aos consumidores o sentimento de satisfação esperado e vendido pelas marcas. Com isso, um novo grupo social emergiu, mais centrado em satisfação e experiência de compra do que em consumo ostentatório, buscando a qualidade de vida e baseado em uma lógica mais subjetiva e emocional.

Nessa nova lógica, as tribos consomem produtos que permitam atingir uma maior independência, viver novas experiências e conservar a saúde e a juventude como estado de espírito. Mas o que faz Lipovetsky acreditar que vivemos em uma felicidade paradoxal é o fato de que nossa sociedade é fruto de várias melhorias nas condições de vida material e acesso ao consumo de bens e serviços. Porém, ao mesmo tempo em que buscamos viver melhor, cultivar a leveza, a simplicidade e uma vida livre das amarras da cultura de classe e mais individualizada, vemo-nos cercados pela precariedade, pelas decepções e inseguranças sociais (LIPOVETSKY, 2007, p.44). Devido a esse cenário, as pessoas não buscam nas marcas apenas uma satisfação funcional ou emocional, mas

cada vez mais, os consumidores estão em busca de soluções para satisfazer seu anseio de transformar o mundo globalizado num mundo melhor. Em um mundo confuso, eles buscam empresas que abordem suas mais profundas necessidades de justiça social, econômica e ambiental em sua missão, visão e valores (KOTLER, 2012, p. 4).

Isso quer dizer que os novos consumidores esperam das marcas mais do que visões idealizadas sobre um produto ou aspirações de consumo. Eles esperam que as marcas sejam capazes de criar conexões com assuntos que pertençam ao seu contexto social enquanto público-alvo e consumidor.

2.2. Consumo de Moda nas Periferias

Como já foi dito anteriormente, durante a década de 2000 o Brasil passou por um momento em que incentivos fiscais e programas de distribuição de renda culminaram com o surgimento de uma nova classe consumidora, conhecida como a nova Classe C. De acordo o Outdoor Social, veículo que negocia espaços publicitários dentro de comunidades, as periferias brasileiras foram responsáveis por movimentar R\$ 7 bilhões de reais em 2019⁴.

⁴ LEWGOY, Júlia. Periferias Brasileiras devem girar mais de R\$ 7 bilhões só neste ano. Valor Investe, São Paulo, SP. Disponível em: < <https://valorinveste.globo.com/objetivo/empreenda->

Ao olhar para o consumo de moda nas periferias de São Paulo, é possível perceber uma variedade de expressões culturais que passam pela produção de signos próprios ao local onde a moda é fomentada até à ressignificação de códigos pré-existentes na alta-costura ou nas vitrines de roupas de luxo (Figura 2).

Alguns projetos sociais desenvolvem nas comunidades a produção de uma moda mais acessível e identitária, desenvolvida por pessoas da comunidade para servir a comunidade. Esses movimentos consideram que mais importante do que a reprodução de um comportamento de compra de outro grupo socioeconômico é a produção de uma linguagem própria. Analisaremos a seguir essa nova cultura de jovens da periferia de São Paulo que não apenas consomem moda, mas também a produzem e a ressignificam dentro de seu contexto.

Figura 3: Jovens da periferia de São Paulo constroem sua identidade a partir do consumo de moda ligada a um estilo musical, o funk ostentação.



Fonte: Portal R7⁵

se/noticia/2019/08/28/periferias-brasileiras-devem-girar-mais-de-r-7-bilhoes-so-este-ano.ghtml>. Acesso em: 29 Jun. 2020.

⁵ Para ver reportagem completa: <https://meuestilo.r7.com/moda/moda-da-quebrada-as-roupas-que-dominam-os-jovens-da-periferia-02032018>. Acesso em 01 nov. 2020.

2.3. “Periferia Inventando Moda”

Nos últimos anos surgiram projetos sociais e empreendimentos nas periferias de São Paulo feitos pela comunidade para servir a comunidade, dentre os quais os de produção de moda, e isso revela uma postura mais autônoma na construção de identidade e cultura dentro das periferias. Para eles, mais importante do que reproduzir um comportamento de compra pertencente a outro grupo socioeconômico, esses projetos têm como principal objetivo produzir uma moda acessível e inclusiva, usando como inspiração o local, a vivência e o contexto de seus moradores, pois

os produtos configuram-se como símbolos sociais, responsáveis pelas sensações de aceitação e pertencimento a um determinado grupo social. Os indivíduos são reconhecidos e valorizados pelo seu estilo de vida. Ao valor de uso do produto é agregado a seu poder de conferir status social por meio de sua significação simbólica (PEREZ, 2004, p.120).

O “Periferia Inventando Moda” foi idealizado pelo estilista Alex Santos e pelo produtor cultural e psicólogo Nilson Mariano pensando em tornar a moda mais acessível aos jovens da periferia de São Paulo e incluir outras pessoas que, assim como eles, enfrentam barreiras sociais e financeiras para entrar no universo da moda. De acordo com os fundadores do projeto,

a moda exerce grande poder individual e coletivo, influenciando a autoestima do indivíduo que é deparado com a expressão de seu lugar no mundo através do seu estilo, bem como mobilizando forças criativas e produtivas, despertando talentos e promovendo o empreendedorismo. É nesse sentido que acreditamos no poder transformador de nossa intervenção, promovendo uma grande oficina de moda na comunidade de Paraisópolis, assim como produzindo grandes eventos de divulgação. A periferia consome apenas o que oferecem os magazines e as marcas de penetração popular estando bastante alijada da produção de moda, do acesso e participação em grandes eventos e da possibilidade de contribuir criativamente no processo. Nossa ideia é que a comunidade se aproprie do que a produção de moda oferece (SP CULTURA, 2016, online).

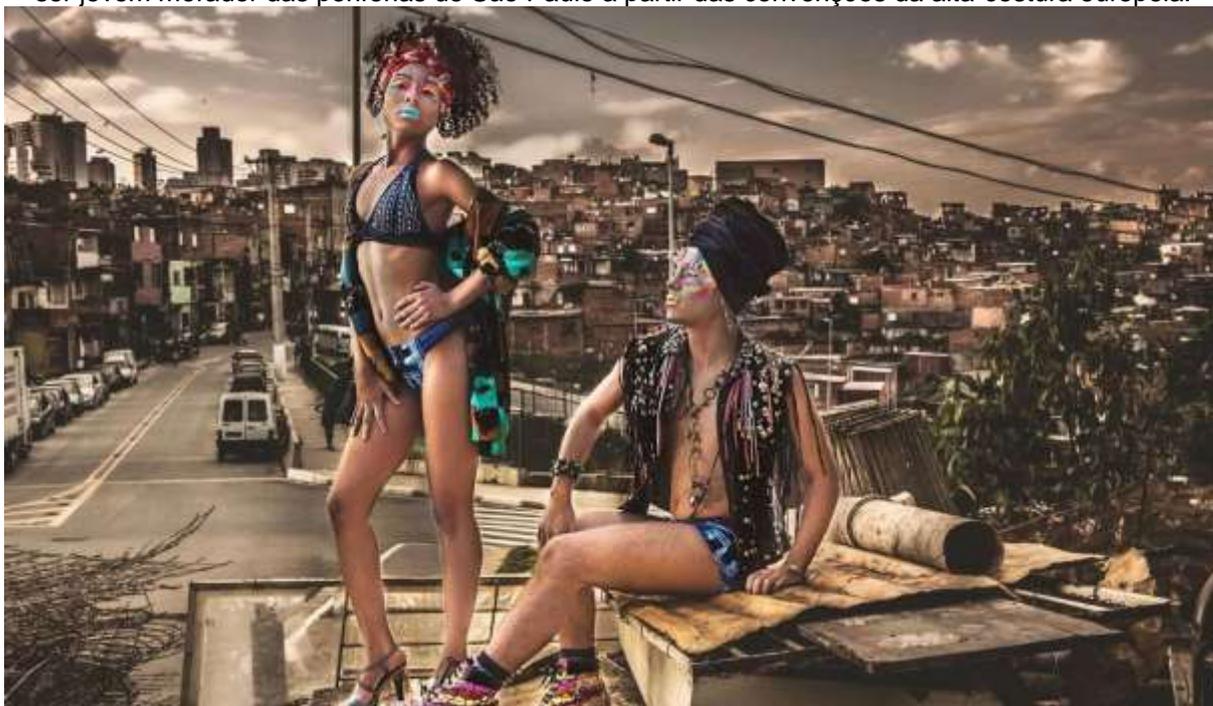
Presente na comunidade de Paraisópolis desde 2014, o “Periferia Inventando Moda” apresenta-se com o objetivo de promover a inclusão social, a capacitação e a qualificação profissional de jovens entusiastas da moda. Os cursos de formação oferecidos pela entidade buscam preparar jovens de comunidades para atuar no mercado têxtil como costureiras, cabeleireiros, maquiadores, modelos, fotógrafos etc.

Em parceria com a Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) e a Associação Brasileira de Estudos e Pesquisas em Moda (Abepem), o PIM lançou a UniPim, uma escola de moda com cursos gratuitos que abordam temas como mídias sociais, branding e fotografia. A diretriz dos idealizadores e da USP é dar o conhecimento teórico, mas acima de tudo preparar os estudantes para o mercado de trabalho.

2.3.1. Alta-costura como forma de empoderar a periferia

Para os criadores do projeto, mais do que formar profissionais, o PIM tem como principal objetivo possibilitar aos alunos o acesso aos códigos que são exclusivos da alta-costura e de uma classe socioeconômica específica, para que assim seja possível a criação de um produto original, promovendo o protagonismo da periferia e a democratização da moda.

Figura 4: Projeto “Periferia Inventando Moda” usa a produção de moda para ressignificar o sentido do ser jovem morador das periferias de São Paulo a partir das convenções da alta-costura europeia.



Fonte: Instagram do Projeto Periferia Inventando Moda⁶

Num país marcado pela diversidade e também pela exclusão, enquanto a moda se restringir a um pequeno grupo, ela estará longe de expressar toda a riqueza de nossa cultura. Por isso, “empoderar” e “transformar” são as palavras de ordem dos

⁶ Para acesso a esta (e outras imagens do projeto): <https://www.instagram.com/p/BEbKgpKiGY8/>. Acessado em 20 de agosto de 2020.

fundadores do “Periferia Inventando Moda”, que consideram o projeto um caminho para que os moradores de Paraisópolis, comunidade localizada na zona sul de São Paulo, reafirmem suas identidades e tenham acesso a uma área da cultura restrita a poucos.

Apesar do pouco tempo de atividade do projeto, o processo de democratização da moda não é recente no Brasil. Ele chegou à periferia com mais força na última década como uma forma de expressar a ascensão econômica e a possibilidade de construir hábitos de consumo menos considerados como de primeira necessidade por seus moradores, que até alguns anos antes viam esse comportamento como algo pertencente apenas às elites econômicas brasileiras (Figura 3). Todavia, esta mudança aconteceu porque

os signos efêmeros e estéticos da moda deixaram de aparecer aos outros; tornaram-se uma exigência de massa, o prazer, as novidades. A era do *prêt-à-porter* coincide com a emergência de uma sociedade cada vez mais voltada para o presente, euforizada pelo Novo e pelo consumo (LIPOVETSKY, 1989, p.115).

Movimentos como este mostram uma mudança no comportamento de compra de inúmeros grupos sociais, inclusive os periféricos. Eles não querem apenas consumir, mas ressignificar códigos já existentes, criar outros códigos que sejam mais adequados aos seus interesses, fazer parte de todo processo e consumir para além de suas necessidades mais básicas:

o “capital cultural” das classes dominantes não é o mais crucial; há, no coração do redescobrimto da Alta Costura, outra coisa que não a emergência de uma classe “bastante segura de sua própria legitimidade para não ter necessidade de usar os emblemas de sua autoridade (LIPOVETSKY, 1989, p.118).

2.3.2. Moda da periferia a serviço da periferia

Além do forte viés para a inclusão de jovens de baixa renda no mundo da alta-costura, o projeto busca construir laços e ser relevante dentro da comunidade por meio de ações como as realizadas durante a pandemia causada pelo novo coronavírus, a Covid-19, no primeiro semestre de 2020. Com essa situação, o projeto ganhou um novo braço: o PIM Acolhe, que tem como objetivo utilizar o conhecimento dos membros do projeto para produzir e distribuir máscaras para a comunidade de Paraisópolis.

Apesar da importância do distanciamento social para evitar a circulação do vírus e não superlotar o sistema de saúde brasileiro, ficar em casa não é uma opção para muitos trabalhadores que residem nas periferias brasileiras. Nesse sentido, o “Periferia Inventando Moda” posicionou-se como uma marca parceira da comunidade de Paraisópolis, onde atua regularmente, em um momento de dificuldade e vulnerabilidade.

Figura 5: O Projeto “Periferia Inventando Moda” tem trabalhado na comunidade de Paraisópolis para contribuir com o combate a pandemia de coronavírus.



Fonte: Imagem retirada de reportagem da *Folha de S.Paulo*, em uma matéria para falar sobre as ações do “Periferia Inventando Moda” em Paraisópolis.⁷

Mostrando que o movimento encampado pelo PIM é mais que somente consumo e busca a construção de identidade, a ação realizada durante a pandemia é rica em significados. Uma reportagem publicada na *Folha de S.Paulo*⁸, detalha a ação que o projeto realizou para ajudar no combate dos efeitos da Covid-19 na segunda maior favela de São Paulo. Paraisópolis tem mais de 100 mil habitantes e mais de 23

⁷ Reportagem fala das ações emergenciais do projeto Periferia Inventando Moda na pandemia de covid 19: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/05/projeto-da-propria-favela-distribui-mascaras-em-paraisopolis-em-sao-paulo.shtml>. Acesso em 22 jun. 2020.

⁸ A reportagem foi publicada pelo jornalista Roberto de Oliveira (apud FOLHA DE S.PAULO), no caderno Cotidiano, em 21 de maio de 2020. Ver link no Portal UOL: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/05/projeto-da-propria-favela-distribui-mascaras-em-paraisopolis-em-sao-paulo.shtml>

mil casas e, apesar de toda essa grandiosidade, sofre com desafios estruturais, como falta de água encanada, esgoto e segurança.

Em um ambiente com carências como essas, a pandemia tem um peso ainda maior, pela falta de estrutura e de condições socioeconômicas que permitiriam à população carente fazer, de maneira correta, o isolamento social. A iniciativa PIM Acolhe começou com metas modestas, fazer 600 máscaras em menos de 30 dias, a partir da decisão dos estilistas do projeto PIM de dedicar seu tempo à produção desse item de proteção facial (Figura 4).

Contudo a PIM Acolhe conseguiu criar uma rede de apoio em torno da causa de proteger a comunidade de Paraisópolis em tempos tão complexos. O projeto conseguiu apoio da Rede Atuação PerifaSul, de estilistas, empresas e de mais de 50 costureiras da comunidade, o que fez com que, em poucos meses de iniciativa, mais de 16 mil máscaras fossem produzidas e disponibilizadas para a comunidade carente local.

A mudança de estratégia, em caráter emergencial, tomada pelo PIM mostra um sentido mais profundo de conexão do projeto com a sua comunidade. Ainda, esse posicionamento mostra o quanto a iniciativa está alinhada aos conceitos recentes do Marketing 3.0, de Kotler, para quem

em épocas de crise econômica global, o Marketing 3.0 adquire relevância ainda maior para a vida dos consumidores, na medida em que são afetados por rápidas mudanças e turbulências nas esferas social, econômica e ambiental. Doenças tornam-se pandemias, a pobreza aumenta e a destruição do meio ambiente caminha a passos largos. As empresas que praticam o Marketing 3.0 oferecem respostas e esperança às pessoas que enfrentam esses problemas e, assim, tocam os consumidores em um nível superior. No Marketing 3.0, as empresas se diferenciam por seus valores. Em épocas de turbulência, trata-se definitivamente de um diferencial e tanto (KOTLER, 2012, p. 5).

A partir das ideias de Kotler, em um contexto em que o poder público encontra dificuldades de controlar a pandemia e cuidar daqueles que estão mais expostos a situações de contágio em regiões mais fragilizadas socialmente, por falta de saneamento básico adequado e, economicamente, por falta de empregos, é necessário que empresas e marcas com preocupações sociais não fiquem apáticas à situação e intervenham para suprir demandas sociais. Elas podem atuar promovendo

o bem social, mas também aproximando suas estratégias de seu público-consumidor ao construir uma imagem mais empática.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após apresentação e análise do caso PIM, bem como da observação de sua atuação em tempos extremos como na pandemia, podemos relacionar, de maneira mais sinérgica, a revisão bibliográfica feita neste artigo com as ações do caso apresentado. Com isso, é possível expor algumas considerações sobre o papel do consumo de moda na construção da identidade do jovem que mora na periferia de São Paulo.

Primeiramente, é possível notar que a diversidade cultural presente nas regiões mais afastadas do centro também está presente na forma como os jovens consomem e, além disso, em como eles usam os conhecimentos que recebem no Periferia Inventando Moda para criar uma maneira própria de criar moda. As iniciativas realizadas no contexto da pandemia dão, ainda, mais constância para o êxito dessas estratégias.

O PIM, grupo social aqui estudado, possui um forte senso comunitário, seja na construção de identidade ou de ações que geram valor e buscam diminuir os abismos socioeconômicos de nosso país. A busca por áreas do conhecimento historicamente restritas a classes sociais mais abastadas mostra ações com a intenção de promover o resgate da autoestima dos moradores da periferia de São Paulo, não restringindo as regiões mais pobres a uma mera replicação da moda desenvolvida pela alta-costura. Isso tudo permite que se imprimam os valores dos jovens periféricos em suas criações.

Para os jovens do “Periferia Inventando Moda”, a moda é um fator importante para o reconhecimento social entre eles, mas também para a construção e valorização de uma cultura que tem conquistado não apenas o espaço geográfico ao qual eles pertencem, mas que aos poucos vem conquistando notoriedade nas mídias tradicionais por meio das novas possibilidades impostas pela conectividade via redes sociais.

Com o avanço e popularização das tecnologias da informação e da comunicação, um número maior de pessoas passou a consumir conteúdos e

referências culturais de diversas partes do mundo, tornando o conhecimento e a construção de identidades um processo mais livre e independente do local onde se vive ou da renda que possui.

Assim, pois, constatamos que a produção cultural de moda e o consumo passaram a ser guiados não apenas por renda, mas por gostos, estilos e aspirações de vida, moldados a partir das mais variadas referências às quais uma pessoa tem acesso e isso acontece nas mais variadas camadas da estratificação social. No encontro com as culturas periféricas, a moda ganha um sentido político-estético novo, organizando grupos e criando redes para tempos comuns e de exceção, como o da pandemia da Covid-19⁹.

REFERÊNCIAS

- FOLHA DE S. PAULO. Projeto da própria favela distribui máscaras em Paraisópolis em São Paulo. Folha de São Paulo, São Paulo, SP, 21 Mai. 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/05/projeto-da-propria-favela-distribui-mascaras-em-paraisopolis-em-sao-paulo.shtml>> Acesso em 22 Jun. 2020.
- GUADAGNUCCI, Natália. Projeto em Paraisópolis quer formar elite de moda da periferia. **Estadão**, São Paulo, 23 Mar. 2018. Disponível em: <<https://emails.estadao.com.br/noticias/moda-e-beleza,projeto-em-paraisopolis-quer-formar-elite-de-moda-da-periferia,70002238409>>. Acesso em 23 Jun. 2020.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- HANSON, Keri. **From the humble beginnings to stunning success**. Manhattan, NYC, 12 Jun. 2017. Disponível em: <<https://www.visitmacysusa.com/article/history-macys-humble-beginnings-stunning-success>> Acesso em 11 Mai. 2019.
- KOTLER, Philip; KARTAJAYA, Hermawan; SETIAWAN, Iwan. **Marketing 3.0: As forças que estão definindo o novo marketing centrado no ser humano**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- LEWGOY, Júlia. Periferias Brasileiras devem girar mais de R\$ 7 bilhões só neste ano. **Valor Investe**, São Paulo, SP. Disponível em: <<https://valorinveste.globo.com/objetivo/empreendase/noticia/2019/08/28/periferias-brasileiras-devem-girar-mais-de-r-7-bilhoes-so-este-ano.ghtml>>. Acesso em: 29 Jun. 2020.
- LIPOVETSKY, Gilles. **Da Leveza: Rumo a uma civilização sem peso**. São Paulo: Amarylis Editora, 2016.
- _____, _____. **Felicidade paradoxal: Ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo**. São Paulo: Companhia das Letras. 2008.
- _____, _____. **O império do efêmero: A moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989
- MAFFESOLI, Michael. **O Tempo das tribos: O declínio do individualismo nas sociedades de massa**. São Paulo: Forense Universitária, 2014.
- PEREZ, Clotilde. **Signos da Marca: Expressividade e sensorialidade**. São Paulo: Thomson, 2004.

⁹ Artigo revisado pelo Prof. Dr. Edson Correia de Oliveira, licenciado em Letras e Pedagogia, é especialista, mestre e doutor (2010) em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5362500308756910>. E-mail: edson.oliveira@belasartes.br

PUTINI, Rafaela. Projeto social em uma das maiores favelas de SP vira escola de moda certificada pela USP. **G1**, São Paulo, 23 abr. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/olha-que-legal/noticia/projeto-social-em-uma-das-maiores-favelas-de-sp-vira-escola-de-moda-certificada-pela-usp.ghtml>>. Acesso em 02 mar. 2019.

QUINTANEIRO, Tania. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

SANTOS, Alex. Agente Comunitário de Cultura – 2ª edição: “**Periferia Inventando Moda**”. SP Cultura, 2016. Disponível em <<http://spcultura.prefeitura.sp.gov.br/projeto/157/>> Acesso em 09 Mar. 2019.

UNIVERSO DOS LEITORES, Bonequinha de Luxo, **Universo dos Leitores**, São Paulo, 21 Jan. 2014, Disponível em: <http://www.universodosleitores.com/2014/01/bonequinha-de-luxo_9.html> Acesso em 03 Jul. 2020.

Submetido em: 30/06/2020

Aprovado em: 30/11/2020

DOI: 10.5965/25944630512021212

A MODA COMO DISPOSITIVO DA MEMÓRIA NO ESPAÇO MUSEOLÓGICO

Fashion as a memory device in the museological space

La moda como dispositivo de memoria en el espacio museológico

Diêgo Jorge Lobato Ferreira¹

Priscila Almeida Cunha Arantes ²

¹ Mestre em Design pela Universidade Anhembi Morumbi (Bolsa Capes Prosup) Professor do Instituto Federal do Maranhão - IFMA, Campus São Luís Centro Histórico com atuação na Licenciatura em Artes Visuais e na Pós-graduação Lato Sensu em Arte, Mídia e Educação do IFMA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3380086125867975> ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9547-3916> E-mail: diego.ferreira@ifma.edu.br

² Pós-doutora em Arte Contemporânea pela *Penn State University* (EUA). Mestre e Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC SP. É professora do Mestrado e Doutorado em Design na Escola de Artes, Arquitetura, Design e Moda da Universidade Anhembi Morumbi. É diretora e curadora do Paço das Artes, Museu da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo deste 2007. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9220155250600700> ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0500-0849> E-mail: priscila.a.c.arantes@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo estabelecer relações entre moda, memória e museu, tendo em vista a compreensão do fenômeno da moda que sai do lugar-comum e adentra os espaços museológicos. Assim, dedicamo-nos, também a examinar como a moda e o museu, enquanto campos de produção cultural, se estruturam, observando a produção e a obra do designer Hussein Chalayan. O referencial teórico compreende os seguintes autores: Le Goof (2013), Nora (1993), Crane (2008), Lipovetsky (2009), Sant'Anna (2010), Norogrande (2015), Andrade (2008). Este trabalho foi desenvolvido a partir do resultado de pesquisa exploratória adotando as seguintes etapas metodológicas: revisão de literatura, pesquisa documental e estudos de caso que pautaram as análises e sínteses apresentadas.

Palavras-chaves: Moda; Memória; Museu

Abstract

This article aims to establish relationships between fashion, memory and the museum, with a view to understanding the phenomenon of fashion that leaves the commonplace and enters the museum spaces. Thus, we are dedicated to examining how fashion and the museum, as fields of cultural production, are structured. The theoretical framework comprises the following authors: Le Goof (2013), Nora (1993), Crane (2008), Lipovetsky (2009), Sant'Anna (2010), Norogrande (2015), Andrade (2008). This work was developed from the result of exploratory research adopting the following methodological steps: literature review, documentary research and case studies that guided the analyzes and syntheses presented.

Keywords: Fashion; Memory; Museum

Resumen

Este artículo tiene como objetivo establecer relaciones entre la moda, la memoria y el museo, con el fin de comprender el fenómeno de la moda que sale de lo común y entra en los espacios del museo. Así, también nos dedicamos a examinar cómo se estructuran la moda y el museo, como campos de producción cultural, observando la producción y el trabajo del diseñador Hussein Chalayan. El marco teórico está compuesto por los siguientes autores: Le Goof (2013), Nora (1993), Crane (2008), Lipovetsky (2009), Sant'Anna (2010), Norogrande (2015), Andrade (2008). Este trabajo se desarrolló a partir del resultado de una investigación exploratoria adoptando los siguientes pasos metodológicos: revisión de la literatura, investigación documental y estudios de casos que guiaron los análisis y síntesis presentados.

Palabras-clave: Moda; Memoria; Museo

1 INTRODUÇÃO

Ao observarmos o fenômeno da moda nos museus e sua associação com a memória, percebemos que essa relação se traduz na configuração de um jogo que se apresenta na forma dos objetos, que nos suscitam inúmeros debates acerca do modo de produção desses artefatos/roupa na nossa sociedade industrial.

Os estudos de Design de Moda e suas inter-relações no Brasil são recentes e, aos poucos, estão ganhando espaço na produção acadêmica brasileira. Diversos pesquisadores, de diferentes áreas de conhecimento, têm se dedicado às pesquisas que se relacionam com o fenômeno da moda. Neste contexto, este trabalho se apresenta como uma busca para compreender a relação entre moda, memória e museu, a fim de entender os deslocamentos da moda que adentram o espaço museológico.

A aproximação entre moda, museu e memória fornece o pano de fundo para o desenvolvimento desta pesquisa. De um modo geral, nossa proposta consiste em compreender a relação entre esses três elementos, observando a produção do designer de moda Hussein Chalayan em museus e galerias de arte. Para tanto, buscamos investigar a moda como um dispositivo de memória, pensando como se dá a sua entrada nos espaços museológicos. Além disso, examinamos as práticas e as representações a respeito da memória e de suas relações mais recorrentes, como: nomadismo, geopolítica, imigração, dentre outros.

A abordagem do tema desta pesquisa se situa a partir de uma perspectiva histórica e sociológica da moda, da prática do design e da memória, buscando investigar como a prática do designer de moda congrega os aspectos subjetivos e os valores sociais - simbólicos e econômicos - que embasam a moda.

Como *corpus* documental, apresentamos um panorama a respeito da moda no museu, destacando a questão da roupa como um indicador cultural de memória. A metodologia adotada é de caráter exploratório e qualitativo, compreendendo pesquisa bibliográfica, documental e estudos de caso que pautam as análises e sínteses realizadas. A organização do trabalho está estruturada nas seguintes partes: A moda no museu; A moda como dispositivo de memória; Estudo de Caso; Considerações finais; Referências.

2 A MODA NO MUSEU

A moda tem adentrado os museus, a exemplo do *Museu do Traje de Madri*, *Museo de la moda* no Chile, *Fashion Institute of Technology Museum* nos Estados Unidos, *Museu Nacional do Traje e da Moda* de Portugal, dentre tantos outros dedicados exclusivamente ao tema. Diante disso, elencaremos alguns pontos importantes nesse processo da moda no museu e de seu possível surgimento nesse ambiente.

Enquanto as últimas décadas do século XX viam o aparecimento de museus da moda, que morre sempre jovem, os historiadores ainda se questionavam se não deveriam escrever sobre outra coisa que não a respeito desses fantasmas suntuosos e fugazes (ROCHE, 2007, p.19).

As exposições universais, que tiveram início no final do século XVIII, marcaram, sobretudo, o poderio industrial do século XIX, sendo precursoras das exposições nacionais da indústria, virando desta forma centros de “peregrinação” da mercadoria-fetiche, criando no grande público uma fantasia e um certo desejo de consumismo pelos objetos ali apresentados (FERREIRA, 2015).

Diante desse fenômeno histórico em que a concepção da moda passa a ser vista como objeto de estudo histórico, surgem, na segunda metade do século XIX, as primeiras instituições museais que mostram interesse pelos acervos de moda. O *Victoria and Albert Museum (V&AM)*, uma das instituições museais mais importantes da Inglaterra, se originou partir da ideia de unir arte, design e indústria. Fundado em 1851, o museu consagrado às artes em geral tem um extenso acervo de pinturas, esculturas, gravuras objetos de metais, desenhos, mobiliário, fotografia e, ainda, roupas e acessórios, configurando-se como um dos grandes acervos em arte e design (FERREIRA, 2015).

Em 1900, é realizada a Exposição Universal em Paris, onde são expostos novas técnicas e recursos do ramo industrial, refletindo nas áreas de arte e moda. A primeira metade do século XIX é marcada por um período turbulento: a quebra da bolsa de valores de New York, em 1929, além das duas guerras mundiais. Em decorrência desses fatos, muitas *maisons* de Alta-costura entraram em crise, tendo em vista que o setor têxtil enfrentava fragilidades na Europa, onde a indústria estava voltada agora exclusivamente à produção bélica.

Mesmo diante das guerras e conflitos, a moda adapta-se em meio à crise das guerras. O vestuário fica mais austero, fazendo referência aos anos de guerra. A moda apresenta traços, cores e modelagens que remetem aos uniformes militares.

Em 1925, a Exposição de Artes Decorativas de Paris abre as portas para que o estilo *art-déco* influencie várias áreas como a moda e a arte. Ainda no período entre guerras, surge o *Museum of Costume Art*, criado em 1937 por Aline Bernstein e Irene Lewisohn; em 1946, o espaço passou a integrar o *Metropolitan Museum of Art*. Em 1959, sob direção de Diana Vreeland, é criado o *Costume Institute*, um departamento especializado em exposições de moda. Entre suas principais exposições, encontram-se: *The Word of Balenciaga* (1973), *Hollywood Design* (1974), *The Glory of Russian Costume* (1976) e *Vanity Fair* (1977), colocando o museu no cenário internacional das exposições de moda (FERREIRA, 2015).

Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), muitas *maisons*, como a *Chanel*, *Vionnet*, entre outras, fecharam as portas. É somente na segunda metade do século XX que a atenção à moda é retomada novamente. Um fato importante no pós-guerra foi o *New Look*, de Christian Dior, que surge para trazer de volta a feminilidade da mulher por meio da cintura ajustada, busto realçado e saias rodadas, causando muitas críticas por parte dos mais conservadores. Nesse momento, Paris se ergue novamente retomando seu posto de centro cultural da Alta-Costura, inaugurando a *Union Française des Arts du Costume* (1948), antigo *Musée des Arts Décoratifs* (FERREIRA, 2015).

Em meados de 1980, o museu passa a se chamar *Musée de la Moda et du Textile*. Atualmente o espaço conta um acervo de 19.000 peças de vestuário, além de acessórios e outras peças, em um total de 86.000 obras, que contam a História da moda e da indústria têxtil. Grande parte do acervo é fruto de doações particulares, de indústrias do setor têxtil e de estilistas como: Chanel, Mc Queen, Yves Saint Laurent, dentre outros. Ainda sobre o século XX, a pesquisadora Christine Azzi (2010) esclarece que:

O final do século XX consolida o desenvolvimento de museus de moda. São, pelo menos, seis instituições consagradas ao tema: o Museu of Costume, o Fashion Institute of Technology, o Musée Galliera, o Museu Nacional do Traje e da Moda, o Kyoto Costume Institute e o Atelier Musée du Chapeau (AZZI, 2010, p. 48).

Em meados de 1963, é inaugurado o *Museum Costume*, em Bath, que em 2007 é rebatizado de *Fashion Museum*, criado a partir da coleção da estilista Doris

Langley Moore. Nesse mesmo período, os Estados Unidos passam a marcar presença com mais força no quesito museológico. Contudo, o maior desenvolvimento no ramo se dá após a criação do *Fashion Institute of Technology Museum*, fruto de um desmembramento do *Costume Institute* do *Metropolitan Museum*. O *Costume Institute* representava um departamento dentro de um museu maior que se dedicava às artes em geral. O *FIT Museum* faz parte do *Fashion Institute of Technology*, criado em 1944 como um centro de pesquisa e ensino sobre moda. Consolida-se como um grande difusor na questão profissional, abordando o design, moda e a indústria têxtil. Sob a direção de Valerie Steele desde 2003, a coleção do *FIT Museum* conta com um acervo de mais de 50.000 peças, incluindo roupas e acessórios (AZZI, 2010).

A década de 70 trouxe consigo novas conquistas para os museus de moda, colocando em cena dois museus na Europa e um no Japão. Em 1977 surgem o *Musée Galliera*, em Paris, e o *Museu Nacional do Traje e da Moda*, em Lisboa. No Japão, o *Kyoto Costume Institute* nasce em 1978. O *Musée Galliera* conta com um acervo de 90.000 peças, que abrangem três séculos de moda, com exposições permanentes e temporárias. O *Museu Nacional do Traje e da Moda* foi criado após uma exposição realizada em 1947 sobre o traje civil português. O *Kyoto Costume Institute* foi criado pelo Ministério da Cultura do Japão e marca a entrada do país asiático no mundo da moda, sobretudo com destaque para a moda contemporânea. A instituição enfatiza o olhar japonês na moda, como, por exemplo, na exposição *Japonism in Fashion* realizada em 1994 (AZZI, 2010).

O século XXI se inicia com o surgimento de novos museus dedicados à moda, com destaque para: *Mode Museum*, na Bélgica (2002); *Museo de la Moda*, em Santiago do Chile (2006); e o *Fashion and Textile Museum*, em Londres (2007). O *Mode Museum* mais conhecido como *MoMu*, tem mais de 25.000 objetos, com o foco em vestuário, têxteis e acessórios. As peças mais antigas datam do século XVII. A criação do *Museo de la Moda* se deu após criação da Fundação Fashion Museum, iniciada em 1999 por Jorge Yarur Bascuñán, empresário da indústria têxtil. O museu foi fundado pela família Yarur Bascuñán, com acervo composto a partir de doações e aquisições nacionais e internacionais de vestuário, têxteis, artes decorativas e *sportswear*, que datam desde o século XVII até os dias atuais. O *Museo de la Moda* abriu as portas em 2007, após anos de pesquisa e preparo, com foco em um longo trabalho de construção de espaços específicos para armazenamento, além de cuidados com a coleção seguindo as normas internacionais de conservação, restauro

e adaptação de um museu com essas especificidades, estabelecendo-se como um marco na museologia da moda na América Latina. O *Museu da Moda e Têxtil* figura como um centro de vanguarda para a moda contemporânea, têxteis e joias em Londres. Fundado pela designer britânica Zandra Rhodes, o centro apresenta um programa de exposições temporárias que exploram elementos de moda, têxteis e joias, bem como cursos para alunos e empresas criativas. O museu tem como proposta não apenas exibir e coletar itens relacionados com os elementos das exposições, mas oferecer referências para uma nova geração de designers e criativos em geral, tornando-se um centro de aprendizagem e trabalho em rede para a indústria do design (AZZI, 2010)

Fato é que a moda nunca esteve tão em evidência quanto nas últimas décadas. Prova disso são as constantes exposições realizadas em museus específicos e de arte. Essas exposições põem em prática uma grande problemática: ver a moda/roupa como cultura material, percebendo a moda não apenas pelo prisma do consumo, mas também como guardião de uma grande história, a do vestuário.

Dentro desse contexto, é possível perceber que tem havido, desde o século XIX, um número crescente de museus voltados à questão da moda, em que se percebe também, cada vez mais, a presença da curadoria de moda nos museus, tanto nos específicos quanto nos de arte.

3 A MODA COMO DISPOSITIVO DE MEMÓRIA

A moda não pertence a todas as épocas, mas retrata o que acontece em determinados momentos da vida da sociedade, se estabelecendo como um dispositivo cultural (LIPOVETSKY, 2009). "O termo moda, do latim 'modus', em seu significado mais amplo, significa escolha, ou melhor, mecanismos de escolhas realizadas tendo como base critérios de gosto" (CONTI, 2008, p. 223). Vendo a moda na sociedade e de como ela foi aos poucos se estruturando, Gilles Lipovetsky (2009) diz que:

A moda não é mais um enfeite estético, um acessório decorativo da vida coletiva; é sua pedra angular. A moda terminou estruturalmente seu curso histórico, chegou ao topo do seu poder, conseguiu remodelar a sociedade inteira à sua imagem: era periférica, agora é hegemônica (LIPOVETSKY, 2009, p.13)

A moda pode ser entendida também como um processo para distinção social dos indivíduos, estabelecendo-se inúmeras vezes como uma moda de classes.

Ela revela o espírito de um tempo e se reinventa continuamente, buscando referências no passado. Não raro percebemos alguns designers contemporâneos buscando imagens do passado, transformando-as e readaptando-as ao gosto moderno. “A moda, num certo sentido é mudança, e nas sociedades ocidentais modernas não existe roupa fora de moda: a moda estabelece os termos de todos os comportamentos em relação ao modo de vestir” (WILSON, 1989, p.14).

Um exemplo interessante na moda nos últimos anos é o resgate das ombreiras dos anos 80, que foram trazidas novamente ao cenário da moda nos anos 2000, dessa vez com algumas adaptações. Um processo, enfim, que se modifica e se reinventa, criando novas significações e apropriações de contextos já existentes, como um sistema em constante movimento. Segundo Crane (2008, p. 159), “as modas são um aglomerado de normas e códigos que constituem estilos reconhecidos em períodos específicos [...] que são continuamente revisados e modificados”.

Para além do caráter frívolo, a moda pode ser entendida como um sistema, em que o signo é elaborado de tempos em tempos, não especificamente pela massa, mas por grupos específicos que a reinterpretam de acordo com a necessidade da massa. “Hoje em dia, os modelos apresentados pela cultura popular são amplamente copiados e não se podem presumir que todos copiem os estilos da última moda” (CRANE, 2008, p. 159).

A moda, através das roupas e acessórios em geral, pode ser considerada um elemento integrante e expressivo de qualquer cultura. Por outro lado, cabe salientarmos que existe na moda, atualmente, uma necessidade de resgate de valores culturais, políticos e sociais. Sobre essa relação com as questões culturais e políticas, e vendo a moda pelo viés político-cultural, podemos nos deter na obra de designers que a usam para discutir tais questões, como é o caso do designer de moda brasileiro Ronaldo Fraga.

Ronaldo Fraga apresenta um trabalho voltado às questões culturais e políticas e, em especial, duas coleções suas nos chamam atenção; a primeira é a Coleção *Rio São Francisco*, na qual o designer explora questões relativas à transposição do rio e sua importância para o homem nordestino.

As ‘águas’ do São Francisco não cabem em uma só coleção de moda, em um só livro e muito menos em uma única exposição, portanto essa não é uma mostra de acervo. São instalações costuradas entre a moda e cultura ribeirinha (FRAGA, 2011, p.1).

A segunda é *Quem matou Zuzu Angel?* que traz à tona a ditadura militar no Brasil e faz menção à designer de moda Zuzu Angel, que teria sido vítima da ditadura após questionamentos sobre a morte de seu filho Stuart Angel. A coleção se firma nesse sentido como uma porta-voz de um tempo vivido no país.

Ainda pensando a moda como um dispositivo cultural importante, podemos citar a obra do designer de moda Hussein Chalayan, que pontua em algumas de suas coleções questões sociopolíticas vividas por ele em sua terra natal e que se desdobram em questionamentos, sobretudo do âmbito cultural, personificado em sua obra, tanto nos desfiles como nas peças em si.

3.1 A ROUPA COMO UM DISPOSITIVO DE MEMÓRIA

As roupas participam de muitos acontecimentos de nossa vida e servem como menção para a demarcação da memória. Por exemplo, uma determinada peça de roupa da moda, ou objeto, pode nos remeter a uma determinada época na qual aquele objeto ficou em evidência, seja pela forma ou pelo desejo de tê-lo.

Objetos da memória

As roupas se tornam objetos-documento porque retratam uma experiência, sendo importantes resquícios de memória. A partir desse prisma, podemos entender a roupa como um dispositivo de memória da sociedade.

A roupa não é apenas um objeto de um fenômeno efêmero que é a moda, mas ela resiste aos corpos, os corpos vêm e vão e elas sobrevivem. A roupa veste o seu próprio 'eu', usando o corpo em sua forma mais pura e por uma espécie de tautologia remete ao próprio vestuário (BARTHES, 1979, p. 245).

Ela constrói situações que excedem o campo físico e alcançam o inconsciente. "A roupa - como objeto material de uso cotidiano - é dotada de elementos subjetivos, composta por uma memória sensitiva e carregando nossa forma física, nosso cheiro, nosso suor. Carrega também memórias, nomes e o espírito de quem a utilizou" (FAGUNDES, 2011, p. 1). "A memória é constituída por pessoas, personagens" (POLLACK, 1992, p. 2). A roupa assumiria para o homem esse papel de personagem diante da relação estabelecida entre homem e objeto.

Sobre a ligação entre a memória e os objetos que carregam lembranças ligadas ao universo sensorial e despertam nossa sensibilidade, Patrícia Sant'Anna (2010) esclarece:

Vestuários são objetos que recaem diretamente no universo sensorial: visão, tato, olfato e mesmo audição (quem não passou por um trecho de literatura que descrevia o farfalhar de um tecido?). Neste sentido as peças estabelecem-se como elementos de conservação silenciosa, pois despertam a sensibilidade, levando a uma significação a partir do estímulo. Este traço semântico que a roupa pode portar é apropriado de diversas maneiras pelos museus (SANT'ANNA, 2010, p. 220).

O vestuário-moda é, de fato, como um artefato privilegiado que nos permite pensar sobre a maneira como ele se torna um objeto-documento. "De modo geral, quando uma peça adentra o museu ela é sempre tratada como documento, é isso que dá início a aventura do processo de musealização de uma peça de moda (roupa, acessório, calçado)" (SANT'ANNA, 2010, p. 222). Ainda sobre os objetos no espaço museológico, o pesquisador Douglas Crimp (2015) nos diz que: "Em uma coleção é crucial que o objeto esteja livre de todas as suas funções originais para que possa se relacionar da maneira mais próxima possível com seus equivalentes." (CRIMP, 2015, p. 179). Nesse sentido, entende-se que este mesmo objeto junto com muitos outros ajudará a contar uma história maior, de diálogos e reflexões.

4 ESTUDO DE CASO: HUSSEIN CHALAYAN E A SUA ENTRADA NO ESPAÇO MUSEOLÓGICO

Roupas que interagem com as mudanças climáticas, outras que se apropriam dos aspectos do design de móveis emprestados e ainda aquelas em que se busca as referências aerodinâmicas, usadas com o mesmo material de carcaças de aviões. Hussein Chalayan pode não ter um nome tão conhecido do grande público contemporâneo, mas chama atenção silenciosamente pela genialidade. O designer vem surpreendendo desde 1993, ano em que se formou em Design. Apresentou peças corroídas e apodrecidas pelo tempo, já ganhou exposições em Paris, Londres e Veneza. Em quase duas décadas de criações surpreendentes, Chalayan tem chamado atenção por produzir um design de moda diferenciado, que aponta para questões culturais importantes (CLARK, 2011).

Guerra, exílio, alienação, poder, nomadismo, deslocamentos e memória são temas recorrentes na produção do designer Hussein, aliados a um design com relações de proximidade com a arte.

Chalayan distinguiu-se de outros designers através de sua abordagem multidisciplinar, se utilizando de várias mídias e linguagens como escultura, design de móveis, vídeo e efeitos especiais. Ele estava sempre em contato com o espírito da época, inspirando-se diretamente nas realidades políticas, econômicas e sociais (CLARK, 2011).

Desde 2002, Chalayan vem transitando em outros espaços para além da passarela, possibilitando que o público tenha acesso a suas produções em museus, centros culturais e galerias de arte. Em 2011, a curadora de moda Pamela Golbin apresentou no *Musée Les Arts Décoratifs*, em Paris, a exposição *Fashion Narratives*. Esta curadoria pode ser entendida como uma espécie de retrospectiva sobre a obra de Hussein Chalayan, incorporando uma série de coleções. Com sua abordagem única no design, ele fica na fronteira entre moda, arquitetura e design. Seu trabalho é caracterizado por um rigor intelectual e uma busca pela perfeição técnica que muitas vezes desafia estereótipos da moda. Suas coleções ao longo dos anos foram, na verdade, expressões de seu desenvolvimento intelectual. Elas revelam suas origens multiculturais, o questionamento do mundo, enquanto suas influências remetem à sua história pessoal - suas viagens e revoltas e problemas, guerras e conflitos da sociedade. Seu processo criativo explora diversas áreas como antropologia, filosofia, arquitetura e ciência, entrelaçando-os, por vezes de forma autobiográfica, que serve como um tema unificador para suas coleções (FOGG, 2013).

A exposição comporta toda produção do designer, de 1993 aos dias atuais. Além de peças de suas coleções, há também suas instalações multimídia e filmes encomendados pelas galerias de arte, bem como desfiles de moda, vídeos, desenhos, projeções e outros materiais de pesquisa mostrados lado a lado para ilustrar processos do designer.

A exposição apresenta formato não cronológico, e foi pensada de acordo com os temas que Hussein Chalayan trabalhou em suas coleções. A primeira parte trabalha a questão da exploração das fronteiras políticas, culturais, religiosas, geográficas e técnicas. Nesta seção estão os vestidos de sua primeira coleção que foram enterrados, além dos vestidos postais frutos de sua primeira coleção comercial, *Cartesia* (outono / inverno 1994). Remanescente de aerogramas, estes vestidos têm as mesmas dobras das cartas que ele enviou quando era criança. Os vestidos de correio aéreo foram inseridos dentro de um envelope, pronto para postar.

As transformações e as metamorfoses do corpo sempre foram temas recorrentes para Chalayan e ele usa a mais recente tecnologia para ilustrá-la em apresentações espetaculares. Em *Afterwords* (outono/inverno 2000), que foi inspirada na guerra do Kosovo e a limpeza étnica em Chipre, que levou a um êxodo em massa de pessoas de suas casas, o designer cria uma sala com peças de mobiliário que desaparecem totalmente quando as modelos começam a interagir com o espaço-circundante. As modelos entram, tiram o estofado das poltronas e começam a usá-los como vestidos, dobras as cadeiras que se transformam em malas, além da mesa de centro que se transforma em uma saia-mesa. Assim, evacuam a cena em momento épico no cenário dos desfiles de moda contemporânea.

No final da exposição, estão os trabalhos mais recentes de Chalayan, inspirados pelo Japão, um país conhecido por seu rigor intelectual, rigor presente no projeto *Sakoku* (primavera / verão 2011) ou “país bloqueado”, referindo-se à política de isolamento do Japão, que até meados do século XIX proibia quase todos os estrangeiros de entrar no país e qualquer cidadão japonês de sair, sob pena de morte. Explorando artifícios como sombra, água, arquitetura, tecnologia, teatro, traje, poesia e isolamento, que afetam a cultura japonesa, o designer apresentou um tipo de vestido escultura robótico, que se movimenta em direção à modelo.

Chalayan continuou com a temática e seguiu com *Kaikoku* ou “campo aberto”, termo para designar o período em que o Japão se abriu para a cultura ocidental durante o rescaldo da II Guerra Mundial. Centrando-se no híbrido resultante de culturas, a coleção tinha tons de austeridade com casacos sob medida e ajustáveis. Ao final da coleção, Chalayan traz um vestido que se movimenta e que é uma peça de resistência: um vestido flutuante em ouro, feito de uma resina de poliéster e fibra de vidro cápsula, controlado por controle automatizado. Em sua superfície laqueada, estão preciosos cristais descansando e esperando o momento certo de flutuar no ar, criando uma magia para todos ao seu redor, simbolizando a polinização de ideias (CLARK, 2011).

Por tudo isto, e tendo em vista a produção do designer Hussein Chalayan, consideramos que o diálogo entre moda e a memória se faz necessário para que o enquadramento do design não represente somente valores dominantes e consagrados, na intenção de promover mais narrativas do design com práticas que se relacionem com a memória, de modo que as relações entre tempo e espaço ganhem outras formas de abordagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi identificar as relações entre moda, memória e museu, observando a produção e a obra do designer Hussein Chalayan. Examinamos questões ligadas à moda como um dispositivo de memória que foi percebida não somente na questão do design da roupa em si, mas na questão da elaboração de peças de roupa com uma carga memorialística. Consideramos as roupas como um objeto que tem uma forte ligação com a memória, e esse processo pode se dar tanto na elaboração, como é o caso da produção de Hussein Chalayan, como posteriormente, ao adentrar um espaço museológico, em que tempo acaba legitimando algumas peças e seus designer.

Procuramos percorrer alguns caminhos entre a moda e o museu, buscando estabelecer diálogos entre ambas as áreas. Nesse sentido, apontamos possibilidades para uma conversa entre o surgimento de exposições e museus de moda e de como esse fenômeno tem ganhado força nos últimos tempos. Lembramos que a moda, enquanto um campo, concentra relações de dominação econômica e simbólica que pronunciam táticas para custeio de seu funcionamento. Dessa forma, a moda oferece particularidades como campo da cultura, e a memória passa a construir um valor duradouro que proporciona estratégias de manutenção desse campo. A relação entre moda e memória promove a construção de lugares que entrecruzam diferentes narrativas, vozes e lembranças, sob o contexto da moda e da produção do design. Com isto, pretendemos dar prosseguimento futuro a esta pesquisa, com o anseio de que novas possibilidades surjam com relação ao tema, e que a moda possa ser percebida como um dispositivo de cultura e memória³.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rita. **Boué Soeurs RG 7091**: a biografia cultural de um vestido. Tese (Doutorado) – Programa de História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

³ Texto revisado por Alessandra Pinto Ribeiro Medina, bacharela em Comunicação Social pela Universidade Federal do Maranhão e mestranda em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação – Mestrado Profissional da UFMA. E-mail: alee.medina@gmail.com.

- AZZI, C. F. **Vitrines e coleções**: quando a moda encontra o museu. Rio de Janeiro: Memória Visual, 2010.
- BARTHES, Roland, **Sistema da moda**. Editora Martins Fontes, São Paulo, 2009.
- BASTIAN, Winnie. **Subvertendo a tradição**: Moda e Arte na produção de Alexander McQueen. 2011.
- BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a modernidade o pintor da vida moderna** / Charles Baudelaire; [organizador Teixeira Coelho].— Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- BAUDRILLAND, Jean. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BENARUSH, Michelle Kauffmann. A memória das roupas. In: **Revista Dobras**, n.12, Estação das Letras e Cores, 2012.
- BENARUSH, Michelle Kauffmann. Moda é Patrimônio. **Anais do VIII Colóquio de Moda – 5º Congresso Internacional**, 2010.
- BONSIEPE, Gui. **Design, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Blucher, 2011.
- BRAGA, João. **História da Moda**: uma narrativa. 7ª. ed. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2007.
- BUENO, Rodrigo Poreli Moura. **História e Memória**: perspectivas Sócio-Culturais. 2011.
- CERVA, Ana Carine. **Construção, reconstrução e disputa pela memória coletiva e identidade étnica nos campos de cima da serra do Rio Grande do Sul**: distrito caxiense de Vila Seca. 2014.
- CHARTIER, Roger. **A História da Cultura**: entre práticas e representações. Algés, Portugal: Difusão Editorial AS, 2002.
- CONTI, Giovanni Maria. Moda e cultura de projeto industrial: hibridação entre saberes complexos. in: **Design de moda olhares diversos**. Barueri: Estação das Letras, 2008.
- CLARK, Judith; DE LA HAYE, Amy; HORSLEY, Jeffrey. **Exhibiting Fashion**: Before and After 1971. 2014.
- CLARK, Judith et al. Hussein Chalayan. **Rizzoli International Publications**, 2011.
- CRANE, Diana. **A moda e seu papel social**: classe, gênero e identidade das roupas. São Paulo: SENAC, 2008.
- CRIMP, Douglas. **Sobre as ruínas do museu**; tradução: Fernando Santos; revisão da tradução Aníbal Mari. - São Paulo: Martins fontes, 2005.
- DALLARI, Heloisa. **Design e Exposição**: das vitrines para as novas telas. Tese de Doutorado. São Paulo, Brasil: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2008.
- DENIS, Rafael Cardoso. **Uma introdução à história do design**. São Paulo: Edgard Blücher, 1998.
- FAGUNDES, Joyce Corrêa. **O RG Feminino Impresso no Vestuário**. Trabalho apresentado ao XI Congresso Luso afro Brasileiro de Ciências Sociais, Diversidade e Desigualdade, Salvador, 2011.
- FERREIRA, Diêgo Jorge Lobato. **A moda pelo viés da memória**: das passarelas para o museu. Anais do Moda Documenta: Museu, Memória e Design – Maio, 2015.
- FORTY, Adrian. **Objetos de desejo**: design e sociedade desde 1750. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- FRAGA, Ronaldo. **Entrevista sobre a exposição Rio São Francisco**. 2011. Disponível em: <<http://saofranciscoronaldofraga.com.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- GUEDES, Renato Celestino; TEIXEIRA, Edilene Lagedo. A moda feminina na década de 70: o exemplo Zuzu Angel. In: **Anais do Colóquio Internacional Gênero, Feminismos e Ditaduras no Cone Sul**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.
- IBRAM, **INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS – Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009**. Brasília, Brasil: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009.
- LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 2013.
- LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. Editora Companhia das Letras, 2009.

- MORAES, Nilson. **Políticas Públicas, Políticas Culturais e Museus no Brasil**. Rio de Janeiro: MAST/UNIRIO, Vol.2, No 1. 2009. p. 54-69. Disponível em: <<http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/46/26>>. Acesso em: 08 ago. 2009.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo: PUC, n. 10, 1993. p. 7-28.
- NORMAN, Donald A. **Design emocional**: por que adoramos ou detestamos os objetos do dia-a-dia. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- NOROGRANDO, Rafaela. **Como é formado o patrimônio cultural: Estudo museológico em Portugal na temática Traje/Moda**. Dissertação (Mestrado) – Depto. De Antropologia/FCTUC - Universidade de Coimbra, Portugal, 2011.
- NOROGRANDO, Rafaela. **Exposições Museológica**: A Moda por narrativas, experiências e conexões. Tese (doutorado). Universidade de Aveiro, 2015.
- PINHEIRO, Marcos José. **Museus, memória e esquecimento: um projeto da modernidade**. Editora E-papers, 2004.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.
- ROCHE, Daniel; KFOURI, Assef. **A cultura das aparências**: uma história da indumentária, séculos XVII-XVIII. Senac, 2007.
- SANT'ANNA, Patrícia. **Coleção Rhodia do MASP** - Um estudo sobre o design de vestuário no Brasil (1959-1972), Tese (Doutorado) em História da Arte-Universidade Estadual de Campinas, 2010.
- SILVA, Helenice Rodrigues da. **"Rememoração"/ Comemoração**: as utilizações sociais da memória. Revista Brasileira de História. 2002.
- SORCINELLI, Paolo. **Estudar a moda**: corpos, vestuário, estratégias. São Paulo: SENAC. 2008.
- STALLYBRASS, Peter. **O casaco de Marx**: roupas, memória, dor. São Paulo: Autêntica, 2012
- WILSON, Elizabeth; FREIRE, Maria João. **Enfeitada de sonhos**: moda e modernidade. 1989.

Submetido em: 20/10/2020
Aprovado em:17/11/2020

**TURBANTE E IDENTIDADE NEGRA:
SEMIÓTICA DISCURSIVA APLICADA A UM POST DO FACEBOOK**

*Turban and black identity:
discursive semiotics applied to a Facebook post*

*Turbante e identidad negra:
semiótica discursiva en un post de Facebook*

Isaac Matheus Santos Batista¹

¹ Mestre em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Bacharel em Design pela Universidade Federal de Pernambuco. Durante o mestrado, foi bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: isaacmsbatista@gmail.com. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6308750349630970>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1879-7500>.

RESUMO

Este artigo objetivou compreender a participação do vestuário na construção da identidade negra/africana na contemporaneidade. Para tal, utilizamos a semiótica discursiva para a análise de um post do Facebook de um perfil de uma mulher brasileira negra. Nele, a usuária foi fotografada com um turbante e falava sobre ele. A análise permitiu compreender que o uso do turbante implica a construção de uma identidade negra/africana em oposição à identidade branca/europeia, numa narrativa em que, no presente, se repete performativamente uma prática vestimentária considerada originária de uma ancestralidade africana. O uso do turbante apresenta-se, no post, como uma forma de conceder uma valorização eufórica à identidade negra/africana. De modo geral, o discurso constrói um tema de libertação, pois o uso desse adereço é visto como algo eufórico e se manifesta como uma forma de se libertar do padrão de beleza e da visão de mundo eurocêntrica que constroem o turbante como símbolo do outro e que manipula os negros e negras a erradicarem-no do uso cotidiano em prol de uma provável conjunção com a alteridade branca/europeia.

Palavras-chave: Turbante. Identidade negra. Semiótica discursiva.

Abstract

This article aimed to understand the participation of clothing in the construction of black / African identity in contemporary times. To this end, we applied discursive semiotics to a Facebook post of a black woman, in which she wore the turban and talked about it. The analysis allowed us to understand that the use of the turban implies the construction of a black / African identity in opposition to the white / European identity, in a narrative in which, at present, a clothing practice considered to be originated by African ancestry is perpetually repeated. The use of the turban appears, in the post, as a way of granting a euphoric appreciation to the black / African identity. In general, the discourse builds a theme of liberation, since the use of the turban as something euphoric manifests itself as a way to break free from the standard of beauty and the Eurocentric worldview that builds the turban as a symbol of the other and manipulates black people to eradicate it from everyday use in favor of coming into conjunction with white / European otherness.

Keywords: Turban. Black identity. Discursive semiotics.

Resumen

Tuvimos como objetivo comprender la participación de la ropa en la construcción de la identidad negra / africana en la época contemporánea. Aplicamos la semiótica discursiva a una publicación de Facebook de una mujer negra, en la que se puso el turbante y habló de ello. El análisis permitió comprender que el uso del turbante implica la construcción de una identidad negra / africana en oposición a la identidad blanca / europea, en una narrativa en la que, en la actualidad, se encuentra una práctica de vestimenta considerada originaria de la ascendencia africana. perpetuamente repetido. El uso del turbante aparece, en el post, como una forma de otorgar un aprecio eufórico a la identidad negra / africana. El discurso construye un tema de liberación, ya que el uso del turbante como algo eufórico se manifiesta como una forma

de romper con el estándar de belleza y la cosmovisión eurocéntrica que construye el turbante como símbolo del otro y manipula el negro y las negras para erradicarlo del uso cotidiano en favor de la conjunción con la alteridad blanca / europea.

Palabras clave: *Turbante. Identidad negra. Semiótica discursiva.*

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho foi compreender a participação do vestuário na construção da identidade negra/africana na contemporaneidade. Esse intento foi alvo de uma pesquisa maior de mestrado que deu origem também a esse artigo, o qual permanece dentro do mesmo escopo e objetivo mencionado, porém direcionado a um post do Facebook em particular, feito por uma das participantes da investigação que desenvolvemos para a dissertação de mestrado.

Este artigo é relevante para a moda, pois até hoje a história da moda é reduzida, muitas vezes, às vivências do contexto europeu e norte-americano, à moda feminina de luxo e ao contexto da produção dos produtos de moda – ao invés das situações em que são consumidos no cotidiano os produtos (bens, serviços e comportamentos) que englobam, *grosso modo*, a própria Moda/moda; e essa perspectiva aporta ao trabalho apresentado um diferencial, afastando-o de abordagens-padrão.

2 VESTUÁRIO, COMUNICAÇÃO E IDENTIDADE

De um dado ponto e vista, a “cultura” pode ser conceituada como o conjunto de significados partilhados por uma sociedade, que servem tanto como uma estrutura sobre a qual todas as práticas sociais são construídas, quanto como um meio pelo qual apreendemos o mundo e damos sentido a ele a partir de categorias culturais que utilizamos para distinguir as diferentes coisas do mundo e de princípios culturais que direcionam o modo como categorizamos esses fenômenos e a maneira que os classificamos, ordenamos e decodificamos. (HALL, 1997, 2006).

A partir dessa orientação conceitual, Hall (2006) afirma que a identidade deve ser vista em termos culturais, como uma identidade cultural, pois a cultura é central em todos os fenômenos sociais e participa inclusive da constituição da subjetividade e das identidades dos sujeitos. Por essa perspectiva, portanto, afirma-se que a identidade, nosso eu, não brota de dentro de nós de forma espontânea, como se houvesse sido embutida nos nossos genes ou definida pela vontade divina; mas sim, como afirma Hall (1997, p. 26-27):

A identidade emerge [...] do diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeitos construídas para nós por alguns discursos sobre inglesidade [ou qualquer outra identidade cultural] - em resumo, de investirmos nossas emoções em uma ou outra daquelas imagens, para nos identificarmos. O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias, experiências únicas e particularmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

Dado o exposto, podemos perceber que a construção das identidades das pessoas ocorre na representação. Na sociedade, existem diversas representações que criam identidades com sentido. Nós nos posicionamos dentro de determinadas identidades, a partir do momento em que nos identificamos com elas e as vivenciamos na nossa própria vida cotidiana, por meio das representações que fazemos de nós mesmos diante do olhar dos outros e do nosso próprio olhar – que também traz o dos outros. (HALL, 1997).

De acordo com Barnard (2003, 2011), o vestuário não é uma linguagem propriamente dita, pois lhe falta uma gramática que consiga determinar, como em qualquer língua, a maneira “certa” de o compor para comunicar algo. Ele é uma “linguagem”, assim entre aspas, pois, apesar de não possuir regras fixas e claras, ele é baseado na relação de significante, significado e código, de modo que determinadas peças ou combinações de roupas e acessórios vão despertar determinados significados para as pessoas, que, então, farão “leituras” do conjunto, atribuindo a ele sentidos.

O significado de um vestuário não está essencialmente ligado a ele; antes, é “um produto dos valores e crenças culturais, e diferentes valores e crenças geram diferentes significados” (BARNARD, 2011, p. 3). O significado depende da interação entre o repertório de significados culturais da pessoa e o artefato com o qual depara.

Uma vez que os significados são construídos também na representação que se faz do vestuário, então este “deve ser considerado como uma das práticas significantes da vida cotidiana, que vai fazer da cultura um sistema geral de significados. A moda-vestuário e a indumentária são, portanto, algumas das maneiras pelas quais a ordem social é experimentada, explorada, comunicada e reproduzida [e construída]” (BARNARD, 2003, p. 63). O vestuário é usado pelas pessoas para

construir o seu eu na representação que fazem de si mesmas, portanto com o auxílio de roupas e acessórios. As escolhas e rejeições estéticas de vestuário sobre o corpo quando em interação com o repertório cultural de alguém que as percebe produzirão significados com os quais a identidade do usuário será “definida”, mesmo que momentaneamente (BARNARD, 2003).

As explicações acima descritas estão diretamente ligadas à próxima seção, na qual discutimos a identidade negra sob um ponto de vista histórico, isso porque, como vimos, a identidade não é imutável, eterna, essencial e nem primordial, mas é uma construção cultural que se transforma ao longo do tempo. Dessa maneira, a história acaba por revelar as formas como as representações da negritude enquanto “qualidade” ou “característica” do que é ser negro foram sendo construídas e moldadas. Esperamos contribuir para o entendimento de como a negritude se relaciona com o consumo de vestuário no cotidiano, através da análise que propomos e que mais à frente descreveremos. Para tanto, partimos da premissa de que o vestuário participa da construção da identidade e, sendo a identidade elaborada dentro de um contexto cultural que é perpetuamente reestruturado pela história, veremos agora um pouco sobre a história do movimento da negritude que constantemente buscou compreender e definir a identidade negra, para depois apresentarmos nossa análise do post em que o turbante aparece sendo vestido por uma mulher negra que o relaciona à sua identidade.

3 BREVE HISTÓRIA SOBRE O MOVIMENTO DA NEGRITUDE E A QUALIDADE DO QUE É SER NEGRO

De acordo com Domingues (2005), o movimento da negritude nasceu nos EUA e depois chegou às Antilhas, à França, a países africanos até que se disseminou no Brasil e em outros países das Américas. De forma geral, o movimento da negritude buscava reestabelecer a dignidade aos negros após o fim da colonização que lhes causou tanta opressão física, psicológica, social, política e cultural. Ele tinha, no início, um caráter principalmente cultural. Acreditava-se que a colonialidade teria causado um esquecimento ou apagamento de partes essenciais de um espírito ou identidade ou modo de existência africana ou negra. Sendo assim, seria necessário resgatar e reapropriar a essência identitária comum a todos os negros africanos e da diáspora, que tanto caracterizaria a própria história da negritude. (MANSFIELD, 2009).

Para Domingues (2005, p. 29), “hoje, negritude é um termo polissêmico. Essa palavra pode significar o se pertencer à raça negra; à própria raça como coletividade; à consciência e à reivindicação do homem negro civilizado; à característica de um estilo artístico ou literário; ao conjunto de valores da civilização africana”. O autor ainda cita a “natureza pequeno-burguesa da negritude” que permeava os discursos do movimento da negritude na França:

No transcurso da colonização, surgiu uma pequena-burguesia negra: camada social de africanos constituída de funcionários da colônia, trabalhadores especializados em diversos ramos da indústria, empregados do comércio, profissionais liberais e um número - ainda que diminuto - de proprietários urbanos e rurais. A elite negra situava-se socialmente entre as massas trabalhadoras africana e a minoria de brancos, representantes da metrópole. Apesar do contato com as massas camponesas e culturas tradicionais africanas, aquela pequena-burguesia negra aspirava ter um nível de vida equivalente ao dos brancos. Para tanto incorporavam os hábitos, roupas, língua e arquitetura do colonizador. As negras em alguns casos alisavam os cabelos e buscavam clarear a pele. (DOMINGUES, 2005, p. 32).

Apesar do esforço em assimilar as práticas culturais dos brancos da elite, os negros ainda permaneciam sendo discriminados e inferiorizados e não conseguiam ser reconhecidos como iguais aos brancos. Dessa forma, eles empreenderam uma resposta a esse preconceito que sofriam, rejeitando o embranquecimento estético, biológico e cultural, e voltando o olhar para aquilo que reconheciam como a verdadeira cultura negra que havia sido tirada deles devido à colonização e ao racismo que os levavam a se embranquecer. Porém, as camadas negras mais pobres ainda exerciam as suas práticas culturais tradicionais, não estavam ávidas por se “embranquecer” e não tinham esse mesmo nível de “consciência” que os negros estudados possuíam, de modo que esse discurso não as abrangia. (DOMINGUES, 2005).

De acordo com Domingues (2005, p. 37), “as ideias do movimento francês da negritude somente chegaram ao Brasil na década de 1940, por meio, sobretudo do Teatro Experimental do Negro (TEN), entidade fundada em 1944 no Rio de Janeiro por Abdias do Nascimento, e voltada inicialmente para desenvolver uma dramaturgia negra no país”. Esse grupo tinha a negritude como uma das bases para a existência do negro e para o ativismo e militância e, com a ajuda dele, a ideologia da negritude se espalhou entre vários ativistas do país.

No Brasil, o movimento da negritude também permeava principalmente o pensamento e atitudes dos negros e negras letrados da elite ou que estavam em

ascensão social, os quais viam nas ideias do movimento um modo de resistir ao embranquecimento estético e cultural.

Domingues (2005) mostra que apesar de ter entrado no Brasil pela elite, a ideia de negritude se espalhou entre diversos grupos sociais, sendo ressignificada:

A partir do final da década de 1970, negritude tornou-se sinônimo do processo mais amplo de tomada de consciência racial do negro brasileiro. No terreno cultural, a negritude se expressava pela valorização dos símbolos culturais de origem negra, destacando-se o samba, a capoeira, os grupos de afoxé. No plano religioso, negritude significava assumir as religiões de matriz africana, sobretudo o candomblé. Na esfera política, negritude se definia pelo engajamento na luta antirracista, organizada pelas centenas de entidades do movimento negro. (DOMINGUES, 2005, p. 39).

Contribuiremos um pouco para pensar a negritude no plano da representação cultural da identidade pelo uso do vestuário ou, em termos semióticos, por meio dos simulacros construídos do sujeito para ele mesmo e para o outro, considerando que eles não são a base para as relações intersubjetivas.

4 MÉTODO

Para a análise do post, tomamos mão da semiótica discursiva (FIORIN, 2013; GREIMAS, COURTÉS, 1979), cujo procedimento prevê relações de análise em três níveis que, em conjunto, formam o percurso gerativo de sentido. Cada um dos níveis e seus respectivos aspectos sintáticos e semânticos serão explicados e aplicados nas próximas subseções, considerando esta uma opção mais didática e que nos serve como um exercício de apropriação da metodologia.

A escolha pela semiótica discursiva se deu pelo fato de que ela se preocupa com os sentidos gerados nas manifestações de linguagens, como no caso de o vestuário participar imbricada e conjuntamente da construção da identidade das pessoas; é da pessoa vestida, então, na interação do corpo com a roupa, que se apreenderá o sentido do discurso desse “texto” multimodal ou sincrético. Esse tipo de procedimento, isto é, a própria escolha de um viés teórico ou metodológico é importante para respaldar o trabalho do analista, minimizando incursões a questões não pertinentes ao objeto analisado.

A semiótica, assim, foi aplicada a um post do Facebook, em que uma mulher negra, Soninha Nascimento, aparecia com o turbante e apresentava uma explicação do porquê a utilização desse item era importante para ela. Esse post fez

parte de uma pesquisa de mestrado mais ampla, como dissemos, e nela realizamos uma observação-participante junto ao perfil de cerca de 60 pessoas autoafirmadas negras – inclusive obtivemos as devidas autorizações para o uso de imagens.

4.1 O POST ESCOLHIDO PARA ANÁLISE

Figura 1 – Post de Soninha Nascimento, em que usa um turbante



Fonte: *Print screen* da tela.

5 NÍVEL FUNDAMENTAL DE ANÁLISE DO POST

Na semântica do nível fundamental, extraem-se do texto categorias semânticas mais profundas e, portanto, mais abstratas, a partir das quais se engendra o sentido, tais categorias são analisadas em suas relações e produção de sentido dentro do que se denomina “quadrado semiótico”. Cada um dos termos contrários recebe uma valoração eufórica ou disfórica, conforme a intencionalidade do texto. (FIORIN, 2013).

A sintaxe engloba as operações de negação e asserção, que ocorrem na sucessividade de um texto: “dada uma categoria tal que *a versus b*, podem aparecer as seguintes relações: (1) afirmação de *a*, negação de *a*, afirmação de *b*; (2) afirmação de *b*; negação de *b*, afirmação de *a*” (FIORIN, 2013, p. 23).

Dito de outro modo, identificamos que as categorias do nível fundamental podem ser discretizadas em /identidade/ e /alteridade/ que são contrários entre si. A negação deles gerou os subcontrários /não alteridade/ e /não identidade/ que estão em contrariedade com os termos que negam. A /identidade/ unida à /alteridade/ conduz à uma hibridização entre os dois termos, construindo sua complexidade. A negação da /alteridade/ conduz à /identidade/ que faz o sujeito chegar ao “eu”; enquanto a negação da /identidade/ direciona-se à /alteridade/ que faz o sujeito ser o “outro”. Quando há uma união dos dois subcontrários, /não alteridade/ e /não identidade/, então o sujeito atinge, por exemplo, uma “crise de identidade” (Figura 2).

Figura 2 – Quadrado semiótico aplicado ao post



Fonte: Elaborado pelo autor.

Vemos que essa publicação apresenta três relações diferentes, a partir das conjecturas sinalizadas. Inicialmente, Soninha expõe a lógica eurocêntrica em torno da identidade negra/africana construída pelo turbante. Para ela, o eurocentrismo vê o turbante como exótico, palavra que designa o que é de fora, que não é próprio, que é do outro. Assim, conforme a autora do post, a cultura eurocêntrica tem como objeto de valor eufórico a /identidade/ (no caso a identidade branca, europeia), e o objeto de valor disfórico é a /alteridade/ (no caso a alteridade negra, africana). Para ela, essa forma de pensar, ao se tornar um padrão, relega o uso dos turbantes às manifestações folclóricas. Os termos da oposição semânticas podem ser denominados também como objetos de valor que, num nível superior, mais concreto, serão figurativizados com mais concretude do que apresentam no nível fundamental

Depois, Soninha apresenta aos seguidores uma visão diferente a esse padrão de beleza eurocêntrico. Para ela, o turbante não simboliza o outro, mas o eu. Nesse caso, o texto indica que o objeto de valor eufórico é a /identidade/ (a identidade negra, africana), e o objeto de valor disfórico é a alteridade (a alteridade branca, europeia).

Mas ainda há de se considerar que o post indica a existência de uma ancestralidade africana anterior, e também apresenta o paradigma estético e cultural eurocêntrico como uma construção e apropriação no tempo e não como uma ação primordial e intrínseca aos negros do passado. Nesse sentido, dá-se a entender que antes da lógica eurocêntrica em torno do turbante ser inventada e se tornar dominante, havia uma outra maneira de ver o mundo, a qual era típica dessa ancestralidade africana que já usava o turbante antes da influência da cultura eurocêntrica. Está implicado que, para essa ancestralidade africana, o objeto de valor eufórico é a /identidade/ (a identidade negra, africana), e o objeto de valor disfórico é a /alteridade/ (a alteridade branca, europeia).

Assim, dada a categoria /identidade/ (termo a) versus /alteridade/ (termo b), o post apresenta a seguinte relação: afirmação da /identidade/, negação da /identidade/, afirmação da /alteridade/ e o inverso, a depender do ponto de vista. Isso ocorre porque, entende-se, pelo post, que havia uma ancestralidade africana que afirmava a identidade negra/africana, mas que nega essa identidade negra/africana, em prol de afirmar uma alteridade branca/europeia. Soninha, então, aparece negando

essa alteridade branca/europeia, e voltando a afirmar uma identidade negra/africana como subtende-se que era feito pelos antepassados da África.

6 NÍVEL NARRATIVO DE ANÁLISE DO POST

Na sintaxe do nível narrativo, apreende-se o percurso feito pelo sujeito para transformar estados, cuja ação é tratada em termos de narratividade. Nesse nível, recuperam-se etapas da realização ou da performance do sujeito, o antes dele – manipulação e competência – e o depois dela – a sanção. A primeira fase do programa narrativo canônico (FIORIN, 2013) comporta a manipulação, competência, a performance e a sanção.

Na manipulação, um destinador instaura no sujeito da ação um querer ou um dever fazer; ela pode ocorrer de várias formas: tentação, quando se manipula o sujeito a querer fazer algo, oferecendo-lhe um objeto positivo; intimidação, quando se manipula o sujeito a dever fazer algo ao informar que caso ele não faça receberá um objeto negativo; sedução, quando se manipula o sujeito a querer fazer algo, ao construir uma imagem positiva dele; provocação, quando se manipula o sujeito a dever fazer algo, ao construir uma imagem negativa dele. Na fase da competência, o sujeito do fazer é dotado de um poder e/ou um saber fazer para realizar a ação-fim da manipulação que recebeu. Preenchidas as condições anteriores à realização da ação, que é a performance propriamente dita, o sujeito entre em conjunção ou disjunção com um objeto valor específico, cumprindo o previsto na manipulação. Por fim, ele é sancionado, portanto na fase da sanção, onde ocorre um reconhecimento do dever cumprido e, às vezes, o recebimento de uma sanção pragmática pela ação (ou o inverso, quando o sujeito não cumpre o esperado ou quando é sancionado por outros destinadores que não os primeiros).

Os valores do sujeito são caracteristicamente apreendidos e reconhecidos nesta fase, mas também na hora de o destinador manipular o outro. Esse reconhecimento se dá pela construção de simulacros, as imagens construídas que fundam as relações intersubjetivas. Na interpretação dos simulacros, parte da mesma estrutura pela qual se desenvolve a sanção cognitiva, ou seja, pelo quadrado das modalidades veridictórias que se baseiam nas relações entre a imanência (ser) e a

manifestação (parecer), de onde, por sua vez, surgem os efeitos de verdade, mentira, falsidade e segredo.

Figura 3 - Quadrado semiótico a partir dos contrários /ser/ e /parecer/.



Fonte: Barros (1988 apud BALOGH, 2002).

Com relação à semântica do nível narrativo, ela se ocupa, conforme Fiorin (2013, p. 36-37),

dos valores inscritos nos objetos (...). Numa narrativa, aparecem dois tipos de objetos: objetos modais e objetos de valor. Os primeiros são o querer, o dever, o saber e o poder fazer, são aqueles cuja aquisição é necessária para realizar a performance principal. Os segundos são os objetos com que se entra em conjunção ou disjunção na performance principal.

O autor ainda reitera que o valor do nível narrativo trata exatamente do significado que um objeto concreto possui para o sujeito que com ele entra em conjunção – isso significa que os termos da oposição semântica do nível fundamental são mais concretos no nível narrativo por meio de revestimentos semânticos, num crescendo de sentido. (FIORIN, 2013).

Assim, de acordo com a análise do post, podemos dizer que a ancestralidade negra está em conjunção com o objeto valor /identidade/, concretizado pelo turbante, e que entra em disjunção com ele e depois entra em conjunção com o objeto valor /alteridade/, representado pela ausência do turbante no cotidiano dos negros. Dá-se a entender que Soninha inicia nessa condição de conjunção com o objeto valor /alteridade/, mas entra em disjunção com ele para entrar em conjunção com o objeto valor /identidade/, ao usar o turbante em seu cotidiano. Percebe-se que a legenda sugere que o observador do seu post no Facebook pode estar em conjunção com o objeto valor /alteridade/ e que deveria entrar em disjunção com este

para poder entrar em conjunção com o objeto valor /identidade/, assim, como a autora do post, pois ela manda que o observador “turbante-se”.

Num primeiro momento, o manipulador é a cultura eurocêntrica que, no contexto do post, provoca a ancestralidade africana a entrar em conjunção com o objeto valor /alteridade/ (branca, europeia), pois, para Soninha, o que é /identidade/ para a cultura eurocêntrica é na verdade uma /alteridade/ para ela e demais sujeitos negros, pois o branco/europeu é o outro do negro/africano em seu texto. Essa manipulação feita pela cultura eurocêntrica é uma provocação, pois é baseada na construção de uma imagem negativa da ancestralidade africana, cujo uso do turbante é tido como exótico, como fora dos padrões de beleza de hegemônicos. De certa forma, subtende-se uma tentação, pois, para deixar de ser exótico e se tornar bonito conforme diz o paradigma eurocêntrico, é preciso abandonar o uso do turbante.

Soninha aparece como manipuladora de si mesma. Essa automanipulação se dá pela tentação. No texto, o uso do turbante aparece como uma forma de alcançar um objeto positivo que é a valorização da ancestralidade africana, que é ao mesmo tempo uma valorização de si própria, pois o uso do turbante implica entrar em conjunção com o objeto valor /identidade/ que é igual para a ancestralidade africana e para Soninha. Além disso, a autora da publicação se manipula a entrar em conjunção com a /identidade/, pelo uso do turbante, pois isso lhe possibilita obter a valorização da resistência aos padrões hegemônicos de beleza.

Soninha usa a mesma tentação que aplica na manipulação de si mesma para manipular o observador de seu post a entrar em conjunção com a /identidade/ no uso do turbante, mandando que ele “turbante-se”, em imitação ao seu exemplo.

Para cumprir a performance proposta pela cultura eurocêntrica, a ancestralidade africana e os demais sujeitos negros são dotados de um saber fazer que é a consciência de que é preciso abandonar o uso cotidiano do turbante para, assim, entrar em conjunção com o objeto valor /alteridade/ (branca, europeia).

Para entrar em conjunção com o objeto valor /identidade/ (negra, africana), Soninha precisa de um poder fazer, caracterizado pelo acesso ao turbante. Necessita também de um saber fazer, que pode ser entendido como os entrelaços para as amarrações do turbante sobre a cabeça. Na manipulação que procede sobre o observador, Soninha concede um saber fazer a ele, ao fazê-lo tomar conhecimento, pelo seu próprio exemplo, de que é necessário usar o turbante para entrar em conjunção com a /identidade/ (negra, africana).

Pelo texto, dá-se a entender que a ancestralidade negra estava em conjunção com o objeto valor /identidade/ (identidade negra/africana) e cumpriu o objetivo da manipulação efetuada pela cultura eurocêntrica, ao retirar o uso do turbante do seu cotidiano, entrando, assim, em disjunção com o objeto valor /identidade/ e ficando em conjunção com o objeto valor /alteridade/ (alteridade branca, europeia).

Soninha, que estava em conjunção com o objeto valor /alteridade/ (branca, europeia), cumpre a sua automanipulação, e, ao amarrar o turbante sobre a cabeça, entra em disjunção com o objeto valor /alteridade/ e passa a estar em conjunção com o objeto valor /identidade/.

Ainda não é possível perceber nenhuma performance por parte do observador do post, pois supõe-se que esta será realizada posteriormente, caso eles decidam usar o turbante também, como Soninha lhes manipula que assim o façam.

Após ser manipulada pela cultura eurocêntrica, a ancestralidade africana passa a não usar o turbante que é símbolo de africanidade e negritude; dessa forma, a ancestralidade era africana e negra, mas deixou de parecer ser africana e negra, e assim sua africanidade e negritude foi colocada em “segredo”.

Após executar a performance para entrar em conjunção com o objeto valor /identidade/, Soninha procura o reconhecimento através do post no Facebook, ao publicar uma foto sua com o turbante para seus amigos a sancionarem. Essa sanção é cognitiva, na medida em que seus seguidores percebem que ela usa o turbante e, por isso, se conjuga com o objeto valor /identidade/. Além disso, Soninha sanciona a si própria, ao utilizar a selfie e o post como tipos de espelhos, onde se vê e se admira, reconhecendo nela mesma que a performance foi feita e que ela entrou em conjunção com o objeto valor /identidade/. Além do reconhecimento, há o prêmio de ela ser elogiada pelo outro e, claro, por si mesma também – e isso caracteriza um percurso “feliz” ou “realizado” dela como sujeito social.

Diante disso, depois de cumprir a performance que se automanipula a fazer, Soninha, na modalidade veridictória do ser, atinge a “verdade”, pois, além de ser uma mulher negra, ela parece uma mulher negra, uma vez que se auto afirmou como negra diante dos outros e de si mesma ao amarrar o turbante sobre a cabeça, pois essa peça comunica uma identidade negra, como ela afirma.

Há também sanção pragmática, como dissemos, pois ela é recompensada com comentários que a elogiam pela sua beleza, pelas suas opiniões, e pelo fato de

que ela pratica o que fala. Os elogios à sua beleza e fala ajudam a construir uma imagem positiva em torno do uso do turbante por comunicarem que seu uso é aprovado pelos outros.

A cultura eurocêntrica implica um /querer ascender/ que exige um /dever se submeter/, uma vez que se submete a deixar de usar o turbante, na tentativa de ascender ao padrão de beleza hegemônico. Por outro lado, a cultura eurocêntrica concede um /saber se embranquecer/, pois faz saber que para entrar em conjunção com a /alteridade/ (branca, europeia), é preciso retirar o turbante do cotidiano.

Soninha se automanipula a /querer ascender/ e a /querer resistir/, pois, segundo ela, o uso do turbante valoriza a identidade africana (e essa também é uma forma de ascender, mas que não implica parecer com o branco/europeu) e também valoriza os atos de resistência contra a cultura eurocêntrica, ambos considerados objetos positivos que podem ser alcançados ao se portar o turbante sobre a cabeça. Além disso, ela se concede um /poder se enegrecer/ e um /saber se enegrecer/, visto que ela tem a possibilidade de se enegrecer, pois possui um turbante, e ela sabe que é o amarrando sobre a cabeça que conseguirá executar a performance prevista.

A autora do post manipula o observador a /querer ascender/ e /querer resistir/, pois ela usa seu exemplo de vida para incentivar os outros a lhe imitem e, assim como ela, valorizarem a negritude e a resistência ao eurocentrismo. Além disso, ela concede ao observador um /saber se enegrecer/, ao lhe fazer tomar conhecimento de que pode afirmar sua identidade negra ao usar um turbante, como ela o faz na foto.

Os objetos de valor nesse post são /identidade/ e /alteridade/, aqui concretizados na figura do turbante e, por catálise, no não-turbante (uso vs. não uso), pois é com eles que os sujeitos do fazer ora entram em conjunção, ora entram em disjunção, e os quais Soninha mobiliza para manipular o observador de sua publicação.

7 NÍVEL DISCURSIVO DE ANÁLISE DO POST

Na sintaxe do nível discursivo, deve-se apreender a instauração de pessoa, espaço e tempo, ou seja, analisar se há marcas da enunciação no enunciado da manifestação da linguagem analisada. Na semântica do nível discursivo, por sua vez, apreendem-se os temas presentes no texto e as figuras que dão concretude a eles – e aos elementos abstratos dos níveis mais profundos do texto. (FIORIN, 2013).

Com relação à pessoa, tem-se uma concretização icônica: Soninha Nascimento, que fala e se mostra em primeira pessoa. Seu texto se configura como uma enunciação enunciada, pois seu olhar fixo sobre o observador e o seu nome de usuário são sinais de subjetividade que indicam quem fala, que se se coaduna com o texto verbal, quando ela usa, por exemplo, os imperativos no texto, projetando-se para o outro ao lhe dar ordens: “Turbante-se”. Com relação ao espaço, há duas marcas de enunciação referente ao lugar: primeiro, na ambientação da foto, que parece ser uma loja e remete à vida cotidiana, pois, como Soninha disse, é preciso se apropriar dos turbantes no cotidiano; segundo, há o próprio espaço virtual do Facebook. Desse modo, percebe-se que existe uma “publicação”, na rede social online, da vida cotidiana e territorializada de Soninha: concomitantemente um aqui e um agora. Por fim, com relação ao tempo, além da data de publicação, o texto mostra uma relação entre passado e presente (um agora e um então); a referência à ancestralidade alude aos negros de épocas passadas, os quais usavam turbantes antes da cultura eurocêntrica se tornar hegemônica. Como se entende pelo post, no presente, usa-se o turbante como uma forma de valorizar os que o utilizam no agora e, ao mesmo, tempo, os negros e negras que o usavam no passado – relação que indica uma ciclicidade da própria prática de uso do turbante.

Dois temas ganham destaque na publicação: a “libertação”, que ocorre pelo uso do turbante como forma de se libertar das imposições da cultura eurocêntrica; e a “interatividade”, nos diálogos. Quanto à figurativização, na parte superior do post há a foto da usuária do Facebook, e seu nome: Soninha Nascimento II. Abaixo, a data de publicação e uma foto sua de busto. Sob esses elementos, está a legenda que pode ser lida na figura 1. Na foto, aparece Soninha Nascimento. Sua pele é negra. Ela sorri, olhando para a câmera, provavelmente ao tirar uma selfie. Utiliza óculos escuros. Sobre a cabeça, há um turbante amarrado, o qual é bastante colorido, com estampa de flores laranjas, com miolos verdes; algumas outras flores têm um tom azul; e partes do fundo são numa tonalidade de vinho, quase marrom. Ela é uma mulher negra que se parece com uma mulher negra, pois veste um acessório que remete a uma negritude e africanidade consideradas originárias do passado africano.

Ela está numa loja de roupas, pois se veem araras com peças de vestuário. Dessa forma, percebe-se que ela usa o turbante em seu cotidiano, como ela afirma ser necessário para a autoafirmação da identidade negra, em contraste com o uso apenas em ocasiões folclóricas que é uma das consequências da cultura eurocêntrica,

de acordo com o texto. A iluminação forte das lâmpadas de teto reforça uma noção da cotidianidade, pois não é uma foto elaborada, mas feita eventualmente, numa ação comum e não necessariamente glamourizada do cotidiano. E, por fim, a interatividade se dá pelo modo como a comunicação dialogal se dá nessa rede social específica: comentários, curtidas, emojis etc.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo visou contribuir para a compreensão dos sentidos implicados no uso do turbante, ao mostrar que sua utilização incorre uma questão identitária; nela, uma identidade negra/africana é elaborada em oposição a uma alteridade branca/europeia.

A construção da identidade negra/africana se insere dentro de uma narrativa que coloca o passado e o presente em relação mútua. O post analisado mostra uma concepção de um passado africano onde se localizam os ancestrais negros, os quais usavam o turbante e, por isso, assumiam uma identidade negra/africana positiva.

Essa identidade negra/africana da ancestralidade africana é impedida de se perpetuar, devido à construção de uma visão de mundo eurocêntrica que marginaliza e exclui o negro/africano, construindo-o como o outro do branco/europeu, sendo este último o padrão a se seguir, enquanto o outro negro/africano é tido como negativo. Usar o turbante, então, passa a ser associado ao que é exótico e seu uso fica fora de cogitação para aqueles que desejam estar de acordo com o padrão de beleza hegemônico.

No presente, a mulher negra (Soninha, autora do post) toma consciência dos prejuízos que a cultura eurocêntrica provocou à manutenção da possibilidade de existir como negra e africana, e decide não mais se submeter às imposições da hegemonia. Assim, ela repete o que a sua ancestralidade africana fez no passado, ao usar o turbante sobre sua cabeça em seu cotidiano, comportamento que nota que a cultura eurocêntrica tentou erradicar. Ela autoafirma-se como negra, então, ao repetir voluntariamente o que considera como sendo uma prática vestimentar originada no passado africano antes da colonização. Ao usar o turbante, ela intenta uma valorização positiva de si e dos que vieram antes dela, os quais tiveram sua identidade transformada em alteridade e valorada negativamente. Assim, vemos a construção de

uma temática em que o turbante exerce uma função libertadora, sendo instrumento da resistência contra aquela visão de mundo que submeteu a ancestralidade a apagar a identidade negra/africana ao excluir o uso cotidiano do mencionado acessório.

Os seguidores não são só observadores, pois os elogios à beleza de Soninha e à sua fala que reverbera no cotidiano mostram que o uso do turbante é aceito e tomado como algo de valor positivo pelos que a sancionam. Tais interações cooperam na construção da ideia de valorização da identidade negra pelo uso do turbante.

Por fim, reitera-se a importância do aporte que as teorias do texto ou do discurso podem dar às atividades de ensino, no caso de análise de imagens, como desenvolvemos no post apresentado. A semiótica, que embasou parte das análises aqui desenvolvidas, é um dos caminhos seguros, por sua metodologia (e abordagem teórica), para que possamos nos ater ao que o texto diz e, a partir disso, estabelecer as relações com outros textos, com outras temáticas sob as quais subjazem o atravessamento de discursos².

REFERÊNCIAS

- BALOGH, Anna Maria. **O discurso ficcional na TV**. São Paulo: Edusp, 2002.
- BARNARD, Malcolm. Fashion statements: communication and culture. *In*: SCAPP, Ron; SEITZ, Brian (Eds.) **Fashion Statements**. New York: Palgrave Macmillan, 2011.
- BARNARD, Malcolm. **Moda e comunicação**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- BATISTA, Isaac M. S. **O negro herói e seu traje: sentidos do consumo de vestuário pelo movimento da negritude na contemporaneidade**. Programa de Pós-graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social da Universidade Federal Rural de Pernambuco. 2019. Disponível em: <<http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede/handle/tede2/8243>>.
- DOMINGUES, P. Movimento da negritude. **Mediações**, Londrina, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2005.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2013.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Editora Cultrix, 1979.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MANSFIELD, Eric. **La symbolique du regard**. Paris: Publibook, 2009.

Submetido em:31/10/2020
Aprovado em: 07/01/2021

² Revisor Gramatical: Marcelo Machado Martins. Mestre e Doutor em Semiótica e Linguística Geral pela USP. Especialista em Língua Portuguesa pela USJT. Licenciado em Letras Português/Inglês pela UNIP. E-mail: machadomartins@yahoo.com.br.

DOI: 10.5965/25944630512021246

**A EXPERIÊNCIA DOCENTE DE MÁRIO DE ANDRADE NO
INSTITUTO DE ARTES DA UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL
— RJ (1938-1939)**

***The teaching experience of Mario de Andrade at the Arts Institute of the
University of the Federal District — RJ (1938-1939)***

***La experiencia docente de Mário de Andrade en el Instituto de Artes de la
Universidad del Distrito Federal — RJ (1938-1939)***¹

José Roberto Pereira Peres²

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Brasil (CAPES) — Código de Financiamento 001. Este texto, com as devidas adaptações, contém parte da pesquisa elaborada para tese de doutorado (PERES, 2020).

² Doutor em Ciências Humanas — Educação (PUC-Rio). Professor da Equipe de Educação Continuada e Educação para o Mundo do Trabalho do CREJA — Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7684845424297910>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8174-4383>. E-mail: jose.roberto.peres@gmail.com.

RESUMO

Este artigo traz uma reflexão sobre a experiência docente de Mário de Andrade, quando o renomado poeta assumiu a cadeira de Filosofia e História da Arte no Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal (RJ) — IA/UDF. A referida universidade foi criada por Anísio Teixeira em 1935 na Cidade do Rio de Janeiro, à época Capital Federal. A UDF era uma instituição diferenciada porque tinha como carro chefe a formação de professores para diferentes áreas do conhecimento. Muitos foram os embates enfrentados por esta instituição que teve curta existência (1935 a 1939). Nessa instituição, além de Mário de Andrade, também atuaram como professores figuras eminentes da arte modernista brasileira. Dessa forma, o objetivo central desta pesquisa é compreender quais foram as contribuições de Mário de Andrade como professor no Instituto de Artes da UDF para formação de professores de Artes (Desenho e Pintura) da referida instituição. O referencial teórico que norteia as reflexões desta pesquisa baseia-se nos trabalhos dos seguintes autores: Bomeny (2012), Coutinho (2002), Lopes (2006, 2009), Mendonça (2002) e Orlandi (1994). A metodologia consistiu-se em análise documental dos acervos das seguintes instituições: Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da UFRJ; Projeto Portinari da PUC-Rio e Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. A análise das fontes permitiu confirmar o caráter modernista do ensino do Instituto de Artes da UDF, além de que Mário de Andrade intencionava despertar em seus alunos uma consciência artística a partir do desenvolvimento de uma técnica pessoal, sem limitar o artista a padrões estabelecidos rigidamente.

Palavras-chaves: Mário de Andrade; Formação de professores; Arte Moderna.

Abstract

This article reflects on the teaching experience of Mario de Andrade, when the renowned poet assumed the chair of Philosophy and History of Art at the Arts Institute of the University of the Federal District (RJ) — IA / UDF. This university was created by Anísio Teixeira in 1935 in the City of Rio de Janeiro, at the time Capital Federal. The UDF was a different institution because its main objective was to train teachers for different areas of knowledge. There were many struggles faced by this institution that had a short existence (1935 to 1939). In this institution, in addition to Mário de Andrade, eminent figures of Brazilian modernist art also served as teachers. Thus, the main objective of this research is to understand what were the contributions of Mario de Andrade as a professor at the UDF Institute of Arts for the training of teachers of Arts (Drawing and Painting) of that institution. The theoretical framework that guides the reflections of this research is based on the works of the following authors: Bomeny (2012), Coutinho (2002), Lopes (2006, 2009) and Mendonça (2002). The methodology consisted of documentary analysis of the collections of the following institutions: UFRJ Education and Society Program of Studies and Documentation; Portinari Project of PUC-Rio and Digital Library of the National Library. The analysis of the sources allowed to confirm the modernist character of the teaching of the UDF Institute of Arts

and that Mario de Andrade intended to awaken in his students an artistic awareness from the development of a personal technique, without limiting the artist to rigidly established standards.

Keywords: *Mário de Andrade; Teacher training; Modern Art.*

Resumen

Este artículo reflexiona sobre la experiencia docente de Mário de Andrade, cuando el reconocido poeta asumió la cátedra de Filosofía e Historia del Arte en el Instituto de las Artes de la Universidad del Distrito Federal (RJ) — IA / UDF. Esta universidad fue creada por Anísio Teixeira en 1935 en la Ciudad de Río de Janeiro, entonces Capital Federal. La UDF era una institución diferente porque su principal objetivo era formar docentes para diferentes áreas del conocimiento. Fueron muchas las luchas que enfrentó esta institución que tuvieron una corta existencia (1935 a 1939). En esta institución, además de Mário de Andrade, también se desempeñaron como maestros eminentes figuras del arte modernista brasileño. De esta manera, el objetivo principal de esta investigación es comprender cuáles fueron los aportes de Mário de Andrade como profesor del Instituto de Artes de la UDF para la formación de profesores de Artes (Dibujo y Pintura) de esa institución. El marco teórico que guía las reflexiones de esta investigación se basa en los trabajos de los siguientes autores: Bomeny (2012), Coutinho (2002), Lopes (2006, 2009) y Mendonça (2002). La metodología consistió en el análisis documental de los fondos de las siguientes instituciones: Programa de Estudios y Documentación de Educación y Sociedad de la UFRJ; Proyecto Portinari de la PUC-Rio y Biblioteca Digital de la Biblioteca Nacional. El análisis de las fuentes permitió confirmar el carácter modernista de la docencia del Instituto de Artes de la UDF, además de que Mário de Andrade pretendía despertar en sus alumnos una conciencia artística a partir del desarrollo de una técnica personal, sin limitar al artista a estándares rígidamente establecidos.

Palabras llave: *Mário de Andrade; Formación de profesores; Arte Moderno.*

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca compreender quais foram as circunstâncias e as motivações que levaram o poeta Mário de Andrade a se tornar professor no Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal, bem como quais foram as suas contribuições para a formação de professores de Artes (Desenho e Pintura) da referida instituição. Os documentos acessados sobre o Instituto de Artes da UDF nos dão pistas sobre as diferenças nos propósitos de formação e os contrastes que existiram entre a Escola Nacional de Belas Artes (ENBA) — que desde a sua fundação esteve ligada aos padrões clássicos — e o Instituto de Artes da UDF — que tinha como finalidade não apenas preparar artistas em geral, mas formar técnicos de indústria, instrutores técnicos de arte das escolas secundárias e professores de Arte para as escolas secundárias e constituindo-se como instituição com um viés mais modernista.

A Universidade do Distrito Federal, fundada em 1935 por Anísio Teixeira, tinha como finalidade constituir-se como uma instituição que seria a construtora de uma ciência e uma cultura verdadeiramente brasileiras, valorizando as expressões culturais típicas do nosso povo (MENDONÇA, 2002). Sendo assim, compunha-se como um modelo de universidade diferente do padrão estabelecido pelo Governo Federal na época, haja vista que Gustavo Capanema, então ministro da pasta de Educação e Saúde no governo de Getúlio Vargas, tencionava implementar um projeto universitário voltado para a formação de uma “elite intelectual” que comandaria as massas, impulsionando o desenvolvimento da considerada precária civilização brasileira. Para isso, era necessário capacitar uma “elite ativa, eficiente, capaz de organizar, mobilizar, movimentar e comandar a nação” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 206).

A Universidade do Distrito Federal nasceu sob o signo da liberdade, sendo formada pelas seguintes instituições: o Instituto de Educação; a Escola de Ciências; a Escola de Economia e Direito; a Escola de Filosofia e Letras; o Instituto de Artes e as instituições complementares para experimentação pedagógica, prática de ensino, pesquisa e difusão cultural.³ De todas essas instituições mencionadas, o Instituto de

³ Decreto n. 5.513, de 4 de abril de 1935. Institui na Cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal e dá outras providências. Prefeitura do Distrito Federal. Universidade do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1935, p. 3-12. Acervo do PROEDS-UFRJ.

Educação, por meio da sua Escola de Professores, que depois passou a se denominar Escola de Educação, era a que tinha maior responsabilidade, porque seria a responsável pela formação dos professores no que se refere à prática de ensino e estágio, bem como se configurava como articuladora entre as demais escolas da UDF. Segundo Lopes (2009), a Escola de Educação constituiu-se no eixo integrador da UDF, com o propósito de formar docentes para lecionar nas escolas primárias e viabilizar o preparo pedagógico dos professores secundários que fariam os estudos específicos da sua área de conhecimento nos demais institutos e escolas dessa universidade.

No jornal *Gazeta de Notícias*, do dia 1º de agosto de 1935, é divulgada uma reportagem sobre a cerimônia de inauguração da UDF, a qual dá destaque para um trecho da exposição oral de Anísio Teixeira: “dedicada a cultura e a liberdade a [sic] Universidade do Distrito Federal nasceu sob um signo sagrado que fará trabalhar e lutar por um Brasil de amanhã, fiel as grandes tradições liberais e humanas do Brasil de ontem”.⁴ Assim, Teixeira afiançava que a UDF tinha como propósito ser dedicada à cultura e à liberdade do Distrito Federal. As atribuições relacionadas à organização, à construção e à divulgação de uma arte genuinamente brasileira ficaram a cargo do Instituto de Artes, que, de acordo com o artigo 7º das Instruções de número 1, diz:

O Instituto de Artes, como centro de documentação, pesquisa e irradiação das tendências de expressão artística da vida brasileira tem, por fim, contribuir para o desenvolvimento das artes, e sua crescente aplicação às atividades econômicas, concorrendo para a formação de professores de artes, instrutores técnicos e artísticos em geral (*GAZETA DE NOTÍCIAS*, 1935, p. 14).⁵

O diferencial da instituição chamou a atenção de alguns artistas modernistas de expressiva notoriedade na época. A ideia de ter uma instituição específica para o exercício da liberdade no campo artístico, na qual seria legítimo o estudo e a pesquisa do processo de elaboração da cultura e da arte brasileira, atraiu o interesse de alguns artistas ligados ao movimento modernista, que buscavam, nesse período, construir e consolidar a identidade cultural brasileira, assumindo nossas características de origem popular, afro-brasileira ou regional, estabelecendo um diálogo entre o passado e o presente para se construir o futuro de uma arte que

⁴ Fragmento do discurso de inauguração da UDF publicado no jornal *Gazeta de Notícias*, de 1º ago. 1935, p. 4.

⁵ Fragmento do discurso de inauguração da UDF publicado no jornal *Gazeta de Notícias*, de 1º ago. 1935, p. 4.

provocasse reflexão sobre a própria realidade. Foi o caso dos artistas Mário de Andrade, Candido Portinari, Alberto da Veiga Guignard e Georgina de Albuquerque, que se tornaram professores do Instituto de Artes da UDF (PERES, 2020). No caso deste trabalho, busco analisar o contexto que possibilitou Mário de Andrade a assumir o cargo de professor e de diretor do Instituto de Artes da UDF. Quais seriam as contribuições dessa experiência para o campo artístico, bem como para o campo educacional?

A metodologia deste trabalho consistiu em análise documental dos acervos das seguintes instituições: Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROEDES/UFRJ); Projeto Portinari da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Projeto Portinari/PUC-Rio) e Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

Os documentos analisados foram: o decreto de criação da Universidade, Decreto n. 5.513, de 04 de abril de 1935; as Instruções de nº 1, texto que dispõe sobre a composição e a estrutura da Universidade com relação às escolas que a compõem e as instituições complementares para experimentação pedagógica, prática de ensino, pesquisa e difusão cultural (PROEDES-UFRJ); entrevistas dos ex-alunos de Candido Portinari, realizadas na década de 1980 pelas pesquisadoras Maria Christina Guido e Rose Ingrid Goldschmidt para o Programa de Depoimentos da instituição (Projeto Portinari/PUC-Rio);⁶ e as reportagens relacionadas ao Instituto de Artes da UDF: *Gazeta de Notícias* de 3 de julho de 1935, p. 08; *Gazeta de Notícias* de 1º de agosto de 1935, p. 4; *Correio da Manhã*, 1º de julho de 1938, p. 08 (consultadas no site da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional).

Para completar a análise, também foram consultados livros que tratam das correspondências de Mário de Andrade, a saber: *Correspondência: Mário de Andrade e Alceu Amoroso Lima*, 2018 (Organização e notas de Leandro Garcia Rodrigues); *Cartas: Mário de Andrade — Oneyda Alvarenga*, 1983 (Organização e notas de

⁶ Essas fontes orais se encaixam na perspectiva de *arquivo-documentalista*, a qual pesquisadores criam e organizam documentos — procedentes de entrevistas gravadas — para a utilização futura de historiadores interessados no período em questão (LOZANO, 2006). Compreendo a história oral na concepção de Ferreira e Amado (2006), como metodologia que remete a uma dimensão técnica e a uma dimensão teórica, metodologia que sozinha não dá conta de responder a todas as questões que desencadeia, necessitando sempre estar articulada com a teoria da História. Os relatos orais em questão foram coletados no início da década de 1980, nesse período a história oral ainda não estava consolidada no Brasil. Dessa forma, as entrevistas não foram procedidas dentro do rigor metodológico exigido para o trabalho com relatos orais, o que exige um grande esforço do pesquisador para interpretar, recuperar, recriar e problematizar, por intermédio das narrativas dos informantes, suas memórias para escrever a história.

Oneyda Alvarenga). Outro documento importante que compôs este estudo foi o texto de autoria de Mário de Andrade, da aula inaugural dos cursos de Filosofia e História da Arte do Instituto de Artes da UDF, ministrada em 1938.

Os autores que embasam as reflexões desta pesquisa constituem diferentes campos disciplinares, a saber: Ana Waleska Mendonça (2002), que aborda o contexto da criação da Universidade do Distrito Federal e os embates que ocorreram nesse período; Helena Bomeny (2012), que disserta sobre a atuação do poeta modernista na política como forma de ajudar no desenvolvimento cultural do Brasil; Rejane Galvão Coutinho (2002), que discute a atuação de Mário de Andrade no Departamento Municipal de Cultura do município de São Paulo, na gestão do Prefeito Fábio Prado (1935-1938), período no qual o autor modernista intensificou a coleta de material para a sua coleção de desenhos infantis; Sonia de Castro Lopes (2009), que trata da formação de professores, posicionando a Escola de Educação como eixo integrador da UDF; e Eni Orlandi (1994), que embasa a análise do discurso, orientando que no discurso é possível observar a relação entre linguagem e ideologia.

2 A DIVULGAÇÃO DOS CURSOS DO INSTITUTO DE ARTES NOS JORNAIS

A investigação nos jornais da época sobre a divulgação dos cursos na imprensa possibilitou averiguar a preocupação dos intelectuais artistas modernistas em dar visibilidade ao seu projeto artístico educacional, posicionando o Instituto de Artes da UDF como uma instituição comprometida com o ideal de renovação das artes no Brasil. As inúmeras propagandas são decorrentes, também, do fato de alguns professores da UDF terem ligações diretas com as instâncias da imprensa escrita, como é o caso do primeiro diretor do Instituto de Artes, Celso Kelly, que possuía muitos conhecidos na Associação Brasileira de Imprensa (A.B.I.).

Em reportagem do jornal *Gazeta de Notícias*, do dia 3 de julho de 1935, verifica-se a proposta diferenciada dos cursos e a adesão ao movimento artístico modernista, expressa no título da reportagem que trata da divulgação das inscrições dos cursos oferecidos pela instituição:

O ESPÍRITO MODERNO NAS ARTES

Na Universidade do Distrito Federal, recentemente criada pela Municipalidade, continuam abertas as inscrições para os seus primeiros cursos de arte, alguns pela primeira vez organizados no Brasil.

Os cursos se agrupam em três séries:

a) – cursos de preparação de professores para desenho, música e canto orfeônico que se habilitarão para escolas secundárias; e de preparação de instrutores técnicos para as escolas profissionais;

b) cursos de especialização e aperfeiçoamento, como os de urbanismo, arquitetura, pintura mural e de cavalete e escultura monumental e de salão, os dois primeiros somente facultados a arquitetos e engenheiros; os dois restantes a quem já possua conhecimentos de pintura e escultura;

c) – cursos gerais de arte; como os de teatro, artes decorativas e industriais (mobiliário, indumentária e artes do desenho aplicadas à impressão ou publicidade artística).

Os professores escolhidos serão os seguintes:

a) – artes plásticas: professor Nestor Figueiredo, urbanista; professor Lucio Costa, arquitetura; professor Candido Portinari, pintura; professor Celso Antônio, escultura; professores Georgina de Albuquerque e Fernando Valentim, artes decorativas e industriais; professores Sylvia Meyer e Gilberto Trompowsky, assistente de artes plásticas;

b) – música e canto orfeônico: professores Vila Lobos, Lorenzo Fernandes e João Souza; professor Andrade Marley para a história da música;

c) – Teatro: professores Renato Vianna, Dulcina de Moraes e Oduvaldo Vianna da atual Escola Dramática.

As inscrições para esses cursos acham-se abertas até o dia do corrente, improrrogavelmente, sendo gratuitos os cursos de pintura, escultura, artes decorativas (*GAZETA DE NOTÍCIAS* de 3 de julho de 1935, p. 08).

A menção de que alguns cursos oferecidos pelo Instituto de Artes eram, pela primeira vez, organizados no Brasil, como o caso dos cursos de formação de professores de desenho, música e canto orfeônico para o ensino secundário, revela a originalidade do projeto e confirma o seu caráter diferenciado com relação à Escola Nacional de Belas Artes, a instituição mais antiga destinada à formação do artista no Brasil. Nesse período, não havia cursos artísticos na referida escola que formassem o professor para lecionar no ensino regular, como já criticara Nerêo Sampaio⁷ em seus livros (1929; 1938; 1941). O que havia era o preparo do artista para trabalhar em seu ateliê. Já o Instituto de Artes tinha como objetivo principal preparar o artista-professor, munido de conhecimento teórico de história e filosofia da arte, sendo estimulado à experimentação de materiais variados para o desenvolvimento da própria técnica, bem como o provimento do conhecimento pedagógico para a adequação do saber especializado da arte destinada a diferentes públicos.

A divulgação do corpo docente, apresentada na reportagem com o título o “Espírito Moderno nas Artes”, no jornal *Gazeta de Notícias* (3 de julho de 1935, p. 8), também se configura como uma maneira de chamar a atenção do povo, visto que se tratava de uma equipe de professores com larga experiência no campo artístico, como se pôde constatar no tópico sobre os professores escolhidos para as artes plásticas

⁷ Fernando Nerêo de Sampaio foi Engenheiro-Arquiteto, Artista e Educador, dedicado à valorização do ensino de Desenho e Artes no currículo escolar. Cf. Peres (2015).

na referida matéria citada acima. A mencionada tática pode ser considerada como bem-sucedida, porque Hérís Guimarães confirma, em seu depoimento, que mudou da Escola Nacional de Belas Artes, na qual fazia o curso de pintura, para o Instituto de Artes da UDF devido à insistência de sua amiga Diana Bárberi. Esta já era uma artista com certa experiência e queria se aprimorar nos processos e modalidades de pintura, bem como desejava descobrir novas técnicas artísticas. Ao saber que o professor de Pintura Mural e Cavalete seria Candido Portinari, ela não hesitou em mudar de instituição, como é possível conferir no fragmento abaixo:

[...] a Diana já tinha prata em salão, era uma espécie de monitora do Bracet.⁸ Então me apoiei nela. Eu tinha medo do Bracet, achava que tinha um traço horrroso, cheguei à conclusão que não dava para a coisa. A Diana — falando com os brotos — segurou as pontas, e eu fiquei na Escola, apoiada nela. Mas naquele ano a Diana resolveu ir para a Universidade Federal, porque ela já tinha aprendido tudo que tinha que aprender ali. E ela achou que o Portinari, com o novo tipo de pintura, seria uma boa para ela. O que não era o meu caso, eu não esperava mudar nada na minha pintura. Eu estava começando e não sabia nada, então a Diana me disse: ‘Olha Hérís, eu vou sair, vou para a Universidade, vou me inscrever no concurso de pintura’ (GUIMARÃES, 1983).

O relato da ex-aluna revela, ainda, que os estudantes acreditavam que havia uma grande diferença entre o curso da ENBA e o curso que seria ministrado no IA/UDF, porque, como foi possível conferir no depoimento acima, Diana Bárberi desejava aprender novos procedimentos e técnicas de pintura e julgava que já tinha aprendido tudo o que era possível na sua antiga escola, e que Candido Portinari, uma figura já conhecida no meio como artista inovador, ofereceria uma ampliação dos conhecimentos artísticos mais atualizados, tendo em vista que o professor que ela assessorava na ENBA, por meio do trabalho de monitoria, era um artista voltado para gêneros pictóricos tradicionais, acadêmicos, e que não tolerava tendências artísticas modernistas. Uma das ações mais impactantes quando Augusto Bracet se tornou diretor da ENBA (1938-1945) foi proibir os alunos de participarem da mostra anual da

⁸ Augusto Bracet nasceu no Rio de Janeiro em 14 de agosto de 1881. Era filho de Trajano Bracet e Arminda Bracet. Foi casado com Dalva Nascimento. Era diplomado pela Escola Nacional de Belas Artes — ENBA. Fonte: Ficha funcional do referido professor. Acervo: CMEB-ISERJ, armário 11. Segundo Pontual (1969), ele foi um artista acadêmico renomado. Em 1911, ganhou o Prêmio de Viagem ao Estrangeiro e foi estudar na Itália e na França, sendo aluno de Morelli e Louis Billoul. Era desenhista e pintor, sua especialidade era paisagem, figura humana e temas históricos. Além de professor do Instituto de Educação, lecionava também na Escola Nacional de Belas Artes e no Colégio Batista (PONTUAL, 1969).

escola por apresentarem pinturas de viés modernista.⁹ Esse é mais um ponto que confirma o contraste entre as duas instituições formadoras de artistas.

A maioria dos professores do Instituto de Artes atuava em diferentes áreas. É o caso do professor Nestor Figueiredo, arquiteto e urbanista formado pela Escola Nacional de Belas Artes, que desenvolveu um estilo de arquitetura de residência adequado ao clima brasileiro. Ele presidiu, também, o IV Congresso PAN-AMERICANO de Arquitetos, realizado na Cidade do Rio de Janeiro. Nesse congresso, defendeu que na América existia uma tradição artística, assim como nas velhas nações, que poderia contribuir para o aprimoramento das artes e arquitetura de outros países fora do continente americano. Ressaltou a capacidade criadora e construtiva do americano, que havia atingido um alto grau de cultura. Por meio das reportagens dos jornais acessados, foi possível confirmar o seu envolvimento com o modernismo brasileiro, especialmente devido à valorização dos elementos nacionais e da América Latina.

Dentre os notáveis professores, muitos já tinham uma carreira artística consolidada na cena cultural da capital, com histórico de exposições em galerias, inclusive no exterior, como é o caso de Candido Portinari, Celso Antônio de Menezes e Georgina de Albuquerque. Lúcio Costa também era uma presença notável com seus trabalhos na parte da arquitetura, com diversos projetos, prédios importantes criados, espalhados pela cidade. Todo esse contexto contribuía para chamar a atenção dos novos aspirantes a artistas, os professores-personalidades eram o grande chamariz para os novos cursos de artes da época.

A pesquisa revelou que boa parte do corpo docente do Instituto de Artes, ligado ao movimento modernista, também lecionava na Escola Nacional de Belas Artes, fato instigante que faz supor que esses artistas-professores enxergavam uma maior liberdade e possibilidades de atuação na Universidade do Distrito Federal, tendo em vista ser esta uma instituição que nasceu comprometida com a renovação das práticas educacionais e com o estímulo da cultura brasileira. Uma instituição que serviria aos interesses dos artistas-professores modernistas.

Nessa conjuntura do ensino da arte, o projeto educacional implementado no Distrito Federal por Anísio Teixeira é uma experiência muito singular, especialmente

⁹ BRACET, Augusto. In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa22572/augusto-bracet>>. Acesso em: 12 set. 2019.

por garantir a formação de professores de arte para o ensino secundário no mesmo espaço em que se preparava o artista. Nas reportagens examinadas, confirma-se o destaque dado ao Instituto de Artes da UDF, o que sugere a relevância das Artes para garantir uma educação mais adequada ao espírito moderno.

No caso da Universidade do Distrito Federal, havia mais oportunidades de atuação dos intelectuais e artistas modernistas, visto que ela não pertencia ao Governo Federal e sim ao Município do Rio de Janeiro (Distrito Federal), e seu idealizador aspirava construir uma instituição diferenciada das que já existiam no país. De acordo com Teixeira (1935, p. 17), não se pretendia “duplicar as congêneres federais, mas organizar-se em moldes próprios que, entretanto, não ferem essencialmente, nenhum dispositivo das próprias leis federais derogadas pela Constituição”. Assim, essa “mansão da liberdade”, onde se buscava o exercício do “pensamento livre como ar”, garantia a autonomia para o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística, em maior sintonia com a modernidade, visando ao aperfeiçoamento e progresso da comunidade local e nacional.

3 A EXPERIÊNCIA DOCENTE DE MÁRIO DE ANDRADE

Mário de Andrade tornou-se professor e diretor do Instituto de Artes da UDF em meados de 1938, após a saída de Cornélio Pena da direção do IA-UDF.¹⁰ Sua nomeação para o cargo foi amplamente divulgada na imprensa carioca, que tecia altos elogios ao poeta, denominando-o como um bandeirante da Arte, já que enveredava nas entranhas do Brasil para encontrar a Arte e a Cultura genuinamente brasileiras:

Mário de Andrade na direção do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal

Raros homens no Brasil terão, como Mário de Andrade, o temperamento bandeirante, com uma pequena diferença: em vez de enveredar para o audacioso terreno do explorador, à cata de sensações fortes, de lutar com onças e batalhões de tatetos, perdendo-se em emaranhados de cipós pelas florestas virgens, na esperança também de descobrir ouro ou pedras preciosas, Mário contentava-se, unicamente, em descobrir... a Arte, onde ela esteja. Nessa missão beneditina, de resultados tão surpreendentes e fecundos, a sua atuação foi exemplo digno de mais alto valor [...] No seu novo posto, equivalente ou superior ao que Mário de Andrade perdeu, o admirável bandeirante da Arte fará obra cultural, útil e inteligente e poderá talvez realizar

¹⁰ Vale ressaltar que a Universidade do Distrito Federal sofreu muitas alterações após a saída de Anísio Teixeira da Direção da Secretaria de Educação e alguns professores da instituição também solicitaram o desligamento da instituição em apoio ao colega, como foi o caso do primeiro diretor do Instituto de Artes, o professor Celso Kelly. Em 1938, a UDF passava por uma nova reestruturação que viria ocasionar a sua extinção.

o ideal que sonhou ou o sonho que ideou (CORREIO DA MANHÃ, 01/07/1938, p. 08, grifo meu).

Nessa matéria, também é mencionada a sua experiência no Departamento Municipal de Cultura do município de São Paulo, na gestão do Prefeito Fábio Prado, sendo uma das primeiras iniciativas de incentivo público de um projeto de ação cultural para a referida cidade e que se pretendia estender para todo o país (1935-1938).¹¹ Mário de Andrade, porém, foi praticamente obrigado a deixar o cargo de diretor do Departamento, em 1938, e abandonar o projeto que havia criado em parceria com outros intelectuais modernistas, por razões políticas, numa situação mal explicada e plena de insinuações. Segundo Bomeny (2012), Mário de Andrade ingressa na política a partir desse projeto que objetivava a democratização da cultura, configurando-se numa estância de prática do ideário modernista na década de 1930. O objetivo do projeto era a integração cultural que visava à inclusão de todos, mas especificamente:

O alvo das ações desenvolvidas pelo Departamento de Cultura foi sem sombra de dúvida o público leigo que não tinha acesso às manifestações artísticas promovidas pela burguesia. Os Parques Infantis para as crianças filhas de operários; bibliotecas populares; cinema educativo; concertos públicos; curso de divulgação cultural e pesquisa de caráter social junto os imigrantes e à população mais pobre da cidade. Foram sem dúvidas ações de caráter pedagógico, pois houve sempre uma clara intenção de ampliação da formação cultural dos cidadãos (COUTINHO, 2002, p. 28).

As ações de Mário de Andrade no Departamento de Cultura de São Paulo estavam em sintonia com um dos objetivos do Instituto de Artes da UDF presentes nas Instruções de nº 1, em seu artigo 49, parágrafo 5, que trata dos projetos de extensão que tinham como finalidade a obra de difusão da Cultura em diversos setores da sociedade, especialmente nos locais onde se concentravam as camadas populares, como “escolas, fábricas, associações profissionais e logradouros públicos adequados, servindo-se das artes, sempre que possível, para facultar oportunidades de recreio sadio, educativo e construtor”.¹² Verifica-se, assim, o ideário modernista presente em ambos os projetos realizados nas duas principais capitais do Brasil.

¹¹ De acordo com Rejane Coutinho (2002), um dos aspectos mais interessantes da gestão de Mário de Andrade à frente da direção do Departamento de Cultura no município de São Paulo foi a criação dos Parques Infantis e Biblioteca Infantil, espaços onde foram produzidos parte dos desenhos infantis da Coleção de Mário de Andrade, a qual a autora tomou como objeto de pesquisa da sua tese.

¹² Instruções de nº 1, artigo 49, parágrafo 5. Universidade do Distrito Federal. Decreto n. 5.513, de 4 de abril de 1935.

O curioso, nessa reportagem, é a menção de que o cargo assumido por Mário de Andrade tinha o valor equivalente ou superior ao que ele havia perdido em São Paulo e lhe possibilitou pôr em prática o seu projeto de democratização cultural. Sendo assim, conjectura-se que assumir a cadeira de professor de Filosofia e História da Arte e a direção do Instituto de Artes da UDF seria uma grande oportunidade para o intelectual realizar tudo aquilo que idealizou implementar no Departamento de Cultura, mas não conseguiu por razões diversas.¹³ A partir dessa informação, é possível conjecturar que o artista-intelectual paulista foi para o Rio de Janeiro com o intuito de fortalecer o ideário modernista e encontrou no IA da UDF a oportunidade para dar continuação aos seus projetos, tendo em vista que a Universidade do Distrito Federal foi criada por Teixeira sob o signo da liberdade e ambicionava ser a instituição que enfrentaria o problema da desigualdade de acesso à Cultura em nosso país.

Verifica-se o empenho de Mário de Andrade em legitimar a ideologia modernista por meio do discurso presente, tanto no campo da cultura quanto no campo educacional, buscando produzir a necessidade de renovação de transformação da sociedade na época. De acordo com Orlandi (1994, p. 54), “é no discurso que se pode apreender a relação entre linguagem e ideologia, tendo a noção de sujeito como mediadora: não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. O efeito ideológico elementar é o que institui o sujeito (sempre já-lá)”.

Reitere-se que o Instituto de Artes era a instituição responsável por “estudar e classificar as manifestações nacionais de arte, investigando as preferências do espírito brasileiro”,¹⁴ um objetivo característico do movimento modernista. O que o poeta não esperava, no entanto, era que as consequências do mesmo regime que o retirou do cargo de diretor do Departamento de Cultura do município de São Paulo extinguiria a UDF.

¹³ Com a implantação do Estado Novo, regime imposto pelo golpe de 10 de novembro de 1937, ocorreu uma intervenção direta na política paulista. O prefeito Fábio Prado, que havia incentivado o projeto implementado por Mário no Departamento de Cultura, foi exonerado e substituído por Francisco Prestes Maia, que preferiu priorizar outros setores na Prefeitura de São Paulo ao invés da democratização Cultura, o que ocasionou a demissão de Mário de Andrade do Departamento em 1938.

¹⁴ Um dos objetivos do Instituto de Artes presentes na Instrução de nº 1, artigo 49.

4 O INSTITUTO DE ARTES E A FORMAÇÃO DO ARTISTA E DO ARTESÃO

No texto da aula inaugural dos cursos de Filosofia e História da Arte, intitulado “O Artista e o Artesão”, de autoria de Mário de Andrade, foi possível verificar que as ideias do escritor acerca do processo de formação do artista, bem como sua concepção sobre as diferenças entre artista e artesão, estão em consonância com os objetivos da formação do Instituto de Artes da UDF. De acordo com Mário de Andrade (1938), o artista é aquele que consegue unir os conhecimentos de História da Arte e o senso estético alinhado com a técnica, porque “o artesanato é imprescindível para que exista um artista verdadeiro”, ou seja, o artista precisava conhecer bem o material e dominar perfeitamente a técnica de manuseá-lo para, de fato, proceder à criação. Tal visão ia ao encontro dos princípios do IA da UDF de proporcionar uma formação que possibilitasse aos estudantes a aquisição do conhecimento das técnicas de manuseio do material, bem como de uma densa formação cultural para que fosse desenvolvido o senso estético. O que comprova que ele, apesar da distância geográfica, manteve um diálogo profícuo com os idealizadores dessa proposta. De acordo com o poeta:

Artista que não seja ao mesmo tempo artesão, quero dizer, que não conheça perfeitamente os processos, as exigências, os segredos do material que vai mover, não é que não possa ser artista (psicologicamente pode), mas não pode fazer obras de arte dignas deste nome. Artista que não seja bom artesão, não é que não possa ser artista: simplesmente, ele não é artista bom. E desde que vá se tornando verdadeiramente artista, é porque concomitantemente está se tornando artesão (ANDRADE, 1938, p. 2).

Dessa forma, percebe-se que Mário de Andrade defendia que o artista deveria se constituir como um profundo conhecedor do material e das técnicas para manuseá-lo, tornando-se um excelente artesão, mas adverte que a técnica da arte não se resumia ao artesanato, para ele:

O artesanato é uma parte da técnica da arte, a mais desprezada infelizmente, mas a técnica da arte não se resume no artesanato. O artesanato é a parte da técnica que se pode ensinar. Mas há uma parte da técnica de arte que é, por assim dizer, a objetivação, a concretização de uma verdade interior do artista. Esta parte da técnica obedece a segredos, caprichos e imperativos do ser subjetivo, em tudo o que ele é, como indivíduo e como ser social (ANDRADE, 1938, p. 2).

Assim, segundo Andrade (1938), as técnicas de manuseio e emprego do material podem ser aprendidas, mas para se tornar um “artista verdadeiro” é

necessário dominar tão bem o artesanato, o modo de fazer, a ponto de inventar novos procedimentos a partir das técnicas aprendidas, dando novas finalidades às ferramentas e aos materiais para se criar efeitos visuais inovadores. Caso o desenvolvimento da “expressão individual” não ocorra, esse artista se torna um mero copista de técnicas inventadas pelos “verdadeiros artistas”.

Andrade (1938) cria uma teoria para a formação de um bom artista que seria organizada em três diferentes dimensões. A primeira seria o artesanato, “a única verdadeiramente pedagógica, que é o aprendizado do material com que se faz a obra de arte” (ANDRADE, 1938, p. 3). Seria o ensinamento indispensável, porque é o mais prático. A segunda seria a manifestação da técnica que ele denominou como “virtuosidade”. Ele entendia “por virtuosidade do artista criador o conhecimento e prática das diversas técnicas históricas da arte” (ANDRADE, 1938, p. 3), o que seria a técnica tradicional ligada às regras acadêmicas aprendidas por meio do conhecimento da história da arte. E a terceira técnica seria aquela criada pelo artista, “é a solução pessoal do artista no fazer a obra de arte. Esta faz parte do ‘talento’ de cada um, embora não seja todo ele” (ANDRADE, 1938, p. 3-4).

Na visão de Andrade, o artista completo deveria reunir em seu fazer artístico essas três dimensões: o conhecimento das técnicas de manuseio do material, que foi denominada pelo poeta de “artesanato”; o conhecimento das técnicas empregadas por artistas consagrados na história da arte, chamada de técnica de “virtuosidade”; e a “expressão individual do artista”, que seria a junção dessas dimensões e a construção de uma poética própria. Para que o artista adquirisse a expressão individual seria necessária uma formação que abrangesse o ensino da técnica, de maneira que ele pudesse estabelecer uma relação com o material escolhido e uma ampla formação cultural que lhe possibilitasse o conhecimento da história da arte para que, assim, despertasse a criticidade, transformando-se num “verdadeiro artista” e não apenas num copista. Mário alerta para os perigos que correria o artista que envereda apenas na dimensão da “virtuosidade”:

Não só porque pode levar o artista a um tradicionalismo técnico, meramente imitativo, em que o tradicionalismo perde suas virtudes sociais pra se tornar simplesmente ‘passadismo’ ou, se quiserem, ‘academismo’; como porque pode tornar o artista uma vítima de suas próprias habilidades, um ‘virtuoso’ na pior da significação da palavra, isto é, um indivíduo que nem sequer chega aos princípios estéticos, sempre respeitável, da arte pela arte, mas que se compraz meros malabarismos de habilidades pessoais, entregue à sensualidade do aplauso ignaro (ANDRADE, 1938, p. 3).

Verifica-se nesse excerto a preocupação de Mário de Andrade com o risco de se reproduzir o que já era feito pela Escola Nacional de Belas Artes, a formação do acadêmico dotado de habilidades virtuosas, porém sem o estímulo à liberdade de criar a sua própria técnica para o desenvolvimento da sua poética, por estar preso às regras estabelecidas. Dessa forma, a formação do artista deveria propiciar-lhe a descoberta de sua técnica individual.

Nas entrevistas dos ex-alunos de Candido Portinari, as quais tratam das lembranças do ensino ministrado no Instituto de Artes pelo artista, foi possível perceber que o ensino de pintura ia muito além das técnicas, porque envolvia o conhecimento do material e o seu preparo para que fosse utilizado nos diferentes procedimentos de elaboração das obras, ou seja, buscava-se desenvolver o domínio do “artesanato”.

Foi dito pelos alunos que se “aprendia de tudo”: de fazer tinta a construir chassi, até truques para salvar trabalhos danificados pela ação do pintor, como relembram Alcides da Rocha Miranda (1983), Aldary Toledo (1982), Hérís Guimarães (1983) e Rosalina Leão (1984). Assim, os estudantes eram preparados para ter um profundo conhecimento do material que seria utilizado em suas produções, bem como lhes era oferecida uma base forte de estudo de cultura geral e artística para o aperfeiçoamento dessa solução pessoal no fazer arte, defendida por Mário de Andrade. Tal procedimento caracteriza o ensino do Instituto de Artes como modernista, já que visava a uma formação voltada para o aprimoramento do artista e para a elaboração da sua própria técnica, almejando romper com regras estabelecidas e criar novidades.

Mário de Andrade (1938), no entanto, adverte que a técnica pessoal não pode ser ensinada, no máximo pode ser estimulada pelo professor num ambiente artístico que promova um encontro do artista com a matéria que ele manuseia, fazendo despertar para variedade de possibilidades da sua utilização. Na visão do poeta, seria uma maneira de o artista desenvolver uma atitude filosófica em relação à arte, o que seria a essência da Universidade do Distrito Federal, como afirmado por ele a seguir:

O caoticismo, a desorientação de grande parte das artes contemporâneas não deriva da variabilidade maravilhosa da técnica pessoal; deriva, sim, a meu ver, em muitos artistas, da ausência de uma atitude... mais ou menos filosófica. Deixem passar este ‘mais ou menos’, que se explicará logo. E é para a obtenção desta atitude ‘mais ou menos’ filosófica em face da arte, que

intervêm o espírito desta Universidade e as conversas deste curso
(ANDRADE, 1938, p. 11, grifo meu).

E para o desenvolvimento dessa “atitude filosófica em face da arte” nos alunos, Andrade pretendia ser um professor diferente, mais um intérprete crítico das teorias — quem apresenta os limites das correntes de pensamento em arte, dos conceitos estéticos, aspirando ao despertar da consciência artística — do que propriamente um docente com ideias fechadas que impõe um sistema estético. Assim, ao iniciar suas aulas, o poeta adverte:

Iniciando as minhas aulas, quero prevenir, desde logo, que serei muito mais um comentador que um teórico. Vou apenas ensaiar um sistema de conversas que, através da História da Arte, consiga dar aos meus companheiros de curso, muito mais uma limitação de conceitos estéticos que uma fixação deles. Um curso que pelo seu aspecto de experimentalismo crítico sobre a História da Arte, será muito mais o convite à aquisição de uma séria consciência artística que a imposição de um sistema estético, de uma Estética perfeitamente orgânica e lógica e, por isso mesmo, para o artista, asfixiante e enegecedora (ANDRADE, 1938, p. 11, grifo meu).

A partir do exposto, verifica-se o empenho de Mario de Andrade de validar o ideal modernista por meio do discurso do especialista em arte, buscando intervir nas dinâmicas artísticas para promover uma nova consciência de se apreciar e produzir arte. Segundo Fischer (2001), as “coisas ditas” estão essencialmente ligadas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro do discurso. Assim, confirma-se o caráter modernista do ensino do Instituto de Artes da UDF, cujo objetivo principal era o despertar de uma consciência artística e o desenvolvimento de uma técnica pessoal, sem limitar o artista a padrões estabelecidos rigidamente.

5 O CURSO DE FILOSOFIA E HISTÓRIA DA ARTE E O ESTUDO DO DESENHO DA CRIANÇA

Mais um elemento que demonstra a diferença entre o Instituto de Artes da UDF e a Escola Nacional de Belas Artes é o fato de os estudantes no IA terem a oportunidade de aprender sobre o desenho da criança, um estudo incomum no campo artístico daquela época, embora fosse recorrente no campo da psicologia e da educação. Na verdade, esse tema já vinha sendo estudado por Mário de Andrade há muito tempo, desde a década de 1920, e, à frente da gestão do Departamento de Cultura de São Paulo, pôde, em 1937, organizar um concurso de desenho infantil, que

lhe possibilitou adquirir uma variedade de material para as suas pesquisas (COUTINHO, 2002). O interesse pela expressão gráfica infantil também era foco de interesse dos artistas modernos:

Sabemos que as rupturas provocadas pelos movimentos modernos do início do século XX nos cânones estéticos e artísticos abriram espaço para um olhar diferenciado sobre a produção gráfica da criança. A Arte Moderna celebrou a 'arte' da criança como uma arte portadora de promessas de renovação contínua (COUTINHO, 2002, p. 45).

Na tese de doutorado de Rejane Coutinho (2002), intitulada *A Coleção de Desenho Infantis do Acervo Mário de Andrade*, encontra-se, nos anexos, um plano de curso de autoria de Andrade o qual trata do desenho da criança. Nesse material, ele inicia a discussão sobre o assunto da seguinte maneira:

I – A criança é artista?

- a) Na realidade, o problema si a criança pré-escolar e não estimulada já apresenta manifestações artísticas, em sua atividade de desenhar, não tem sido proposto. Reina confusão geral, em grande parte porque essas atividades aparentemente artísticas da criança não estimulada, têm sido estudadas por psicólogos e pedagogos, e não por estetas. Já demos anteriormente as razões críticas pelas quais a atividade desenhística da criança pré-escolar, não parece se enquadrar nas manifestações artísticas.
- b) A afirmativa de que a atividade desenhística da criança pré-escolar não é ainda manifestação artística, não implica negar-lhe sensibilidade estética (ANDRADE, UDF, s/d.).

De acordo com Coutinho (2002), Mário de Andrade não considerava o desenho da criança como “arte” porque a produção gráfica infantil era espontânea, ou seja, não havia estudo com o intuito de desenvolver uma técnica própria e muito menos a preocupação com o belo ou o feio. Ele não negava, entretanto, que a criança possuía sensibilidade estética. Segundo a mesma autora, porém,

Ele lembrava ainda que em suas observações ele percebeu que a criança esquematizava, porém não estilizava a representação como os homens naturais que se afastavam do naturalismo, ou os pré-históricos que criaram e desenvolveram uma arte geométrica. Em resumo, Mário de Andrade em sua pesquisa não identificou uma predisposição da criança para a arte. Segundo ele, o que havia era um aprendizado cultural através da ‘consciência dos exemplos’ da ‘obediência aos estímulos’, ou seja, uma alfabetização (COUTINHO, 2002, p. 112).

Verifica-se que Mário de Andrade no Instituto de Artes da UDF pôde dar continuidade aos estudos sobre o desenho da criança, sendo a oportunidade de ele sistematizar o material de pesquisa recolhido desde a década de 1920 e de dialogar com artistas e professores em formação sobre as suas ideias. Foi lembrado pelos ex-

alunos de Portinari pela forma carinhosa de conduzir as aulas e também pela seriedade com que encarou o ensino, como recorda Rosalina Leão (1984):

Mário foi fabuloso, o carinho que ele tinha. Uma vez, nós íamos ter uma prova; Portinari teve que viajar e pediu ao Mário para tomar conta da aula. Roberto tinha ficado de levar umas flores e não chegava, todo mundo estava histérico. Afinal chega Roberto todo afobado, ainda faltava a arrumação e tudo. Depois o Mário fez uma observação: 'Bem, o que eu vi, o que eu acho muito ruim, é que vocês não olharam para o modelo'. A gente começou a trabalhar imediatamente. Sim, mas estava tudo atrasadíssimo, entende? Porém o Mário não aceitou: 'O pintor tem que olhar muito bem, enquadrar, ver como é que fica e tudo isso, depois que pinta'.

No teor de duas cartas enviadas por Mário à Oneyda Alvarenga, publicadas no livro *Mário de Andrade — Oneyda Alvarenga: cartas* (1983), constata-se a seriedade com que o poeta arrogava o ofício da docência, a ponto de considerar a responsabilidade como uma “caceteação”, que o obrigava a estudar de forma intensiva para preparar as aulas, situação que o deixava desanimado por tamanho compromisso e por dispor de pouco tempo, porque havia assumido muitos trabalhos para poder quitar suas dívidas, como se verifica no fragmento a seguir:

Rio, 19-III-39

Oneyda, recebi hoje o embrulho das conferências e a nova carta. Já tinha recebido a outra, sim, mas ficara até agora sem resposta por causa do excesso de trabalho. Hoje mesmo passei estudando a tese do [...] pro concurso de Folclore que principia amanhã e de que sou um dos examinadores. Por sinal que bem fraquinha a tese, com um punhado de contradições e leviandade científica. Acabei ontem uma das reformas pedidas por Capanema, mas não irei descansar. Dia 10 próximo principiam as aulas da Universidade e confesso que é com melancolia que vejo se aproximar essa caceteação. Ter que estudar com a mesma fúria do ano passado para dar minhas lições, palavra que me deixa desanimado. Depois agora tenho mais trabalho, com pelo menos dois artigos a escrever por semana, e um deles de crítica literária, pro Diário de Notícias, o que me obriga a ler muito. A vida continua encrocada, como se vê, mas com uma leve esperança de melhorar financeiramente, pois estou em véspera de pagar minhas dívidas, com que venho há quase um ano me esgrimindo. Como é pau dever! [...] (ANDRADE, 19/03/1939, grifo meu).

Na outra carta, Mário de Andrade expõe para Oneyda a complexidade de sua vida diante de tantos afazeres que lhe impediam de realizar seus trabalhos da maneira que ele achava justa, sentindo inclusive que estava sendo desonesto por não ter tempo de se dedicar como gostaria. O poeta revela que, para preparar cada aula com honestidade, levava em média duas horas e que havia reservado um dia para fazer isso. Como se pode conferir a seguir:

Rio, 20-IV-39

Oneida

Me desculpe, você tem razão. Aliás outro dia, não me contive mais e fiz o Zé Bento escrever a você, por mim. Suponha a minha vida, imaginando que sou um sujeito que escrevo lento. Em geral cada artigo meu pro Diário de Notícias, em frente da máquina toma várias horas. E vários dias toma a leitura dos livros criticados. Cada artigo pro Estado são também duas horas no mínimo. E isto porque tomei agora o mau hábito de deixar como sai o escrito, sem refazê-lo como era meu costume. E embora eu só faça assim porque não sobra mais tempo e preciso absolutamente ganhar dinheiro, tudo isso me deixa no abatimento da desonestidade, é pau, Oneida...

E principiaram as aulas. O tempo de preparo de cada aula honesta são duas horas. Atualmente dou um dia só pra isso, embora seja continuação de curso e portanto matéria nova. Mais amargura. Mais convicção de desonestidade. Enfim estou sofrendo por esse lado [...] (ANDRADE, 20/04/1939, grifo meu).

Apesar do sentimento de desonestidade que assolava Mário de Andrade por não dispor de mais tempo para se dedicar à elaboração das aulas de um curso universitário, os ex-alunos lembram com muita consideração desse momento em que ele foi docente, a ponto de Enrico Bianco achar que ele era grandioso demais para ser professor, visto que os estudantes, na época, não tinham maturidade para apreender a grandeza do mestre:

As aulas do Mário eram aulas que ele dava a um jardim de infância. Era uma covardia o Mário de Andrade dar aulas, não é? Sempre achei uma covardia. Era um homem inteligente demais para poder ensinar alguma coisa (BIANCO, 1982).

Essa experiência teve curta duração porque, em 1939, a Universidade do Distrito Federal foi extinta e os seus cursos transferidos para a Universidade do Brasil, fundada em 1937. Muitos foram os fatores que contribuíram para a extinção da UDF. A Igreja Católica foi um deles, porque considerava o caráter laico da instituição e a presença de profissionais simpáticos ao socialismo uma ameaça aos seus interesses. As denúncias de que a Universidade era um “berço de comunistas” encontrou apoio no contexto político da época, como bem salienta Mendonça (2002):

Do ponto de vista do governo federal, a UDF se inviabilizaria por se tratar de uma iniciativa do poder municipal — em um momento em que crescia aceleradamente a tendência de ao centralismo, o qual atingiria seu ápice com a implantação do Estado Novo — e porque se afirmava como instituição autônoma, pretendendo escapar ao controle do Estado em um contexto de crescente autoritarismo (MENDONÇA, 2002, p. 122).

O contexto autoritário, as ameaças da implantação do comunismo no Brasil, a campanha negativa dos setores conservadores ligados à Igreja Católica e os interesses de Gustavo Capanema, de impor um modelo universitário único,

contribuíram para o fechamento da Universidade do Distrito Federal. Após a extinção da UDF, o Instituto de Artes foi fechado e os alunos impedidos de entrarem para pegar os seus pertences. Segundo o relato dos ex-alunos do IA/UDF, todas as obras realizadas nas aulas de pintura sumiram, eles acreditam que o sumiço das telas ocorreu porque as pinturas tinham um forte teor de crítica social, bem como valorizavam certos aspectos da cultura popular brasileira que não eram interessantes para o que se pretendia legitimar como imagem do povo brasileiro.

Mário de Andrade (apud MENDONÇA, 2002) ficou muito indignado com a extinção da UDF, posicionou-se de forma veemente numa carta enviada a Capanema, na qual ele comenta sobre o episódio do fechamento:

É certo que o posto da Enciclopédia me interessa muito, e conseguiu acordar em mim um entusiasmo que os diferentes reveses dos últimos tempos tinham adormecido. Deixe também agora que lhe diga, com a maior lealdade, que não foi o menor destes reveses a destruição da UDF. Não pude me curvar às razões dadas por você para isso, lastimo dolorosamente que se tenha apagado o único lugar de ensino mais livre, mais moderno, mais pesquisador que nos sobrava no Brasil, depois do que fizeram com a Faculdade de Filosofia e Letras, de S. Paulo. Esse espírito, mesmo conservados os atuais professores, não conseguirá reviver na Universidade do Brasil, que a liberdade é frágil, foge das pompas, das pomposas e das pesadas burocracias (ANRADE apud MENDONÇA, 2002. Carta a Gustavo Capanema, 23/11/1939, grifo meu).

Gustavo Capanema era muito próximo dos intelectuais ligados à cultura, mantinha amizade com pessoas ligadas aos campos da literatura, da poesia, da música, da arquitetura, do teatro e das artes plásticas, sendo um dos grandes incentivadores da arte moderna no Brasil (BOMENY, 2012). Dessa forma, a situação de fechamento do Instituto de Artes e o desaparecimento das obras dos alunos era incoerente com a sua postura de valorização da Arte Moderna. Por isso, Mário de Andrade, na missiva, mostrava-se tão indignado com a ação de Capanema. Esse episódio evidencia o fato de que o ministro da Educação, apesar de sua proximidade com a cultura, não a elegia como prioridade. Demonstrou não temer a reação crítica de seus amigos artistas-intelectuais e implantou seu projeto universitário, mesmo sob críticas daqueles que lhe eram mais próximos.

Figura 6: Grupo de alunos e colegas de Portinari, na Universidade do Distrito Federal, 1938. Entre eles: Mário de Andrade, Roberto Burle Marx, Hérís Guimarães e Ignez Correa da Costa.



Fonte: Acervo: Candido Portinari – PUC-Rio. *Arquivos fotográficos de referências históricas*. Autor desconhecido, 1938. Disponível em: <<http://www.portinari.org.br/#/acervo/documento/6464>>. Acesso em: 11 ago. 2020.

Verifica-se nessa fotografia o registro de uma experiência singular da interseção entre dois campos, o da Arte com o da Educação, a qual permitiu a reunião de figuras de artistas “notáveis” no envolvimento de uma Educação que possibilitasse a construção da cultura brasileira mais atenta com as raízes populares, sem negligenciar o conhecimento estabelecido. Nessa imagem, visualizamos Mário de Andrade com o colega Portinari e os alunos do curso de Pintura numa posição que denota harmonia entre os retratados em meio às obras e os materiais de pintura, no espaço interno do ateliê, no Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal. Esse registro possibilita conferir a noção que se queria passar por meio da imagem, que era plasmar a ideia de um passado célebre. Compreende-se que as imagens, assim como textos orais, constituem-se numa forma importante de evidência histórica (BURKE, 2004, p. 17).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível confirmar que Mário de Andrade, ao assumir a cadeira de professor de Filosofia e História da Arte e a direção do Instituto de Artes da UDF, teve a oportunidade de dar continuidade ao projeto que havia iniciado no Departamento de Cultura do Município de São Paulo, bem como fortalecer o ideário modernista, considerando que na Universidade do Distrito Federal havia mais possibilidade de autonomia para implementação de novas ideias e valorização da cultura brasileira.

Porque a UDF, como foi apresentado, foi criada por Teixeira sob o signo da liberdade e ambicionava ser a instituição que enfrentaria o problema da desigualdade de acesso à Cultura em nosso país. O poeta, atuando no Instituto de Artes da UDF, também pôde dar continuidade aos estudos sobre o desenho da criança, sendo uma ocasião ideal de ele estruturar o seu material de pesquisa, coletado desde a década de 1920, e de discutir com artistas e professores em formação sobre os seus conceitos para aprimorá-los.

As contribuições de Mário de Andrade para a formação de professores de Artes foram: proporcionar um ensino que formasse não só um artesão, mas um artista pensante e criador, consciente do processo de construção de sua técnica pessoal, bem como possibilitar aos estudantes uma ampliação dos seus conhecimentos para além da formação técnica, apresentando os dados de sua pesquisa sobre o desenho da criança, com a perspectiva de formar também um pesquisador. Rompeu, assim, com os padrões da Escola Nacional de Belas Artes, que promovia a formação do acadêmico dotado de habilidades virtuosas, porém sem o estímulo à liberdade de criar a sua própria técnica para o desenvolvimento da sua poética.

Outro aspecto relevante que a pesquisa revelou é o fato de que todos os professores apresentados eram figuras *notáveis* na cena artística brasileira muito antes de se tornarem professores, comprovando-se que a sua atuação no magistério estava relacionada com a ideologia de disseminar a nova Arte. Mário de Andrade e os outros artistas que lecionavam no IA tinham uma finalidade ideológica comum — *desenvolver a cultura brasileira*, vislumbrando nessa Universidade a oportunidade de atuar em outra instituição, com o mesmo prestígio universitário que era conferido à ENBA para disseminar por meio do discurso da modernidade as ideias inovadoras da Arte.¹⁵

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário de. **O Artista e o artesão**. s. n. t. 16 p. Aula inaugural dos cursos de Filosofia e História das Artes da Universidade do Distrito Federal, 1938.
- _____. **Mário de Andrade — Oneyda Alvarenga**: cartas. (Organização, introdução e notas de Oneyda Alvarenga). São Paulo: Duas Cidades, 1983.
- BOMENY, H. M. B. **Um poeta na política**: Mário de Andrade, paixão e compromisso. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2012.

¹⁵ Texto revisado por Eric Henrique Delvechio, consultor em Língua Portuguesa. Graduado em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Gestão da Educação pelo Instituto Prominas e Alfabetização e Letramento pela Faculdade Eficaz. E-mail: revisaolegal@gmail.com.

BRACET, Augusto. *In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa22572/augusto-bracet>>. Acesso em: 12 set. 2019.

BURKE, P. **Testemunha Ocular: História e imagem**. São Paulo: EDUSC, 2004.

COUTINHO, Rejane G. **A coleção de desenhos infantis do acervo Mário de Andrade**. 2002. 144 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Artes). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2002.

DISTRITO FEDERAL. Decreto Municipal n. 5.513, de 4 de abril de 1935. Institui na Cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal e dá outras providências. **Prefeitura do Distrito Federal**. Universidade do Distrito Federal: Oficinas Graphics do Jornal do Brasil, 1935. p. 3-12.

_____. Instruções nº 1. **Prefeitura do Distrito Federal**. Universidade do Distrito Federal: Oficinas Graphics do Jornal do Brasil, 1935. p.13-21.

_____. Instruções nº 2. **Prefeitura do Distrito Federal**. Universidade do Distrito Federal: Oficinas Graphics do Jornal do Brasil, 1935. p.13-21.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos & abusos da história oral**. 8.ed. - Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**. n. 114, p. 197-223, novembro, 2001.

LOPES, S. de C. A Escola de Educação como eixo integrador da Universidade. *In: FÁVERO, M. de L.; LOPES, S. de C. (Org.). A Universidade do Distrito Federal (1935-1939): um projeto além de seu tempo*. Brasília: Liber Livro/ CNPq, 2009. p.45-68.

LOZANO, Jorge E. A. Prática e estilo de pesquisa na história oral contemporânea. *In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. Usos & abusos da história oral*. 8.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

MENDONÇA, Ana W. P. C. **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

ORLANDI. Eni Puccinelli. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**. Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

PERES, J. R. P. **O Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal (RJ): uma experiência modernista de formação de professores de Artes (Desenho e Pintura) para o Ensino Secundário (1935-1939)**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) — Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____. **A linha mestra e o mestre das linhas: Nerêo Sampaio e a História da formação de professores de Desenho e Artes no Rio de Janeiro (1927-1939)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PONTUAL, Roberto. **Dicionário das artes plásticas no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

RODRIGUES, Leandro Garcia (org.). **Correspondência: Mário de Andrade & Alceu Amoroso Lima**. São Paulo Edusp; Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2018.

SAMPAIO, N. **Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia**. Distrito Federal: Non Nova Sed Nove, 1929.

_____. O ensino de Desenho. **Arquivos do Instituto de Educação**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 35-48, jun., 1934.

_____. **O desenho ao Alcance de todos**. Para o uso, nas Escolas Normais e Profissionais de Belas Artes. Distrito Federal: Companhia Editora Nacional, 1938.

_____. **Desenho 1ª Série do Curso Secundário**. Distrito Federal: Non Nova Sed Nove, 1941.

_____. Pela Educação Estética (Tese n.17). *In: COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (Org.). I Conferência Nacional de Educação – Curitiba, 1927. Anais...* Brasília: INEP, 1997. p.120-123.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. B.; COSTA, V. M. **Tempos de Capanema**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

TEIXEIRA, A. A função das Universidades. Discurso pronunciado pelo Reitor interino da Universidade do Distrito Federal por ocasião da inauguração solene dos cursos, em 31 de julho de 1935. **Boletim da Universidade do Distrito Federal**, Rio de Janeiro, Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, ano 1, n. 1 e 2, p. 11-24, jul./dez. 1935.

_____. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. B.; COSTA, V. M. **Tempos de Capanema**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

JORNAIS E REVISTAS CONSULTADOS

Gazeta de Notícias, 03 de julho de 1935, página 8. Disponível em: <www.hemerotecsdigital.bn.br>. Acesso em: 20 de maio. 2019.

_____. 01 de agosto de 1935, página 4. Disponível em: <www.hemerotecsdigital.bn.br>. Acesso em: 10 de ago. 2019

Correio da Manhã. 01 de julho de 1938, página 8. Disponível em: <www.hemerotecsdigital.bn.br>. Acesso em: 24 ago. 2019.

ENTREVISTAS

BIANCO, Enrico. Entrevista realizada pelas pesquisadoras Maria Christina Guido e Rose Ingrid Goldschmidt nos dias 07 e 12 de dezembro de 1982. **Programa Depoimentos**. Rio de Janeiro: Projeto Portinari – PUC-Rio.

GUIMARÃES, Hérís. Entrevista realizada pelas pesquisadoras Maria Christina Guido e Rose Ingrid Goldschmidt em 18 de agosto de 1983. **Programa Depoimentos**. Rio de Janeiro: Projeto Portinari – PUC-Rio.

LEÃO, Rosalina. Entrevista realizada pelas pesquisadoras Maria Christina Guido e Rose Ingrid Goldschmidt em 04 de setembro de 1984. **Programa Depoimentos**. Rio de Janeiro: Projeto Portinari – PUC-Rio.

MIRANDA, Alcides. Entrevista realizada pelas pesquisadoras Maria Christina Guido e Rose Ingrid Goldschmidt em 18 de março de 1983. **Programa Depoimentos**. Rio de Janeiro: Projeto Portinari – PUC-Rio.

TOLEDO, Aldary. Entrevista realizada pelas pesquisadoras Maria Christina Guido e Rose Ingrid Goldschmidt em 13 de dezembro de 1982. **Programa Depoimentos**. Rio de Janeiro: Projeto Portinari – PUC-Rio.

Submetido em:18/09/2020

Aprovado em: 09/12/2020

DOI: 10.5965/25944630512021271

A INTERAÇÃO PROFESSOR E ALUNO EM TEMPOS DE PANDEMIA: PRÁTICAS EDUCACIONAIS DE TÉCNICAS DE ILUSTRAÇÃO DE MODA CRIATIVA POR MEIO DO INSTAGRAM

***Teacher and student interaction in pandemic times: educational practices of
creative fashion illustration techniques instagram***

***Interaction enseignant-étudiant en période de pandémie: pratiques
pédagogiques des techniques créatives d'illustration de mode***

Gisely Andressa Pires¹

Livia Marsari Pereira²

Raquel Rabelo Andrade³

¹ Mestre em Design pela UNESP - Bauru. Docente do Curso de Tecnologia em Design de Moda da UTFPR – Campus Apucarana. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3420364675580757> . Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1671-1216> . Email: giselypires@utfpr.edu.br

² Doutora em Design pela UNESP - Bauru. Docente do Curso de Tecnologia em Design de Moda da UTFPR – Campus Apucarana. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2114324653982688> . Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3296-8919> . Email: liviam@utfpr.edu.br

³ Doutora em Design pela UNESP - Bauru. Docente do Curso de Tecnologia em Design de Moda da UTFPR – Campus Apucarana. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4230970628482601> . Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1430-6169> . Email: raquelandrade@utfpr.edu.br

RESUMO

Em razão da pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e sua rápida dispersão geográfica responsável pela propagação da doença COVID-19, a adoção de estratégias de prevenção e contenção de riscos foram estabelecidas. O distanciamento social foi uma dessas medidas, que resultou em grandes impactos no sistema educacional, ocasionando a suspensão das aulas presenciais por período indeterminado. Considerando esse cenário, as instituições e os docentes buscaram estratégias de atividades educacionais remotas como uma alternativa para manter os alunos ativos e próximos. Esse estudo contextualiza o Ensino Remoto Emergencial e analisa as práticas didáticas e os resultados de um curso livre online sobre técnicas de ilustração de moda criativa, ofertado pela plataforma digital Instagram. O tipo de pesquisa utilizada foi a descritiva, e como método de coleta de dados, o estudo de caso. Os resultados expõem a experiência com o ensino remoto, procedimentos, recursos e os conteúdos que compuseram o curso.

Palavras-chaves: Ilustração de Moda. Ensino Remoto Emergencial. Instagram.

Abstract

Due to the pandemic caused by the new coronavirus (SARS-CoV-2) and its rapid geographical dispersion responsible for the spread of COVID-19 disease, the adoption of risk prevention and containment strategies were established. Social distancing was one of these measures, which resulted in major impacts on the educational system, causing the suspension of face-to-face classes for an indefinite period. Considering this scenario, institutions and teachers sought strategies for remote educational activities as an alternative to keep students active and close. This study contextualizes Emergency Remote Education and analyzes the didactic practices and the results of a free online course on creative fashion illustration, offered by the digital platform Instagram. The type of research used was descriptive, and as a method of data collection, the case study. The results expose the experience with remote teaching, procedures, resources and the contents that made up the course.

Keywords: *Fashion Illustration. Emergency Remote Teaching. Instagram*

Résumé:

En raison de la pandémie causée par le nouveau coronavirus (SRAS-CoV-2) et de sa dispersion géographique rapide responsable de la propagation de la maladie COVID-19, l'adoption de stratégies de prévention et de confinement des risques a été établie. La distanciation sociale a été l'une de ces mesures, qui a eu des impacts majeurs sur le système éducatif, entraînant la suspension des cours en présentiel pour une durée indéterminée. Compte tenu de ce scénario, les établissements et les enseignants ont

cherché des stratégies pour les activités éducatives à distance comme alternative pour garder les élèves actifs et proches. Cette étude contextualise l'éducation à distance d'urgence et analyse les pratiques didactiques, ainsi que les résultats d'un cours en ligne gratuit sur l'illustration de mode créative. Le type de recherche utilisé était descriptif et, en tant que méthode de collecte de données, l'étude de cas. Les résultats exposent l'expérience de l'enseignement à distance, les procédures, les ressources et les contenus qui composent le cours.

Mots-clés: Illustration de mode. Enseignement à distance d'urgence. Instagram

1 INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, foi identificado um novo coronavírus o SARS-CoV-2, o qual foi detectado em Wuhan na China, sendo responsável pela propagação da doença COVID-19, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. O Brasil, assim como os demais países do mundo, enfrentou, a partir de então, uma complexa conjuntura para a proteção das suas populações, considerando que a sua disseminação e transmissão ocorre pelo contato entre pessoas. Na Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, o governo declarou emergência em saúde pública de importância nacional, considerando que a situação demandava o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública (BRASIL, 2020).

Devido à doença constituir-se uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, caracterizou-a como uma pandemia em 11 de março de 2020. Desde então, o país passou gradualmente, sob decisão do governo federal, estados e municípios, a adotar medidas para prevenção da doença, como: obrigatoriedade de práticas de higienização das mãos, uso de máscara e o distanciamento social. A determinação do distanciamento social resultou em transformações imediatas e severas que acarretaram na paralização do sistema educacional, forçando, paulatinamente, a suspensão das aulas presenciais por período indeterminado.

Diante desse cenário, algumas instituições e cursos optaram por dar continuidade às atividades acadêmicas de maneira remota, em ambientes online. “O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino” (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020, p.8).

Considerando esse panorama de mudanças, com o intuito de motivar os estudantes durante o período de isolamento, bem como prevenir uma possível onda de evasão decorrente da paralisação das aulas, foram realizadas por meio de redes sociais digitais, interações informais com discentes do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Verificou-se que parte dos alunos apresentavam interesse em empregar o tempo disponível, que era anteriormente ocupado pelas aulas e atividades acadêmicas, no aprofundamento de seus conhecimentos em temáticas relacionadas à área de formação. Constatou-se ainda que os processos de virtualização da aprendizagem, que já estavam em um crescente antes da pandemia, apresentaram uma ascensão ainda mais expressiva neste período. De acordo com a equipe de pesquisas da plataforma de cursos online Udemy, no Brasil, entre fevereiro e maio de 2020, o aumento na demanda por cursos online foi de 95% (ABDO, 2020).

Diante da nova realidade imposta pela Covid-19 no sistema educacional, esse estudo tem como objetivo contextualizar o cenário do Ensino Remoto Emergencial e analisar as práticas didáticas, bem como os resultados de um curso livre online sobre técnicas de ilustração de moda criativa. Assim, pelo perfil dessa investigação, o tipo de pesquisa utilizada foi a descritiva, e como método de coleta de dados, optou-se pelo estudo de caso. Para fundamentar o estudo de caso, foi desenvolvida uma pesquisa teórica sobre os aspectos que envolvem o estudo proposto, como: processos de ensino e aprendizagem, ensino durante a pandemia e a internet. Posteriormente, no estudo ocorreu a exibição dos procedimentos, recursos e os conteúdos que compuseram o curso, juntamente com a apresentação dos resultados e suas análises.

2 O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ao adentrar no campo da educação deparamos com diversas linhas de pensamentos a respeito dos processos de aprendizagem. Historicamente, uma série de estudos marcou o desenvolvimento das teorias, que visam explicar de que modo o aprendizado se efetiva. Em uma definição ampla, a aprendizagem pode ser compreendida como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento” (ILLERIS, 2007, p.10). Desde o nascimento, o ser humano se encontra em um constante processo de aprendizagem, sendo este decorrente das experiências vividas. No entanto, a compreensão de como se adquire conhecimento e se modifica o comportamento é conceituada de forma

distinta pelas principais teorias de aprendizagem, que se dividem basicamente em dois grupos: behavioristas e cognitivistas.

O behaviorismo, também intitulado como comportamentalismo, considera que a modificação do comportamento é resultado de um processo de condicionamento provocado por estímulos externos. Segundo essa linha teórica, a aprendizagem ocorre somente quando pode ser explicada a partir de fatos observáveis. Essa abordagem desconsidera os fenômenos internos da mente, tais como os pensamentos e emoções. Dentre os teóricos behavioristas, Burrhus Frederic Skinner é considerado um dos mais influentes (LEFRANÇOIS, 2018).

Já o cognitivismo dá ênfase nos processos mentais, e concentra-se em compreender o processo de aquisição, armazenamento e utilização das informações. Entre os protagonistas que influenciaram o cognitivismo encontram-se Jean Piaget e Lev Vygotsky. “Os cognitivistas têm ampliado a nossa compreensão de como os seres humanos processam e dão sentido a novas informações e de como acessam, interpretam, integram e gerenciam o conhecimento” (FILATRO, 2018, posição 808).

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo que envolve interação do sujeito com o meio. Em uma perspectiva construtivista, se dedicou a investigar de que forma as crianças constroem e alcançam a racionalidade adulta. Embora sua teoria seja sobre o desenvolvimento humano e não da aprendizagem, proporcionou grandes contribuições para área educacional. Em seu ponto de vista, a aprendizagem humana ocorre de forma gradativa, chamada por ele de estágios de desenvolvimento cognitivo e quatro são as fases desse desenvolvimento: a sensório-motor (do nascimento aos 2 anos), pré-operacional (2 a 7 anos), operações concretas (7 a 12 anos), e o estágio das operações formais (dos 12 anos em diante) (LEFRANÇOIS, 2018).

Para Vigotsky, o conhecimento também se constrói pela ação, no entanto, sua visão socioconstrutivista enfatiza a importância das relações interativas sociais, históricas, culturais e linguísticas entre os sujeitos. Vygotsky ressalta a aquisição da linguagem como um fator imprescindível para o desenvolvimento do pensamento, pois é por meio dela que ocorre a interação e transmissão da cultura. Assim, o ser humano aprende por meio da interação com outros indivíduos. Além disso, na concepção de Vigotsky a estrutura cognitiva possui uma lógica de funcionamento, no qual dois tipos de desenvolvimentos são identificados: o real e o potencial (REGO, 2012).

O real pode ser compreendido como conquistas de ações que se consegue realizar de forma independente, sem ajuda de alguém mais experiente. Já o potencial é colocado pelo autor como aquilo que se realiza por meio da mediação entre um sujeito experiente e o inexperiente (PALANGANA, 2015). O caminho a ser percorrido entre o desenvolvimento real e potencial pela interação de um sujeito mais experiente com o inexperiente é denominado por Vigotsky de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). É por meio da ZDP que o aprendiz consegue atingir com maior facilidade um nível desejado do seu conhecimento, incapaz de conseguir, no mesmo prazo, caso utilizasse apenas suas próprias forças (REGO, 2012).

Segundo Santrock (2009) tanto na teoria de Vigotsky, quanto a piagetiana, o professor é um facilitador e orientador do conhecimento, não um transmissor de informações. Dessa forma, o docente tem o papel de criar possibilidades e incentivar seus alunos, oportunizando o aprendizado por meio de atividades que proporcionem a construção do conhecimento. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47).

Nesse contexto, em um ambiente construtivista, cabe ao professor ir além do papel de detentor único do conhecimento, tal qual se verifica em um modelo tradicional de ensino-aprendizado. Gil (2018, p. 174) afirma que “utilizar as aulas principalmente para transmitir informações representa um desperdício de tempo precioso e também de oportunidades para uma aprendizagem mais significativa”. Lowman (2004) esclarece que os professores precisam considerar que as aulas também têm uma importante função relacionada ao domínio afetivo, que é estimular emoções positivas para o controle das ideias que estão sendo estudadas e ainda aumentar a motivação dos estudantes.

3 INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Grande parte da população mundial sofreu transformações radicais nas atividades cotidianas como consequência da COVID-19. Os casos iniciais foram reportados em dezembro de 2019 na China e se propagou de forma acelerada pelo mundo. No Brasil, o primeiro registro foi em 26 de fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo. A adoção do distanciamento social com a finalidade de conter a propagação do vírus acarretou o fechamento de escolas e universidades por período

indeterminado. Diante deste cenário, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a substituição temporária do ensino presencial por aulas a distância nas Instituições de Ensino Superior (IES). A primeira portaria autorizando tais medidas foi publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 18 de março de 2020. No entanto, houve a necessidade de prorrogação do prazo estabelecido, o que ocorreu por meio da portaria nº 544, estendendo a permissão de aulas remotas até o dia 31 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020).

Como forma de dar continuidade as atividades acadêmicas, algumas instituições, adotaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE). O ERE trata-se de uma solução provisória, na tentativa de suprir as necessidades da educação presencial durante uma emergência ou crise (HODGES, MOORE, LOCKEE, TRUST, & BOND, 2020). Moreira e Schlemmer (2020) esclarecem que ERE adota a mesma estrutura curricular, conteúdos, práticas pedagógicas e princípios do ensino presencial, porém, substituído por uma presença digital em uma sala de aula virtual. Oliveira, Corrêa e Morés (2020, p. 7) corroboram com essa premissa afirmando que “no ERE, professor e aluno estão online, conectados via dispositivos computacionais, durante a mesma carga horária que teria a aula presencial, ou seja, tem-se aí uma transposição do ensino presencial físico para os contextos digitais”.

É importante esclarecer que o ERE é diferente do Ensino a Distância (EaD). O EaD é uma modalidade educativa prevista no Brasil desde 1996, no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) seu conceito é definido como:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias [digitais] de informação e comunicação [TDICs], com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (DECRETO Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017).

Joye, Moreira e Rocha (2020) expõe que o EaD é uma área estudada e pesquisada a anos, no qual encontra-se consolidada na legislação nacional e adota um modelo macro de planejamento pedagógico com capacitação prévia dos docentes para realizar as disciplinas que são projetadas para cumprir-se de forma virtual. Além de ser desenvolvida por profissionais de diversas áreas, como: professor formador de conteúdo, professor tutor, designer educacional, produtor de multimídia, ilustrador, gestor de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), entre outros.

Diante de tais definições, fica evidente que o ERE e a EaD possuem fundamentos distintos. A proposta de ERE, praticado na pandemia de 2020, assemelha-se à EaD apenas no que se refere ao uso de uma educação mediada pela tecnologia digital (JOYE, MOREIRA, & ROCHA, 2020). Portanto, a implantação do ERE, que migrou as aulas presenciais para os ambientes virtuais online implicou em adaptações para os docentes no que se refere à produção de conteúdo, no ato de dar aula, nas propostas de atividades, na interação com os alunos e nos procedimentos avaliativos. Ao adotar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDCI para dar continuidade às atividades acadêmicas foi necessário o uso de ferramentas como a Web 2.0 e as redes sociais na internet.

2.1 Web 2.0 e Redes Sociais na Internet

O surgimento da internet é responsável por significativas transformações no modo de agir, pensar e se comunicar na sociedade. Em seu desenvolvimento inicial no ano de 1969, motivada por fim militares, a rede era chamada de ARPAnet *Advanced Research Projects Agency* – ARPA e seu principal propósito era interligar pesquisas e operações militares norte-americanas durante a guerra fria (CASTELLS, 2018). Quatro centros de pesquisas faziam parte da rede inicialmente: a Universidade da Califórnia, o Stanford Research Institute, a Universidade da Califórnia em Santa Bárbara e a Universidade de Utah. Com o fim da guerra a internet tornou-se aberta, no entanto, receber e localizar informações era uma atividade complexa. Foi somente em 1989, com o surgimento da “World Wide Web”, “web” ou “www” criado por Tim Berners-Lee que o usuário começou a utilizar a internet com facilidade (GEWEHR, 2016).

Segundo Gómez (2015), a internet foi a tecnologia que se disseminou com maior velocidade na sociedade, tornando-se o ambiente de comunicação mais significativo da história. A web transformou a maneira como interagimos na sociedade. Em sua primeira geração, a chamada Web 1.0, havia pouca interatividade, a maioria dos usuários atuavam simplesmente como consumidores de conteúdo. Com a evolução para a Web 2.0 ou “Web Social” o usuário passou a ser um agente ativo na criação e compartilhamento de conteúdo (MOREIRA, BARROS, & MONTEIRO, 2014).

A internet tornou-se a principal ferramenta para a implantação do ERE na pandemia da COVID-19. Arruda (2020) salienta que o contexto contemporâneo

apresentou possibilidades diferentes de emergências pandêmicas do passado, uma delas diz respeito às tecnologias digitais de informação e comunicação - sobretudo a Internet. Valente et al. (2020) expõe a experiência na construção do ERE na Universidade Federal Fluminense, exemplificando que nesse regime, quase a totalidade das disciplinas teóricas e grande parte das atividades teórico-práticas passaram a ser ministradas remotamente online, de forma síncrona ou assíncrona, em Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA, dentro de um sistema institucional, por meio da plataforma *Moodle* e *G Suite*, integrando-se a recursos como o *Google Classroom* e *Google Meet*.

Essas práticas vão de encontro ao Parecer CNE/CP nº 5/2020 - *Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19*, que orienta às atividades remotas, não presenciais ou a distância, referentes às disciplinas ou atividades práticas e laboratoriais no ensino superior. Essas considerações conduzem recomendações para a reorganização dos ambientes virtuais de aprendizagem e outras tecnologias disponíveis nas IES para atendimento do disposto nos currículos de cada curso e ainda regulamenta a utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) com a finalidade de estimular e orientar os estudos e projetos.

Nesse contexto, Oliveira, Silva e Silva (2020) explicam que outras interfaces de ensino têm emergido, as plataformas de redes sociais digitais, como: Instagram, WhatsApp e Facebook que permitem a interação de maneira rápida e em tempo real, possibilitando a construção de redes de conhecimento em espaços virtuais colaborativos e de entretenimento. Embora as redes sociais digitais não tenham sido concebida para fins educacionais, é crescente sua utilização nesse contexto considerando o grande número de usuários. De acordo com a pesquisa *Digital in 2020*, até julho de 2020 o número de usuários ativos das redes sociais na internet era de 3,8 bilhões em todo o mundo. Entre as principais plataformas podemos destacar o Facebook com 2.603 bilhões de usuários e o Instagram com 2,000 bilhões (KEMP, 2020). Desta forma, neste contexto da pandemia, integrar as redes sociais digitais no âmbito acadêmico parece ser algo inevitável para mantermos a proximidade com os nossos estudantes (MOREIRA; BARROS; MONTEIRO, 2014).

A aprendizagem acadêmica por meio das redes sociais na internet durante a pandemia é descrita no estudos científicos, como no de Sofie Ye et al (2020) que

explica que a mudança para o ensino remoto levou a dificuldades de comunicação entre professor e aluno, mesmo utilizando plataformas de reuniões online, baixas taxas de adesão e alunos com microfone e câmera desligadas eram rotineiros. Então, os autores (2020) relataram os resultados alcançados com a criação de uma conta no Instagram para divulgar conceitos aprendidos nas aulas online e tirar dúvidas: a proposta foi aderida e apreciada pela maioria dos estudantes, ocorreu aumento nas interações entre educador e alunos e ainda os alunos se sentiram mais conectados entre eles.

Considerando esse panorama, Mendes, Sousa e Collares (2020) desenvolveram um material de apoio para instruir a produção de aulas remotas pelo Instagram, onde descrevem o processo para realizar uma transmissão ao público e configurar publicações. Estudos nesse sentido estão sendo desenvolvidos e publicados antes mesmo desse cenário de pandemia, como pode ser acompanhamento na investigação de Fitri Handayani (2017) que mostrou que os alunos tiveram uma atitude positiva em relação ao uso do Instagram como uma atividade de ensino de redação em sala de aula, e na pesquisa de Shazali, Shamsudin e Yunus (2019) que concluíram que o Instagram pode ser uma das ferramentas pedagógicas no ensino da Língua Inglesa.

4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como pesquisa descritiva, que, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 100), “consiste em descrever situações, acontecimentos e feitos”. Como forma de fundamentar essa investigação, foi desenvolvida uma breve pesquisa bibliográfica sobre os aspectos que envolvem o estudo proposto, como: o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, a interação entre professores e alunos durante a pandemia, Web 2.0 e Redes Sociais na Internet.

O método de pesquisa empregado foi o estudo de caso, técnica que visa assimilar e descrever um determinado objeto ou circunstância de modo mais denso, sendo, portanto, uma investigação qualitativa (LAKATOS & MARCONI, 2003). O estudo de caso expôs o processo adotado e os resultados alcançados em uma prática didática de um curso online de ilustração de moda. O curso intitulado Técnicas de ilustração de moda criativa foi ofertado pela Dra. Raquel Rabelo Andrade, docente do

Curso de Tecnologia em Design de Moda da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. As aulas foram realizadas por meio da rede social Instagram, no período entre os dias 23 de junho a 31 de julho de 2020, com carga horaria total de vinte horas, frequência semanal e composta por conteúdos expositivos e atividades práticas.

Para delinear a temática do curso, foi efetuada, com sessenta dias de antecedência da data prevista para seu início, uma enquete também via Instagram. Em seu perfil pessoal, a professora proponente do curso ofertou, além da opção direcionada ao aperfeiçoamento de aptidões relacionadas à ilustração vinculadas ao estímulo da capacidade criativa, outras duas alternativas relacionadas à pesquisa e ao desenvolvimento de produtos de moda. Diante da demanda apresentada, foram abertas vinte e cinco vagas para alunos regulares e dez para egressos (a pedido deste grupo). Ao completar a matrícula da turma, os participantes foram direcionados a um perfil fechado no Instagram, o qual foi criado especificamente para o desenvolvimento deste curso online. No total, foram ministradas cinco aulas teóricas expositivas, que contemplaram seis propostas de atividades diversificadas, tal qual apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Programação do Curso de Técnicas de ilustração de moda criativa.

Data	Atividade
23/06 às 20:00h	- Aula introdução. - Atividade 1: Line Art.
30/07 às 20:00h	- Atividade 2: Desenvolvimento e aplicação de estampa criativa.
07/07 às 20:00h	- Atividade 3: Paper Doll.
14/07 às 20:00h	- Atividade 4: Ilustração aplicada a uma imagem de moda. - Atividade 5: Body painting.
21/07 às 20:00h	- Atividade 6: Fotografia bordada.
31/07	Prazo Final para envio das atividades

Fonte: elaborado pelos autores (2020)

A partir dessa programação, o curso deu-se a partir do uso de quatro recursos utilizados para ministrar os conteúdos e promover a interação entre docente-aluno e aluno-aluno: as *lives*, conteúdos publicados nos *stories*, conteúdos disponibilizados no *feed* e atividades remotas.

As *lives* eram a ferramenta utilizada para a realização das aulas ao-vivo, as quais ocorriam em horários previamente agendados e promoviam não somente a interação da docente com os estudantes, mas possibilitavam também uma interação entre os participantes. Com duração de aproximadamente 1 hora, as aulas foram programadas para iniciar com uma introdução/embasamento teórico sobre a prática

que seria abordada em aula, e na sequência, efetuar a descrição da atividade (algumas vezes com exposição de vídeo demonstrativo gravado previamente). Já a finalização do conteúdo se daria por meio da apresentação de exemplos de trabalhos similares.

Dentre as interações publicadas nos *stories* estava planejado: a apresentação das atividades realizadas pelos alunos do curso, lembretes em relação aos horários das aulas ao-vivo, enquetes relacionadas aos exercícios e qualquer outra informação pontual que fosse necessário repassar ou colher dos participantes. Já entre os conteúdos complementares a serem veiculados no *feed*, constava a exibição de: exemplos de ilustrações efetuadas com a técnica indicada na aula da semana, indicações de ilustradores e dicas diversas relacionadas ao exercício da criatividade.

Como atividades remotas delineou-se o desenvolvimento dos exercícios propostos em cada aula, as quais deveriam ser desenvolvidas pelos alunos e enviadas semanalmente à docente responsável pelo curso como meio de controle de carga horária e para futura certificação. Tendo em vista a concentração das informações pertinentes ao curso, foi acordado com os participantes que a entrega destes trabalhos deveria ser efetuada por meio de mensagem (*direct*) dentro do próprio perfil de Instagram. Da mesma forma, os *feedbacks* também eram realizados de forma privada, através desse tipo de mensagem.

Nestes *feedbacks*, eram apontadas sugestões variadas de intervenções nos trabalhos já executados ou mesmo melhorias que poderiam ser colocadas em prática pelos estudantes em atividades futuras. Além destes conteúdos, houve uma tentativa de atrelar a estes retornos, palavras motivadoras, para que os estudantes permanecessem praticando os exercícios e prosseguissem com o curso.

5 RESULTADOS

Considerando a plataforma selecionada e o objetivo do curso proposto verificou-se que algumas adaptações em comparação à disciplina curricular comum seriam necessárias. Primeiramente, decidiu-se que não seriam realizadas avaliações por meio de notas ou conceitos, uma vez que era intuito o incentivo à criatividade aplicada à ilustração como meio de motivação em meio à pandemia e oferta de novos aprendizados. Considerou-se que uma avaliação no formato referido seria menos apropriada do que uma devolução semanal com *feedbacks* gerados a partir de um

misto de informações personalizadas para cada estudante sobre como melhorar seu desempenho e palavras de estímulo a prosseguir com as atividades do curso.

Além disso, foi estipulado que os alunos deveriam, em cada atividade, realizar testes de técnicas para o alcance dos resultados, a partir das quais era proposto que eles não somente desfrutassem o processo (a partir de sugestões variadas, como montar uma lista de músicas preferidas para ouvir durante a execução dos exercícios práticos), como também analisassem seu próprio processo de desenvolvimento das atividades, como meio de construção do conhecimento.

O fato de o curso ter sido ofertado em uma rede social gerou grande interesse e expectativa por parte dos alunos. O total de vagas ofertadas esgotou em menos de 1 hora, período muito curto se comparado ao tempo em que os demais cursos livres em modalidade presencial levam para fechar uma turma. Houve também, para a docente, uma clara percepção de mudança na postura dos participantes, que apresentaram falas e condutas mais informais e descontraídas nas *lives* do que em sala de aula presencial.

Em relação às ferramentas adotadas para o andamento do curso (*lives*, publicações do *feed* e nos *stories* e atividades remotas), o modo como as informações foram distribuídas teve rápida assimilação pelos participantes, que possuem grande familiaridade e interação com a rede social em questão. Os resultados colhidos nestas diferentes frentes de interação estão descritos na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Resultados colhidos nas diferentes ferramentas adotadas no Curso Online de Técnicas de ilustração de moda criativa.

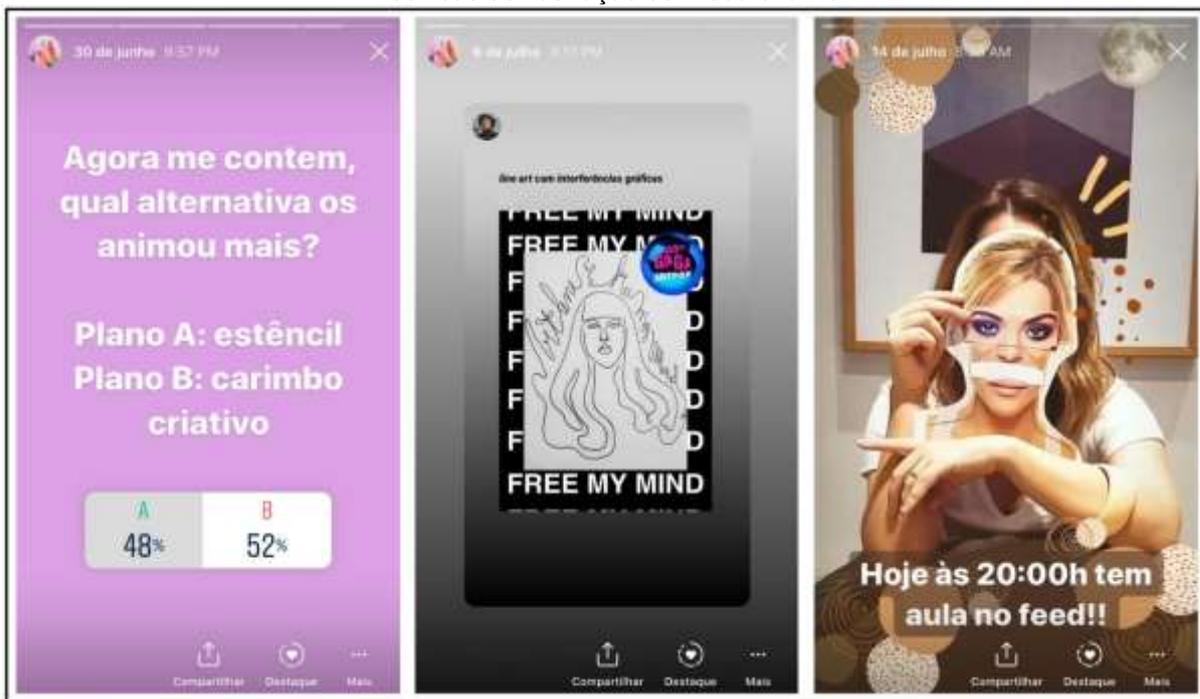
<i>Lives</i>	Nos momentos ao-vivo os alunos foram extremamente participativos, enviavam cumprimentos no início das aulas, enviavam questionamentos e observações a respeito dos exercícios propostos. Ao longo de todo curso essa interação ocorreu de modo bastante leve e divertido: muitos dos comentários bem-humorados dos alunos faziam boa parte da turma manifestar sinalizações de divertimento por meio dos <i>emojis</i> .
<i>Feed</i>	Foram realizadas três publicações semanais ao longo das 6 semanas do curso, totalizando dezoito publicações que incluíam as aulas e mais alguns conteúdos complementares. Além de um post de boas-vindas e mais alguns informativos, os três formatos de publicações semanais mais frequentes eram: <ul style="list-style-type: none"> • Publicação do vídeo da <i>live</i> realizada (que era disponibilizada posteriormente no <i>feed</i> caso algum aluno não tenha conseguido participar); • Descrição da atividade de modo resumido juntamente com a relação à materiais empregados e dicas complementares; e • Publicação de imagens de trabalhos similares ao proposto na semana com o objetivo de melhor ilustrar a atividade sugerida e inspirar os estudantes.
<i>Stories</i>	Entre os <i>stories</i> , houve um total de 93 publicações ao longo do curso, gerando uma média de 17 <i>stories</i> semanais (considerando que na última semana houveram menos publicações por ser destinada apenas a finalização de envio das atividades). Os tópicos publicados neste grupo era:

	<ul style="list-style-type: none"> • Enquetes variadas que questionavam, por exemplo, qual atividade haviam gostado mais, ou se possuíam algum determinado material para realização das atividades, entre outros; • Lembretes nos dias de aula ao-vivo e demais recados pontuais; e • Fotos das atividades realizadas pelos alunos, o que compunha a maior parte das publicações nesta modalidade.
Atividades remotas	Em relação à execução das atividades remotas, contabilizou-se que, semanalmente, a execução das atividades demandou dos estudantes uma média de três horas. Esta carga horária foi calculada para composição dos certificados gerados pelo curso e sua definição foi determinada pela docente responsável, que, ao efetuar testes de todas as práticas apresentadas, verificou o tempo despendido nas mesmas. 76% dos participantes finalizaram o curso com 100% das atividades entregues.

Fonte: elaborado pelos autores (2020)

Tal qual descrito na Tabela acima, as publicações dos *stories* tinham temáticas diversificadas, as quais podem ser verificadas nos exemplos da Figura 1, que ilustra posts feitos nos dias 30 de junho, 6 de julho e 14 de julho, respectivamente:

Figura 1 – Exemplos de publicações efetuadas nos *stories* do perfil destinado ao Curso Online de Técnicas de ilustração de moda criativa



Fonte: elaborado pelos autores (2020)

Do total de inscritos houve apenas quatro desistências, oriundas dos egressos matriculados. Após o término das aulas, na semana destinada à finalização de entrega de atividades, foi efetuada uma enquete entre os alunos solicitando uma nota de avaliação de curso (de zero a dez) e sugestões de melhorias. Todos que participaram da enquete deram nota máxima ao curso e foi recebida apenas uma

sugestão de melhoria: a de gravar um vídeo de making-off da execução das atividades para posterior compartilhamento junto ao material do curso.

7 CONCLUSÃO

Essa pesquisa retratou sobre os reflexos causados pela pandemia do novo coronavírus no âmbito educacional. A revisão da literatura revelou que o EaD é uma modalidade de ensino independente, possuindo regulamentação específica, composta por equipe interdisciplinar para a administração das aulas, suporte ao aluno e produção de material didático e aula. Já o Ensino Remoto Emergencial representa uma estratégia para continuidade das atividades acadêmicas em momentos de crise, sendo o professor responsável pelos elementos que envolvem o seu desenvolvimento. Este cenário evidenciou que, na formação docente, é válida a preparação para operar Ambientes Virtuais de Aprendizagem, mesmo atuando na educação presencial, uma vez esses recursos podem vir a ser úteis.

Foi constatado que, atualmente, existem disponíveis várias plataformas para gerenciar e transmitir aulas online remotamente, porém as redes sociais online, que são mídias amplamente difundidas, colocam-se como uma ferramenta para ministrar conteúdos, auxiliar nesse processo e manter uma relação entre professor-aluno. Nesse contexto, foi relatada a experiência e os resultados da aplicação de um curso online por meio de uma rede social digital. É importante elucidar que esse curso não se configura como Ensino Remoto Emergencial, uma vez que não representa a disciplina regular que compõe a grade curricular do Curso Superior de Design de Moda da UTFPR. Porém, a sua oferta foi uma estratégia para fomentar o aprendizado dos discentes e mantê-los próximos no momento de isolamento social.

O Instagram, por meio dos seus diversos recursos (*lives, feed e stories*), permitiu uma comunicação próxima, rápida e efetiva, apresentando grande variedade de possibilidades para abordagem das temáticas. Essa plataforma é propícia ao compartilhamento de imagens e vídeos, assim sendo, conteúdos que se valem dessa particularidade possuíram fácil adequação. Porém, verificou-se a necessidade de algumas adaptações em comparação a uma disciplina regular, como: uma linguagem e postura informal, o redimensionamento do material visual para os diferentes meios de publicação e apresentação de processos práticos mais detalhados, uma vez que o desenvolvimento das atividades seria sem a presença docente.

É importante salientar a possibilidade de uso de recursos que podem trazer contribuições para as aulas, como: montar questionários, obter opiniões rápidas sobre determinados assuntos e a oportunidade de convidar pessoas referências no assunto para fazer parte da aula de forma ao vivo. O fato de o Instagram ser uma plataforma gratuita, com facilidade e rapidez em criar novas contas, contribui para conceber perfis específicos para cursos online. A possibilidade de gerar um curso em perfil fechado (restrito para convidados) auxilia na administração da turma com relação ao recebimento de trabalhos, envio de *feedbacks* ou demais comentários e dúvidas.

Considerando que o curso foi ofertado para estudantes universitários, a interação com a docente ocorreu com facilidade e naturalidade. Foi constatado o comportamento dos alunos de compartilhar os resultados das atividades nos seus perfis privados, atitude essa que resultou no incentivo em produzir bons trabalhos e na interatividade entre os estudantes. Ao finalizar o curso foram recebidos relatos provenientes dos participantes relatando sobre os benefícios da sua execução, especialmente durante a pandemia.

Sobre estes relatos efetuados, faz-se relevante apontar a confirmação da aplicação prática da teoria de Lowman (2004) aludida anteriormente, a qual discorre sobre a responsabilidade do professor em atuar como um vetor efetivo no estímulo de emoções positivas enquanto facilitador do conhecimento. A docente responsável pelo curso apresentado neste estudo declarou ter verificado com clareza a relevância da motivação escolar impulsionada pelo professor no processo de aprendizagem.

Por fim, conclui-se que é necessário realizar adequações nos recursos didático-pedagógicos como forma de buscar maneiras de lidar com a crise da COVID-19. Os docentes estão diante de desafios para construir novas estratégias de ensinar-aprender, ressignificando suas práticas pedagógicas com vistas a minimizar o prejuízo na formação acadêmica. Ficou evidente que é válido aproximar as práticas didáticas aos canais com grande acesso por parte dos estudantes, com são as redes sociais online. Desta forma, recomenda-se que mais investigações sejam realizadas a fim de colaborar com essa temática, averiguando o desempenho de aprendizagem dos alunos e relatando mais práticas nesse sentido¹.

¹Texto revisado por Douglas Willi Gonçalves, graduado em Letras pela UEM. E-mail: professordouglaswilli@gmail.com.

REFERÊNCIAS

- ABDO, S. Matrículas em cursos online crescem 425%: veja que conteúdos são tendência no Brasil e no mundo. In: **6minutos**. São Paulo, 13 maio. 2020. Disponível em: <https://6minutos.uol.com.br/carreira/matriculas-em-cursos-online-crescem-425-veja-que-conteudos-sao-tendencia-no-brasil-e-no-mundo/>. Acesso em: 16 ago. 2020.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**. v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 05 jul. 2020.
- BRASIL. Orgão: Atos do poder executivo. **Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 188, de 04 de fevereiro de 2020**. Brasília, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 544, de 17 de junho de 2020**. Brasília, 2020.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 19 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FILATRO, A. **Teorias e abordagens pedagógicas**. São Paulo: Senac, 2018. E-book.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GIL, A. C. **Didática no Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2018.
- GÓMEZ, P. Á. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- HANDAYANI, F. Students' Attitudes Toward Using Instagram in Teaching Writing. In: **Journal Educative** [s. l.], v.2, n. 1, p. 23-29, Dez. 2017. Disponível em: <https://ejournal.iainbukittinggi.ac.id/index.php/educative/article/view/318>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- HODGES, C; MOORE, S; LOCKEE, B; TRUST, T; BOND, A. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. In: **Educause**, [s. l.], 17 Mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- ILLERIS, K. **How We Learn: Learning and Non learning in School and Beyond**. New York: Routledge, 2007.
- JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de covid-19. **Research, Society And Development**, [S.l.], v. 9, n. 7, p. e521974299, 24 maio 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>. Acesso em: 23 ago. 2020.

KEMP, S. Digital in. In: **We Are Social**. [Nova York], 21 Jul 2020. Disponível em: <https://wearesocial.com/blog/2020/07/more-than-half-of-the-people-on-earth-now-use-social-media>. Acesso em: 14 ago. 2020.

LAKATOS, M. E; MARCONI, M. D. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem: o que o professor disse**. São Paulo: Cengage, 2018.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

MENDES, L. S; SOUSA, I. D. F. de; COLLARES, P. M. C. Instagram como ferramenta de produção de eventos e aulas remotas. In: SILVA, Andréa Soares Rocha da; MENDES, L; NÓBREGA, P. P da; **Produção de aulas remotas: tutoriais e guias didáticos**. Fortaleza: Grupo Educação, Tecnologia e Saúde da Universidade Federal do Ceará, 2020. Cap. 20. p. 85-86.

MOREIRA, A. J; BARROS, M. D; & MONTEIRO, A. **Educação a Distância: elearning na web social**. 2 ed. Portugal: Santo Tirso, 2014.

MOREIRA, J. A, SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. In: **Revista Ufg**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 1-35, 03 jan. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 22 ago. 2020.

MIGNONI, O, R; CORRÊA, Y; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 5, p. e020028, 14 set. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/179>. Acesso em: 15 de nov. 2020.

OLIVEIRA, S. DA S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. DE O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 25-40, 6 set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso em: 15 de set. 2020.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: A relevância do social**. 6 ed. São Paulo: Summus, 2015.

RABELLO, C. R. L; HAGUENAUER, C. **Sites de rede sociais e aprendizagem: possibilidades e limitações**. In C. HAGUENAUER, & F. C. FILHO, Ambientes Virtuais de Aprendizagem: dos SGAs aos games e à realidade virtual. Curitiba: CRV, 2012. p.63-79.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F; & LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil, 2006.

SHAZALI, S. S; SHAMSUDIN, Z. H., & YUNUS, M. M. Instagram: A Platform to Develop Student's Writing Ability. **International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences**, v.9, n.1, p.88-98. 29 jan 2020. Disponível em:

https://hrmars.com/papers_submitted/5365/Instagram_A_Platform_to_Develop_Students_Writing_Ability.pdf. Acesso em: 28 de ago. 2020.

VALENTE, G. S. C; MORAES, É. B. de; SANCHEZ, M. C. O.; SOUZA, D. F. de; PACHECO, M. C. M. D. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente. **Research, Society And Development**, [S.l.], v. 9, n. 9, p. e843998153, 9 set. 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153>. Acesso em: 15 set. 2020.

YE, S; HARTMANN, R. W; SODERSTROM, M; MOHAMMAD, A. A.; SKILLINGHAUG, B., SCHEMBRI, L. S; & ODELL, L. R. Turning Information Dissipation into Dissemination: Instagram as a Communication Enhancing Tool during the COVID-19 Pandemic and Beyond. **American Chemical Society and Division of Chemical Education, Inc.** [S.l.], v. 97, n. 9, p. 3217–3222, 17 ago. 2020. Disponível em: <https://pubs.acs.org/doi/10.1021/acs.jchemed.0c00724>. Acesso em: 05 de set. 2020.

Submetido em: 18/09/2020
Aprovado em: 30/11/2020

DOI: 10.5965/25944630512021291

**EDUCAÇÃO, SEMIÓTICA E O ESPÍRITO DO TEMPO:
UMA METODOLOGIA PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL
TECNOLÓGICA SUPERIOR NO BRASIL PÓS-PANDÊMICO**

***Education, Semiotics and the Spirit of the Time:
a methodology for educating university technological professional in post-
pandemic Brazil***

***Éducation, Sémiotique et Esprit du Temps:
une méthodologie pour la formation professionnelle technologique supérieure
au Brésil post-pandémique***

João Batista Ciaco¹

Fabiane Villela Marroni²

¹ Centro de Pesquisas Sociossemióticas (CPS). Doutor em Comunicação e Semiótica PUC-SP.
<http://lattes.cnpq.br/1035713478211993>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6949-7858>. E-mail:
jciaco@uol.com.br

² Centro de Pesquisas Sociossemióticas (CPS). Doutora em Comunicação e Semiótica PUC-SP.
<http://lattes.cnpq.br/0405454451123282> – <https://orcid.org/0000-0003-0046-3075>.
E-mail: fabianemarroni@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compreender e analisar, de forma breve, os desafios enfrentados pela educação no Brasil neste atual momento pandêmico. A proposta é trabalhar caminhos metodológicos que possam endereçar tais desafios frente às questões tecnológicas que a educação, em ambientes digitais, cria e estabelece, tanto para os professores quanto para os alunos e, eventualmente, suas famílias. As novas formas de interação, professor-aluno-tecnologia, devem seguir em direção a uma metodologia minimamente consistente para enfrentar as adversidades oriundas do *espírito do tempo*, com reflexos, também, na educação tecnológica superior. Assim pensando, estabeleceu-se, como base, o diálogo entre a *Pedagogia da Autonomia*, do educador Paulo Freire, defensor de uma pedagogia fundada na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia do educando, e os regimes de interação – e mesmo de sentido – da sociosemiótica de Eric Landowski, procurando compreender as novas práticas do ensino que se estabelecem, às vezes, na presença mediada de professor e aluno, outras em presenças virtualizadas, de maneira assíncrona, em um caminho que, neste instante, coloca-se como necessário. Assim, torna-se imprescindível promover ações de inclusão social para a transformação e respeito pela coletividade, neste momento singular. Com essa finalidade, surgiu o Instituto **OFÉ**, criado para proporcionar educação profissional tecnológica superior, alicerçada na inovação e na justiça social, de forma a promover o desenvolvimento local e regional por meio de metodologia humana, sensível e acolhedora, valorizando o percurso do sujeito a partir de um ensino híbrido com acolhimento, que será apresentado neste trabalho.

Palavras-chaves: Educação; Semiótica; Metodologia.

Abstract

The objective of this article is to briefly understand and analyze the challenges faced by education in Brazil in this current pandemic moment and, at the same time, to propose methodological paths that can address such challenges regarding to the technological issues that education, in digital environments, creates and establishes both for teachers and students – and, eventually, for their families. This new form of interaction, teacher-student-technology, moves towards a minimally consistent methodological proposal to face the challenges of the current moment of university technological education. Thus, the dialogue was established between the Pedagogy of Autonomy, by the educator Paulo Freire, defender of a pedagogy founded on ethics, respect, dignity and autonomy of the student, and the interaction regimes - and even of regimes of sense - from Eric Landowski's sociosemiotics, trying to understand the new teaching practices that are being established sometimes in the mediated presence of teacher and student, sometimes in their virtualized presences, in an asynchronous way, in a path that, at this moment, is set as necessary. Thus, it is necessary to promote social inclusion actions for the transformation and respect for the community at this unique moment. The OFÉ Institute was created in this direction, objecting to offer high quality technological professional education, based on innovation and social justice, in order to promote local and regional development by means of a humane, sensitive, welcoming methodology and which values the subject's path based on a hybrid teaching with welcoming.

Keywords: Education; Semiotics; Methodology.

Résumé

*L'article proposé vise à comprendre et à analyser brièvement les défis aux quels l'éducation est confrontée au Brésil en ce moment actuel de pandémie et à proposer des parcours méthodologiques capables de relever ces défis face aux enjeux technologiques que l'éducation, dans les environnements numériques, crée et met en place, pour les enseignants et étudiants – et éventuellement leurs familles. Les nouvelles formes d'interaction entre enseignant-élève-technologie doivent évoluer vers une proposition méthodologique minimalement cohérente pour faire face aux défis du moment actuel de l'enseignement supérieur technologique. C'est ainsi que s'est instauré le dialogue entre la Pédagogie de l'Autonomie, par l'éducateur Paulo Freire, défenseur d'une pédagogie fondée sur l'éthique, le respect, la dignité et l'autonomie de l'élève, et les régimes d'interaction – et même de sens – de la sociosémiotique de Eric Landowski, cherchant à comprendre les nouvelles pratiques pédagogiques qui s'établissent parfois en présence d'un enseignant et d'un élève, d'autres en présence virtualisée, de manière asynchrone, dans une alternative qui, en ce moment, se place comme nécessaire. Ainsi, il est essentiel de promouvoir des actions d'inclusion sociale pour la transformation et le respect de la collectivité en cette période singulière. Dans ce but, l'Institut **OFÉ** a été créé dans le souci de fournir un enseignement professionnel technologique supérieur, basé sur l'innovation et la justice sociale, afin de favoriser le développement local et régional par une méthodologie humaine, sensible et accueillante, valorisant le parcours du sujet à partir d'un enseignement hybride avec l'accueil, tel que présenté dans cet ouvrage.*

Mots clés: *Éducation; Sémiotique; Méthodologie.*

1 INTRODUÇÃO

Em meio às profundas transformações em que se vive no Brasil e no mundo, novas profissões e novos modos de vida se estabelecerão. A mudança será rápida e requererá imediato engajamento das pessoas e das formas de ensinar e aprender. Valorizar experiências, valorizar modos de vida que contribuam para uma sociedade mais justa e solidária, tornar-se-ão ainda mais relevantes em um mundo pandêmico e pós-pandêmico. No momento em que se preza tanto a empatia, restabelecer as formas mais básicas de relacionamento entre as pessoas estabeleceu-se como indeclinável, valorizando atitudes coletivas que dignifiquem o sujeito, compreendendo sua história de vida. Então, é necessário compactuar com ações coletivas, de grupo, o que inclui novas formas de ensinar e aprender. É disso que a educação precisa neste momento. Um olhar de respeito pelo percurso do sujeito, pelas narrativas de vida – e não somente transportar o processo de ensino-aprendizagem para plataformas digitais, o que não é novidade.

Desta forma, ao tempo em que se vislumbra uma inserção das tecnologias no processo de ensinar e aprender sente-se, também, a necessidade de aproximação real. Viver e conviver. Compartilhar experiências, aprendendo a compartilhar. Neste momento de pandemia vive-se uma desconexão na conexão. O ser e estar juntos se transformaram em *pixels* na tela de *smartphones*, computadores e *tablets*. O longe virou perto e o perto, real, virou remoto. Não que a interação virtual seja nova, mas virou habitual e necessária. O tempo impôs, e coube à sociedade uma adaptação imediata a esta nova forma de viver, de se comunicar e, principalmente, de aprender. A interação, fundamental no processo ensino-aprendizagem, está sendo ressignificada dentro deste novo contexto, mas não deixou de ser essencial. A “materialidade” da sala de aula, a coletividade e interação necessárias foram adaptadas pelo *acaso* e *insurgidas*, postas, como um espaço de outro-sentido e, não raramente, perturbador.

Neste momento de cotidianos subvertidos, de espaços digitalizados, de desigualdades “visibilizadas”, de conectividades desconectadas, é fundamental desenvolver um processo de fé que dê sentido às “novas” relações entre professor, aluno, ensino (enquanto substância a ser apreendida e aprendida) e tecnologias. Tentar ajustar-se ao tempo, dar sentido ao instante dessemantizado.

Logo, torna-se essencial não perder o contato com a realidade e com o contexto em que se está ensinando e em que se está aprendendo. Sentir o tempo. Mover-se respeitando o tempo e o seu próprio tempo. Sentir o sentir do outro. O tempo nos mostra e cabe a nós sabermos “viver o tempo”, o momento, com criticidade para entendê-lo, acolhê-lo e respeitá-lo. Respeitar o tempo do outro e o nosso tempo. Agir solidariamente.

Assim, o objetivo deste artigo será o de compreender e analisar, de forma breve, os desafios enfrentados pela educação no Brasil neste atual momento pandêmico e, ao mesmo tempo, propor caminhos metodológicos que possam endereçar tais desafios frente às questões tecnológicas que a educação, em ambientes digitais, cria e estabelece, tanto para os professores quanto para os alunos – incluindo, eventualmente, suas famílias, em face das desigualdades sociais, culturais e educacionais, que este tempo presente vem acirrando, bem como frente a um inevitável cenário novo para a educação superior tecnológica, que precisará ser reescrito no contexto pós-pandemia.

Como hoje se observa e, como possivelmente observar-se-á num futuro próximo, nem todos conseguem deslocar-se a centros de estudos de nível superior e, desta maneira, propõe-se, também, neste trabalho, pensar uma metodologia com base no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino tecnológico superior, comumente alijado de discussões mais consistentes em relação ao processo ensino-aprendizagem, pensando, ainda, a incorporação das tecnologias com uma visão mais humanística, sensível e acolhedora.

Por vezes, a hierarquia geográfica acaba por centralizar o que deveria ser descentralizado, como a democratização do acesso a uma educação de qualidade para todos. Neste aspecto, e num enfrentamento das injustiças sociais demarcadas, também pela territorialidade, é que um “olhar amplamente”, um “aprender coletivamente” poderá impactar em atitudes mais solidárias e de respeito, com participação ampla, irrestrita e inclusiva.

Essa nova forma de interação, professor-aluno-tecnologia, parte em direção a uma proposta metodológica minimamente consistente para enfrentar os desafios do atual momento da educação tecnológica superior. Estabeleceu-se, então, como base, o diálogo entre a *Pedagogia da Autonomia*, do educador Paulo Freire, defensor de uma pedagogia fundada na ética, no respeito, na dignidade e na

autonomia do educando, e os regimes de interação – e mesmo de sentido – da sociossemiótica de Eric Landowski, procurando compreender as novas práticas de ensino que estão se estabelecendo, às vezes na presença mediada pelo professor e aluno, outras em presenças virtualizadas, de maneira assíncrona, em um caminho que, neste momento, se coloca como necessário.

Logo, buscar-se-á, de maneira breve, associar as formas elementares de práticas educativas na perspectiva da sociossemiótica, a partir dos regimes interacionais de Landowski, à criticidade da curiosidade, de Freire. Ou seja, um saber produzido em ato, um “desabrochar” na interação, que relaciona a curiosidade ingênua com criticidade a um saber, a um “despertar”, a uma paixão de conhecer, transformando esse saber, como diz Freire, em uma curiosidade epistemológica, em um saber relacionado, que possibilita uma compreensão mais ampla da realidade. Saber do seu espaço, refletir sobre ele e provocar mudanças por meio de um conhecimento sistematizado, com debates constantes, valorizando o indivíduo e seu percurso, em sintonia com os conteúdos de ensino.

2 O PRESENTE, OS DESAFIOS E O ESPÍRITO DO TEMPO

Nesta interação, em que se observa diferentes tipos de distanciamento entre pessoas referentes a sua situação socioeconômica e suas possibilidades individuais, a inclusão, em sua ampla acepção do termo, torna-se fundamental e deverá gerar um espaço de bem-estar social, fazendo-se necessárias práticas que fomentem ações educativas mais humanas perante toda a transformação digital, sendo importante uma irrisistência aos valores da cooperação, como tolerância e respeito recíproco portanto, de acolhimento. Tempos pandêmicos e espírito do tempo revoltado, de momentos de silêncios obsequiosos e de vozes silenciadas, nos mostram que agir coletivamente e solidariamente é caminho para um prélio à insciência e para uma via de vozes mais ativas e atuantes. Este “estar em” situação de risco, em uma descontinuidade na continuidade, em função dos acontecimentos, das adversidades estabelecidas pelo tempo, associa-se ao que Eric Landowski denomina *regime de interação do acaso, do acidente*, aquele no qual “... a irrupção do sentido ou do sem sentido é tão perturbadora que o sujeito se encontra estupefato ou extasiado e, em

todo caso, desamparado” (2014, p. 95), vivendo em insegurança frente à vulnerabilidade do presente.

Sabe-se das dificuldades encontradas em relação ao ensino na pandemia. Visibilizaram-se desigualdades em função da falta de conectividade, de equipamentos, de preparo para o uso das TDICs, tanto de professores quanto de alunos, e falta de apoio de instituições para capacitação. Conforme pesquisa realizada pelo *Instituto Península*³, no início da pandemia no Brasil (em março de 2020), na perspectiva dos professores de educação básica, por exemplo, menos de ¼ das redes prestaram suporte na difusão de informações de combate à disseminação do novo Coronavírus em seus estados e municípios. O estudo destaca, ainda, que 7 em cada 10 professores mudaram a sua rotina. Foi constatado que o docente brasileiro, no momento inicial da pandemia, preocupava-se em interagir remotamente e a auxiliar seus alunos com informações seguras. Também, como parte da pesquisa, observou-se que os professores da rede privada estavam mais preparados, se comparados aos docentes das redes municipais e estaduais.

Em termos de papéis e responsabilidades, 66% dos professores acreditam que são responsáveis por disseminar informações seguras para os seus grupos mais próximos. O levantamento aponta ainda que, para 75%, há o anseio por receber informações, cursos e aprimoramentos profissionais de forma coordenada e assertiva, mas com menor frequência, para que possam se preparar melhor para as novas rotinas de aulas online, por exemplo. No momento inicial da crise, mesmo com 70% declararem estar mais preocupados em organizar suas rotinas familiares, os professores seguem ativos: 60% dos docentes têm estudado e 53% têm mantido atividades culturais no isolamento.⁴

Em um segundo momento do estudo, realizado entre 13 de abril e 4 de maio, os professores entrevistados relataram que, antes da paralisação das aulas presenciais, 88% nunca haviam dado aula a distância de forma remota, sendo que, 83,4% sentiam-se nada ou pouco preparados para este desafio⁵. Também foi

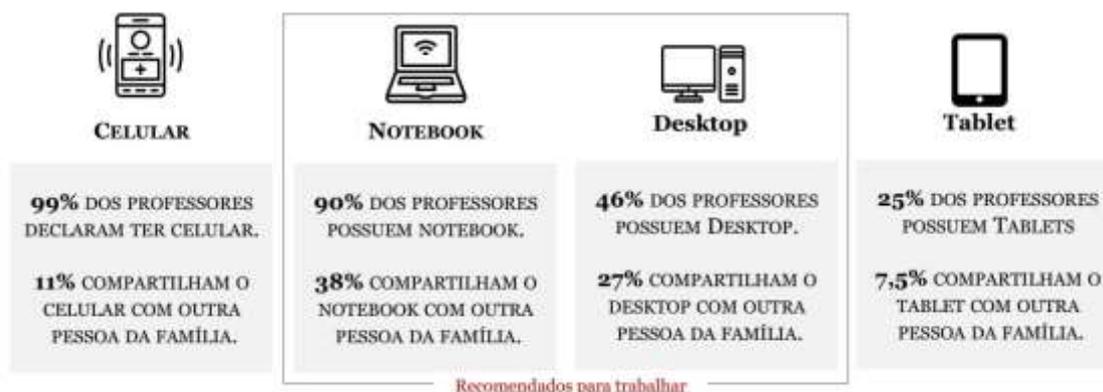
³ *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil. Estágio inicial. Instituto Península, 2020. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-Covid-19_-Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf. p.10. Acesso em: 20 out. 2020.*

⁴ *Neste momento tão atípico e incerto, como estão os nossos mais de 2,2 milhões de professores? Instituto Península, 29 de mai. 2020. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/como-estao-os-professores-neste-momento-de-crise/> Acesso em: 20 out. 2020.*

⁵ *Pesquisa de sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil. Estágio intermediário. Instituto Península, 2020. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoPeninsula_Fase2_at%C3%A91405-1.pdf. p.10. Pergunta Original: “Antes da paralisação das aulas pelo Coronavírus, você já tinha dado aula à distância de forma virtual / online?” Pergunta Original: “O quão preparado você se sente para ensinar seus alunos à distância de forma virtual / online?”*

constatado que, apesar da maioria dos professores dispor de celular e *notebook* para trabalhar em casa, muitos precisavam compartilhar seus equipamentos com a família.

Figura 1 – Percentual de professores que precisam compartilhar seus equipamentos com a família.



Fonte: “Pesquisa de sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil”. Instituto Península, 2020⁶

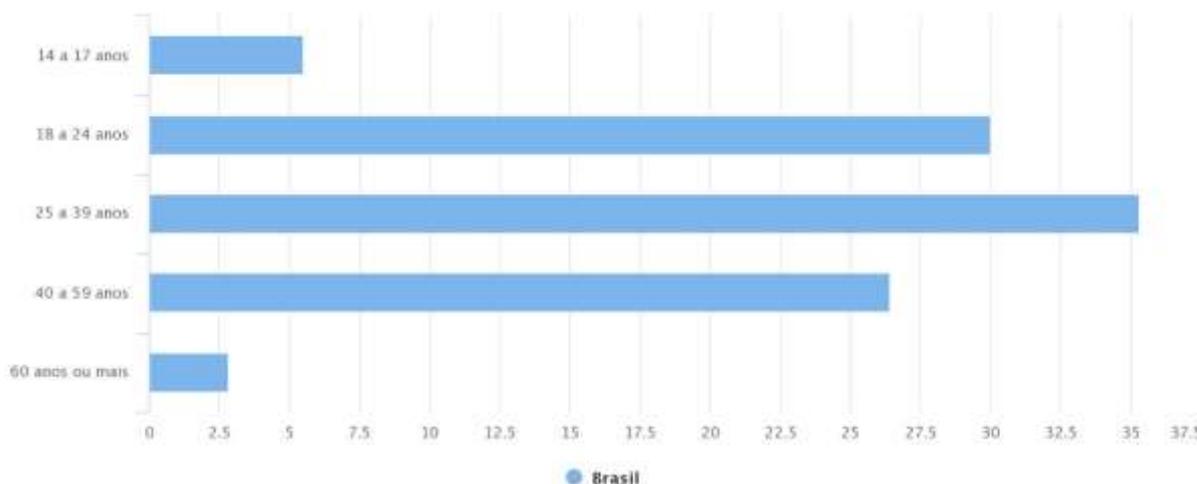
Para Ítalo Dutra, chefe de Educação do Unicef no Brasil, a pandemia do novo Coronavírus ampliou desigualdades e aumentou o risco de exclusão escolar no país. Neste sentido, o *Fundo das Nações Unidas para a Infância* (Unicef) e a *União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação* (Undime) lançaram, em 24 de setembro de 2020, a campanha “Fora da escola não pode, mesmo que a escola esteja funcionando em outros formatos”⁷, com a proposta de convidar municípios e estados a realizarem uma grande mobilização local, com o objetivo de identificar quem não estava tendo acesso à educação e tomar as medidas necessárias para garantir o direito de aprender.

Não obstante o desconforto em relação ao uso das TDICs na educação, neste momento de excepcionalidade, a pandemia evidenciou um país com profundos problemas econômicos e sociais. De acordo com IBGE, no segundo trimestre de 2020, a porcentagem de pessoas desocupadas, entre 18 e 59 anos, girava em torno de 30%. Na faixa entre 25 a 39 anos este resultado chegou a 35,3%.

⁶ https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoPeninsula_Fase2_at%C3%A91405-1.pdf. p.22.

⁷ UNICEF e Undime lançam campanha de Busca Ativa Escolar para municípios e estados. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-e-undime-lancam-campanha-de-busca-ativa-escolar-para-municipios-e-estados>. Acesso em: 2 out. 2020.

Figura 2 – Distribuição de pessoas desocupadas por idade, 2º trimestre de 2020



Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por amostras de domicílios contínua trimestral⁸

Frente a esses números, com a diminuição da renda média dos brasileiros e conseqüente comprometimento, ainda maior, da renda familiar com a subsistência, impactos severos serão sentidos na educação, como altos índices de evasão escolar, o que já pode ser constatado na educação de nível superior privada. Conforme pesquisa divulgada pela *Folha de São Paulo*⁹, em 19 de outubro de 2020, a partir de levantamento feito pelo *Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior* (SEMESP), com a crise econômica provocada pela pandemia, 858 mil alunos deixaram de cursar a graduação na rede particular neste ano, representando 13,2% das matrículas nas faculdades privadas do país. Mais de 90% do público do ensino privado no Brasil é composto, conforme o estudo, por alunos das classes de renda C, D e E, e este público

[...] foi o que mais sofreu com desemprego, perda de renda e suspensão ou redução de contrato de trabalho. Conseqüentemente, as instituições de ensino superior viram a inadimplência e os trancamentos ou as desistências crescerem, acentuadamente, no primeiro semestre do ano.

Diante desses dados, é imprescindível promover ações de reinclusão social, para a transformação e respeito pela coletividade neste momento singular.

⁸ IBGE. *Pesquisa Nacional por amostras de domicílios contínua trimestral*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=destaques>. Acesso em: 20 out. 2020.

⁹ *Mais de 850 mil alunos deixam de cursar ensino superior após pandemia*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/10/mais-de-850-mil-alunos-deixam-de-cursar-ensino-superior-apos-pandemia.shtml>. Acesso em: 20 out. 2020.

Pensando assim, o Instituto **OFÉ** organizou-se, propondo ofertar educação de alta qualidade para ser referência em educação profissional tecnológica superior, alicerçada na inovação, na justiça social, na gestão sustentável, participativa e ética, de forma a promover o desenvolvimento local e regional por meio de metodologia humana, sensível, acolhedora, com certificação por etapas e que valorize o percurso do sujeito a partir de um ensino híbrido com acolhimento. O nome **OFÉ**, escolhido para nomear o Instituto, é um termo em *Yorubá*, que designa uma forma *de magia, que torna a pessoa leve, a ponto de flutuar ao vento e saltar muito alto*, é uma forma de homenagear nossa ancestralidade negro-africana e representar diversos segmentos que não tiveram as mesmas oportunidades sociais e educacionais no desenvolvimento da sociedade brasileira, tendo como compromisso levar educação profissional tecnológica de qualidade, em nível superior, para segmentos menos privilegiados da sociedade, de forma a contribuir para a redução da dissimetria educacional e social.

O nome **OPÔ**, elegido para a metodologia, é um termo em *Yorubá* que expressa *plenitude, pluralidade*, como forma de ressaltar a possibilidade de oferecer educação superior para todos. Como proposta de um combate às desigualdades, pela falta de oportunidades, trabalhar-se-á, também, na perspectiva do acolhimento familiar, facultando aos dependentes dos alunos¹⁰ a possibilidade de ingressarem em cursos profissionalizantes, associados, dentre outros, a práticas de artesanias e gastronomia, disponibilizadas através do núcleo **ONÀ**, que em *Yorubá* significa *caminho, estrada, acesso*. Vinculado ao **OFÉ**, este núcleo objetiva o desenvolvimento de competências e habilidades para proporcionar futura geração de renda e empregabilidade, que se expandam ao núcleo familiar, com uma proposta de, sempre, agir coletiva e solidariamente.

3 UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

No processo de educação, as tecnologias deverão ser vistas como dinamizadoras do processo de ensino, para conseqüente melhoria da aprendizagem. O processo ensino-aprendizagem é compreendido como um sistema de interações entre professores e alunos, sendo, neste sentido, prioritária à valorização constante

¹⁰ Cada aluno terá direito a quatro acessos para disponibilizar a seus familiares/dependentes.

dos sujeitos envolvidos neste processo. Assim como o aluno, o professor estará em constante formação.

Portanto, a metodologia objetiva, sobretudo, trabalhar o processo de ensino-aprendizagem, tendo por base o currículo em uma perspectiva híbrida, numa abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como forma de interação com os alunos, a partir de aulas ao vivo (síncronas) em combinação com aulas gravadas (assíncronas). Também, como atividades de ensino-aprendizagem, haverá o seminário integrador, ofertado presencialmente, e as atividades complementares. Como as aulas ocorrerão em ambiente digital, utilizar-se-á uma dinâmica apropriada ao meio, com uma associação de aulas-atividades, dia para desenvolvimento de conteúdos referentes ao plano de ensino da disciplina e dias destinados a grupos de estudos e grupos de leituras, numa modalidade complementar, associada, detalhada no decorrer do artigo.

Pretende-se adotar uma metodologia que, ao mesmo tempo, inclua os alunos em uma nova situação de mundo, apoiando-se em políticas sociais e tecnológicas, valorizando todas as etapas do seu percurso acadêmico e, também, certificando-o por etapas, sempre na perspectiva do ensino híbrido. De acordo com Moran:

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diferentes “pratos”, com sabores muitos diferentes (MORAN, 2015, p. 27).

3.1 A INTIMIDAÇÃO TECNOLÓGICA

As novas experiências tecnológicas da educação, em um mundo pandêmico, têm evidenciado alguns processos que, de certa maneira, levam a uma dada intimidação dos sujeitos envolvidos, professores e alunos. A primeira refere-se à superexposição que os novos processos instituem, visto que as interações podem ser gravadas e as imagens das telas copiadas, podendo ser replicadas e distribuídas nos meios digitais, o que dá uma longevidade e abrangência muito maiores às cenas

de convivência, mediada pelos *devices*. Assim, discussões e interações, que antes aconteciam em ambientes mais reservados, agora apresentam um caráter mais amplo e, eventualmente, público. Concomitantemente, verifica-se uma dada publicização dos espaços privados, em que salas de estar, quartos e ambientes de ordem pessoal e familiar poderão transformar-se, repentinamente, em salas de aulas, em espaços de convivência compartilhada.

Por outro lado, tem-se a questão do domínio das técnicas e das tecnologias, do adequado manuseio dos meios de interação que, aliados à maior ou menor possibilidade de acesso, bem como disponibilidade de mais ou menos adequadas interfaces computacionais, poderão proporcionar uma intimidação frente à tecnologia. É possível que esta intimidação se manifeste no afastamento dos alunos das interações a distância, cuja gradação vai desde o desaparecimento da imagem pelo cancelamento da câmera, até a factual não-presença nas interações, mesmo que essa ausência não possa, efetivamente, ser atestada.

A intimidação tecnológica, vista por esta perspectiva, poderá afastar o aluno e professor (que se encontrará sobrecarregado), e enfraquecer os sentidos da própria interação necessária no processo de ensino-aprendizagem. Situações diversas ocorrem: professores que precisam dar aula para um fundo “ausente de presenças visíveis” ou para fotos e iniciais dos nomes na tela do computador. Por outro lado, alunos que se distanciam das aulas para atividade diversas, visto que sua não visibilidade permite o afastamento.

Partindo-se do princípio de que há a possibilidade deste processo de intimidação tecnológica pelo novo espaço de aprendizagem, é preciso levar em total consideração o respeito entre os interactantes, respeito este que deverá vir acompanhado pela confiança, pela admiração e, jamais, pelo medo e constrangimento. A base do respeito entre professor, aluno e o conteúdo a ser apreendido é, inicialmente, a crença de que o ambiente de ensino, mediado pela tecnologia que os tempos da pandemia exigem, precisa ser aquele da interação, da troca, da discussão, do estar-juntos das presenças virtuais. Mas, acima de tudo, deve ser um espaço de defesa de perspectivas e pontos de vistas, que possibilitem a construção de um saber compartilhado.

Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao

mesmo tempo, o direito ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de “brigar” por nossas ideias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, de outro, o respeito mútuo (FREIRE, 1997, p. 41).

Com todas as experiências que vivenciamos neste mundo pandêmico, uma ficou evidente: não se pode robotizar o processo ensino-aprendizagem, tampouco automatizar as conexões. Ao contrário, deve-se buscar dissolver a alienação, a intimidação e o isolamento que poderão surgir pelo uso das tecnologias, incentivando os alunos a saírem de suas “bolhas” de origem, recuperando a confiança e espontaneidade na interação. E isto só será possível nas interações *em presença*, mesmo que mediadas pelos aparatos computacionais, nas defesas das ideias, dos pontos de vista e no respeito recíproco entre as posições móveis de quem ensina e de quem aprende.

3.2 A CURIOSIDADE CRÍTICA

Como nos explicita Landowski, o ato de educar coloca em relação um sujeito-educador, um sujeito-educável e um objeto-educante, que estabelecem “um pequeno número de *regimes de interação* fundados sobre princípios semióticos interdefinidos (princípio de regularidade vs. de aleatoriedade, de intencionalidade vs. de sensibilidade), os quais, eles mesmos, remetem a tantos outros *regimes de sentido* (*programação, assentimento face ao inevitável, manipulação, ajustamento ao outro*)” (2016, p. 10). Nas suas interações, presencialmente na sala de aula ou virtualmente, no ensino *online*, esses interactantes não são conduzidos por um único regime interacional, nem comandam os mesmos regimes de sentido no seu “estar no mundo”. Logo, as práticas educativas poderão estabelecer relações de confiança, de persuasão e de troca, mais afeitas às atitudes pragmáticas da “manipulação e de transmissão” de um saber considerado (ou negociado) útil e prático por alunos e professores, bem como restringir-se a, apenas, transmitir conhecimentos acabados e pré-definidos, organizando os alunos para a melhor “programação” de aprendizagem. Ainda poderá estabelecer interações de caráter mais participativo, nas quais as posições de educador e educando são mais maleáveis, intercambiáveis e o saber constrói-se no *ajustamento* dos sujeitos no ato mesmo da interação. Finalmente, há interações em que os saberes “cristalizados” são, sistematicamente, colocados em questão e se estabelece um questionamento iterativo em busca de um saber não definido, ainda não precisado, a remissão “... à ordem transcendente de uma Verdade

além de todas as relações entre sujeitos e, por isso mesmo, objeto de uma busca sem fim” (Landowski, 2016, p. 11).

A metodologia **OPÔ**, que se funda na autonomia do educando, na valorização de suas experiências de vida e no papel fundamental do professor na construção de um saber gerador de sentido para os sujeitos das práticas educacionais, embora navegue entre todos os regimes de interação e sentido, identificados por Landowski (2014), parte da compreensão de que é na multiplicação das perguntas, na busca incessante das suas verdades – assim como uma *maiêutica*, como nos adverte Landowski (2016, p. 14) ou, então, como uma curiosidade ingênua, como nos explicita Freire (2011, p. 17) –, que será desenvolvido o espírito crítico e questionador do aluno, incentivado pelo olhar provocador do professor, por meio das quais uma nova e efetiva prática educacional produzirá melhores resultados nas novas dinâmicas do ensino no pós-pandemia. Desta maneira, seria o *regime do assentimento* o ponto de partida da metodologia em questão.

No entanto, neste regime de interação fundado na aleatoriedade, mesmo que a iteratividade dos questionamentos infundáveis organize a atitude “dos espíritos críticos e inovadores” (Landowski, 2016, p. 13), é possível que as perguntas jamais consigam encontrar respostas, e a *criatividade ingênua* não consiga ultrapassar uma simplicidade sem razão, ficando o aprender e o ensinar num mundo visto como dramaticamente caótico ou puramente lúdico. As práticas educativas, neste regime, podem, até mesmo, distanciar professores, alunos e o saber a ser apreendido, que não conseguem ver sentido nessas *interações arriscadas* (Landowski, 2014). Portanto, como prática e como metodologia de ensino, é preciso *operar* em outro regime que carregue riscos menores e que, ao mesmo tempo, consiga preservar a essência dos propósitos a que ela se destina. Este regime é o do *ajustamento*.

O *ajustamento*, para Landowski (2014), refere-se a uma prática mais participativa, na qual as posições de professor e aluno são intercambiáveis e o conteúdo de ensino perde o seu caráter tradicional de saber objetivado, sendo confundido com o próprio processo interacional. É assim a atitude mais próxima do fazer hedonista e aquela na qual a prática educativa almeja desabrochar individualidades, não ser entediante mas, ao contrário, possibilitar um saber construído no ato mesmo da interação entre os sujeitos.

Tanto o *assentimento* quanto o *ajustamento* despertam, nos alunos, atitudes questionadoras, críticas, não ajustadas à educação condicionada e impositiva, embora Landowski considere que o *assentimento* seja uma atitude virtuosa e o *ajustamento* vicioso. Na prática educativa, no entanto, ambas vão na direção de despertar a paixão de conhecer ou desabrochar individualidades, em uma forma de construção coletiva.

No *ajustamento*, em conformidade com Landowski (2014), os sujeitos envolvidos na prática pedagógica deverão estar em sintonia uns com os outros, trocando saberes e experiências sensíveis, juntos, em espaços de diálogo, onde sujeitos aprendem com o aprender do outro, promovendo um despertar de individualidades, tanto na perspectiva do professor quanto do aluno. Uma construção conjunta de saberes e de vivências em ato de experiências, imbuídos de sentido a partir do *fazer sentir* de um em relação ao outro sujeito, numa interação entre sensibilidades. Formas de agir, sintonizadas, que se associam a uma curiosidade crítica, epistemológica, como destaca Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2011, p.44). Ter a liberdade de se posicionar, criar, a partir dos conhecimentos adquiridos, tentando buscar valores em comum e estabelecer novas práticas. Trazer para a discussão e para o debate acadêmico suas experiências, assim como aprender com o outro, crescer juntos. Desenvolver aspectos referentes à curiosidade, à criatividade, à criticidade, na coletividade, na sensibilidade. Freire entende que:

[...] não há, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura dá-se na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, torna-se, então, curiosidade epistemológica, metodicamente. A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção, que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe, pacientemente, impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (2011, p. 17-18).

É exatamente a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade crítica, portanto, articulando metodicamente uma curiosidade de caráter epistemológico, como nos adverte Freire, que possibilita o deslocamento do regime do *assentimento* para o do *ajustamento*, permitindo, assim, maior assertividade e

eficácia nas práticas educativas e na produção do saber, fruto da interação entre professores e alunos.

[...] a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo progressista é, exatamente, o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas de outro a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa (FREIRE, 2011, p. 18).

3.3 A CONSTRUÇÃO DAS PRESENCAS

O princípio que permite a Landowski (2014) estruturar seus regimes de interação – a sua questão de base, se assim se preferir – refere-se à maneira pela qual o sujeito (aluno, professor, saber) constrói suas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Estas relações, sejam na sala de aula, sejam no espaço virtual do computador, pressupõem o estar junto dos sujeitos que, no corpo a corpo das interações, ajustam-se reciprocamente ao sentir do outro. Assim, a interação, nos termos de Landowski (2014), será fundada sobre o *fazer sentir* – sobre o contágio – de um sobre e com o outro. O sentido emanado do *fazer junto* dependerá, sempre, da presença de um para o outro. Na perspectiva semiótica, a presença

[...] será considerada como uma determinação atribuída a uma grandeza, que a transforma em objeto de saber do sujeito cognitivo. Tal acepção, essencialmente operatória, estabelecida no quadro teórico da relação transitiva entre o sujeito do conhecimento e o objeto cognoscível, é muito ampla: estão presentes, neste caso, todos os objetos de saber possíveis e a presença identifica-se, em parte, com a noção de existência semiótica (GREIMAS e COURTÉS, s/d, p. 347).

Logo, tem-se, na metodologia **OPÔ**, três existências semióticas ou três modalidades de presença: a *presença física*, corpo a corpo, aquela que se dá na interação nas aulas e atividades presenciais; a *presença virtualizada*, nas interações mediadas pelos computadores, celulares e *tablets*, que acontecem nas aulas síncronas e outras atividades ao vivo e, por fim, a *presença representada*, que é manifestada nas aulas assíncronas, nas palestras previamente preparadas, nas apresentações constantes da biblioteca virtual, na qual a imagem gravada se estabelece como uma presença no ato em que é assistida pelos alunos.

A metodologia **OPÔ** parte do fundamento de que todas as presenças precisam ser significadas e permitir a construção conjunta, recíproca, do saber compartilhado, do saber que se estabelece como ato de sentido. Afinal, “nunca estamos presentes na insignificância” (LANDOWSKI, 2002, p. XIX). Por isso, todas as aulas terão um professor titular, que se reunirá com os alunos, pelo menos uma vez por semana (no formato aula *online* ao vivo, de forma síncrona - e na aula *online* gravada, disponibilizada de forma assíncrona). O plano de ensino será organizado pelo professor titular, que selecionará a bibliografia básica e complementar (material, como livros, artigos...). Ele será responsável pelos conteúdos disponibilizados por aulas gravadas, *podcasts* (se necessário), tendo a parceria de um professor orientador, que será encarregado das plataformas digitais e do engajamento dos alunos nas atividades de grupos de leituras, grupos de estudos e na aula principal. Na semana, o conteúdo da aula principal será discutido nessas duas atividades – grupos de leitura e grupos de estudos, em uma relação complementar.

Além desses componentes curriculares obrigatórios, ainda haverá o *Trabalho de Conclusão de Curso*, estabelecido como um ponto de convergência dos seminários integradores, quando será aperfeiçoada a formação, oferecendo significativas oportunidades de experiência profissional. Na perspectiva de uma formação mais ampla e, também, como atividades de ensino-aprendizagem, estão previstas as atividades complementares, que poderão ser realizadas sob diferentes modalidades, como a participação em cursos profissionalizantes *online*, servindo de apoio às rápidas mudanças impostas pela sociedade e pelo mercado, além de eventos como debates, palestras, seminários e congressos, disponibilizados de forma contínua.

Considera-se que nem todos coadunam com a educação pela internet, mas acredita-se que este modelo proposto poderá tornar-se um instrumento de acesso à educação superior tecnológica de qualidade, a partir do Instituto **OFÉ**. Sabe-se que para uma educação de qualidade a valorização do professor é essencial, por isso a presença constante de professores em todas as aulas e seminários da metodologia proposta. Nas aulas assíncronas, embora tenhamos aulas gravadas com o professor titular, em todos os outros momentos o professor orientador estará presente. O professor orientador será o fio condutor e um elo entre a aula principal e aulas de debates, estudos e leituras, que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem.

O fato de se ter dois professores vincula-se, diretamente, ao motivo das aulas serem ofertadas por meio digital, que necessita de uma dinâmica apropriada. Como as aulas dependem do estar juntos de maneira diferente e de um engajamento constante entre aluno e professor, torna-se imprescindível a “presença em ato”, para dar sentido às práticas interacionais que se pretende adotar. Gadotti (2011, p. 24), em seu livro *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*, diz que, “em sua essência, ser professor, hoje, não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas atrás. É diferente”, complementando que:

[...] diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, diante de um mundo em constante mudança, o papel do professor vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação, que se tornou permanentemente necessária (GADOTTI, 2011, p. 24).

Além das dinâmicas das aulas, com grupos de estudos e debates, outro componente curricular é o seminário integrador, que se caracteriza como um momento de apresentação de trabalhos/propostas estudadas durante o módulo (cada módulo tem duas aulas-atividades e um seminário integrador), a partir da temática norteadora, podendo convergir para linhas de pesquisa, que poderão se tornar orientadoras do Trabalho de Conclusão de Curso. Buscar-se-á, em um espaço comum, trabalhar formas de educação, num afeto partilhado, num ser juntos, em nível tático, de concretização de saberes, como nos coloca Landowski (2016, p.14). Ainda, de acordo com o mesmo autor, é o momento de “desabrochar” em oposição à “transmissão”, em uma soma de conhecimentos acabados.

Neste sentido, como estamos tratando de cursos superiores de tecnologia, a proposta de feiras de inovação e tecnologia torna-se necessária, para dar visibilidade às competências e habilidades adquiridas no decorrer do processo de aprendizagem, como um estímulo ao processo de criação e uma das formas de estimular a presença atuante do aluno nos cursos propostos, publicizando as práticas demonstradas nos seminários. Estimuladas por atividades/produto final, organizadas de forma coletiva (trabalhos em grupo) e de relevância para a comunidade local-regional, as atividades serão apresentadas a um público preferencialmente externo ao ambiente universitário, o que poderá proporcionar contatos profissionais e parcerias empreendedoras para futura geração de renda e empregabilidade.

Para Freire, “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento constitui-se nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações” (2006, p. 36). Assim, propõe-se reparar as injustiças e desigualdades no processo de desenvolvimento ensino-aprendizagem, participando do processo educativo, numa relação interpessoal, humana. Desta forma, a educação presencial torna-se necessária, mas não subestimando as tecnologias, pelo contrário. A incorporação responsável e com condições de usá-las em benefício do processo ensino-aprendizagem, de forma agregadora e “leve”, faz com que alguns conteúdos possam ser melhor compreendidos e acessados, no momento em que a tecnologia torna-se invisível, isto é, quando seu uso passa a ser dominado (aquisição de competências e habilidades por parte dos professores e alunos) e acessado por todos, em igualdade de condições¹¹. Também é necessário selecionar, a partir do currículo, o que é interessante ou não ser disponibilizado de forma digital, tendo o professor como centro do processo de escolha. É importante salientar que este processo deverá ser avaliado constantemente, em colegiado, a partir de uma visão crítica da sociedade, com seus desdobramentos econômicos, sociais e culturais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ensino híbrido (base para o processo de ensino-aprendizagem dos cursos de tecnologia, que serão propostos pelo Instituto **OFÉ**), de acordo com Valente (2015, p. 15), o estudante tem contato com as informações antes de entrar em sala de aula, que na metodologia serão organizadas a partir de um ambiente virtual. A concentração nas formas mais elevadas do trabalho cognitivo, ou seja, aplicação, análise, síntese, significação e avaliação desse conhecimento que o aluno construiu, ocorrerão em sala de aula, onde ele terá o apoio de seus pares e dos professores. Para Gadotti,

[...] O ciberespaço rompeu com a ideia de tempo próprio para aprendizagem. O espaço da aprendizagem é aqui, em qualquer lugar; o tempo de aprender é hoje e sempre. Hoje, vale tudo para aprender. Isso vai além da “reciclagem” e da atualização de conhecimentos e muito mais além da “assimilação” de

¹¹ Todos deverão ter acesso à Internet gratuita de qualidade. Conectividade para promover uma democratização digital, com a possibilidade de uma inserção maior nos estudos acadêmicos e, neste novo porvir, como uma das propostas ao combate das desigualdades.

conhecimentos. A sociedade do conhecimento é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem. As consequências para a escola, para o professor e para a educação em geral são enormes: ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo e a distância. Nesse contexto, o professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Não confundir “mediador” com “facilitador”. As máquinas, os meios, os computadores, são facilitadores (GADOTTI, 2011, p. 25).

Hoje, é preciso entender a importância da pesquisa: pesquisar e estudar, ir à procura do conhecimento que, ainda conforme Nóvoa (2009) está no professor, nos colegas, na sociedade, outras vezes está no digital, no celular, no *tablet*. Ir trabalhando o conhecimento, ir à procura do conhecimento, ir organizando o conhecimento, mas sempre com a supervisão do professor. O professor é o ponto central de transformação neste ambiente e um dos diferenciais da metodologia **OPÔ**, como presença constante. Gadotti ao se perguntar *o que é ser um professor hoje*, esclarece que:

[...] ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. [...] Eles fazem fluir o saber, não o dado, a informação, o puro conhecimento, porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso, eles são imprescindíveis (GADOTTI, 2011, p. 27).

Assim, cursos de aperfeiçoamento de professores também se tornam necessários e deverão partir de temáticas específicas, em consonância com seu ambiente de aprendizagem. Em conversas prévias com o grupo de trabalho é que os cursos serão desenvolvidos.

O que vou estudar vai servir para quê? Tal pergunta deverá ser feita pelo professor no momento de organizar seu plano de ensino (e em sintonia com a temática transversal do módulo) e, para o aluno, que vai ter consciência do seu processo de aquisição de conhecimento. Os professores estarão sempre juntos dos alunos, seja na aula principal, seja nas aulas associadas (grupos de leituras e grupos de estudos), assim como nos seminários. Nas palavras de Freire,

Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente

crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada a ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência (FREIRE, 2011, p. 68).

Para finalizar, o uso da metodologia **OPÔ** tem como proposta provocar seus alunos a criticizar a curiosidade, para que esta se torne uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011), estimulando a autonomia intelectual e a articulação entre teoria e prática, sempre com a presença e apoio de professores, incentivando os alunos à pesquisa, à busca, à construção do conhecimento, como parte do envolvimento na procura por respostas perante as situações colocadas, integrando teoria e prática, numa proposta de intervenção, de criação, de construção coletiva, de inclusão, necessariamente¹².

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Extensão ou Comunicação**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação cidadã; 2).
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Ed. Cultrix, s/d.
- LANDOWSKI, Eric. Regimes de Sentido e Formas de Educação. **Entreletras**, Araguaína/TO, v. 7, n. 2, jul./dez. 2016. Disponível em: <sistemas.uft.edu.br> Acesso em: 1 set. 2020.
- _____. **Interações Arriscadas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores-Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2014.
- _____. **Presenças do Outro**. Ensaios de Sociosemiótica. São Paulo: Editora Perspectiva. 2002.
- MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

¹² Revisor gramatical: Mariza Marroni/Editora Textos. E-mail: marizamarrono@gmail.com. Versões em inglês e francês: João Ciaco. E-mail: jciaco@uol.com.br

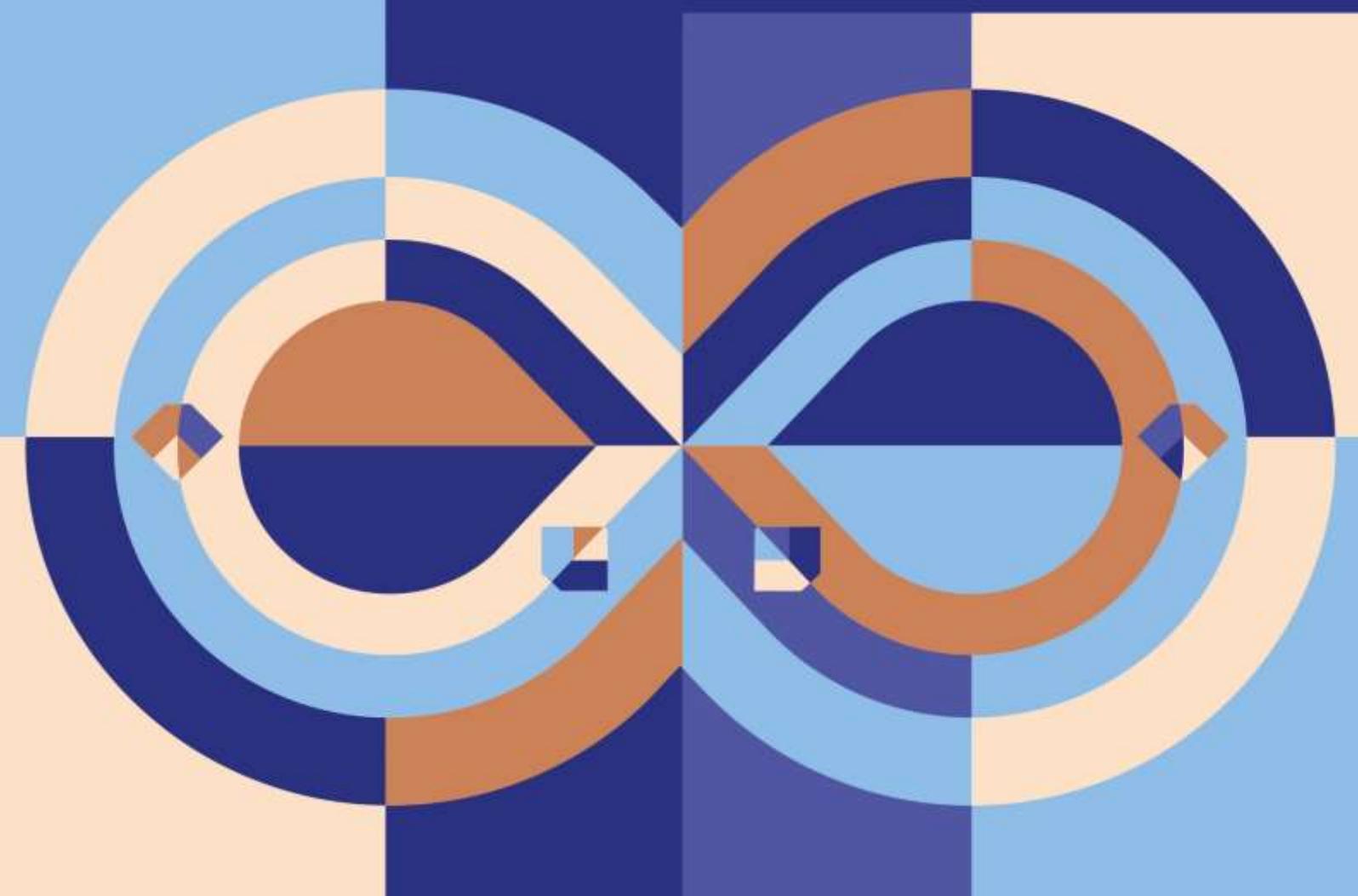
NÓVOA, António. **Professores**. Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
NÓVOA, António. **Desafios do Trabalho e Formação Docente**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM&t=2s>. Acesso em: 20 jul. 2020.

VALENTE, José Armando. O ensino híbrido veio para ficar. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 13-17.

Submetido em: 30/10/2020

Aprovado em: 15/01/2021

Traduções



EXTENDED SUMMARY

GREIMAS' SEMIOTICS IN DESIGN AND FASHION RESEARCH IN BRAZIL: SEPARATION AND MIXING BETWEEN DISCIPLINES

Marc Barreto Bogo¹

Mariana Braga Clemente²

¹ Author and translator: PhD Candidate in Communication and Semiotics at PUC São Paulo (Brazil), in co-tutelage with Université de Limoges (France). Master in Communication and Semiotics (PUC São Paulo, 2014) and Bachelor in Graphic Design (UDESC, 2010). Researcher at the Sociosemiotics Research Center (CPS) and at the Centre de Recherches Sémiotiques (CeReS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6033619800166450>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0442-0761>. Email: marcbbogo@gmail.com.

² Author and translator: PhD Candidate in Communication and Semiotics at PUC São Paulo (Brazil), in co-tutelage with Università di Bologna (Italy). Master in Communication and Semiotics (PUC São Paulo, 2015) and Bachelor in Fashion Design (UEL, 2012). Researcher at the Sociosemiotics Research Center (CPS). CV: <http://lattes.cnpq.br/1428301439092420>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0349-8428>. Email: maribraga.c@gmail.com

1 INTRODUCTION

Design and Fashion are both knowledge fields still under construction that adopt a self-declared “interdisciplinary” approach open to contributions from various disciplines, among which is Semiotics. Semiotics courses are included in the curriculum of several Design and Fashion Design bachelor's degree programs in Brazil, which points to an affinity between theories of meaning and creative activities. Semiotics presents itself as a study of the phenomenon of meaning that unfolds into different approaches. In France, the theorist Algirdas Julien Greimas, together with his collaborators from the *Groupe de recherches semio-linguistiques*, developed over four decades of study a theory of meaning that gradually came to permeate different areas of knowledge.

This article updates a collective research project entitled “Employment of A. J. Greimas' Semiotics in the areas of knowledge in Brazil: developments, conceptual and methodological deployments and appropriations”, which aimed to understand exactly how Semiotics puts itself “at the service” of various disciplines. After a first survey phase regarding the uses of Greimasian semiotics in Design and Fashion areas in Brazil (BOGO et al, 2017), this paper aims not only to complement such research, but also to analyze the problem of interdisciplinarity between Semiotics and other disciplines in Design and Fashion graduate programs.

Our research *corpus* are the doctoral theses and master's dissertations concluded up to 2019 in the 25 graduate programs in Design and Fashion in Brazil, filtered according to the use or mention of authors from the Discursive semiotic theory. We ask ourselves: does Semiotics, in these works, show itself as an ancillary discipline for learning processes? Our problem was to understand if and how Greimas' Semiotics presents itself in interdisciplinarity with the research developed in these graduate programs.

2 DEVELOPMENT

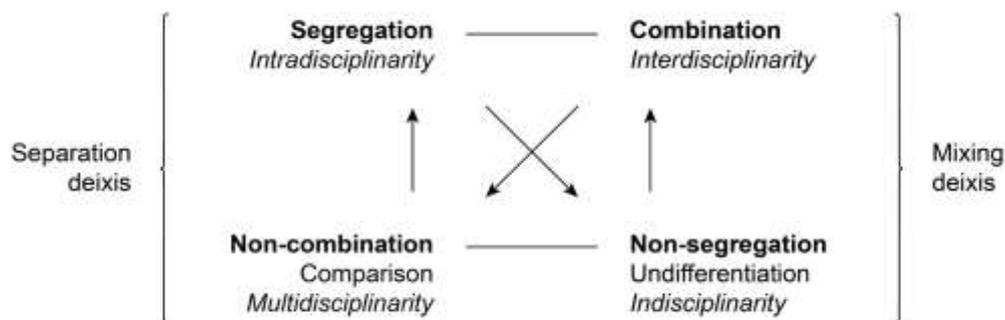
In the different databases in which each graduate program makes its thesis and dissertations available, we searched for the following terms (in Portuguese): “Structural Semiotics”, “French Semiotics”, “Discursive Semiotics”, “Sociosemiotics”, “Ethnosemiotics”, “Plastic Semiotics”, “Narrative Semiotics”, “Tensive Semiotics”, “Passions Semiotics” and simply “Semiotics” (in the last case, mentions referring to

other semiotic theoretical approaches, such as Peirce's Semiotics, for example, were disregarded). We also looked for the following authors, considered fundamental for the studies of this Semiotic approach: "Greimas", "Landowski", "Zilberberg", "Fontanille", "Floch", "Marsciani", "Hammad" and "Oliveira".

Out of a total of 2,854 theses and dissertations from the Design and Fashion areas available in the online databases, we found 90 works that used Greimas' Semiotics, which represents about 3.15% of the amount. Such "use" ranges from one-off quotes of the Lithuanian semiotician (or his collaborators and followers) to works in which the semiotic approach motivates the entire theoretical and methodological perspective of the research.

Based on the opposition between two different modes of scientific making, by sorting or by mixing, elaborated by José Luiz Fiorin (2008), we sought to categorize the ways in which Design and Fashion studies mix or distinguish themselves in relation to Greimas' Semiotics approaches. Thus, through the development of logical articulations, we arrived at two different modes of "separation" and two modes of "mixing" that configured a typology in the form of a semiotic square (figure 1).

Figure 1 - Typology of relations between disciplines



Source : the authors.

Regarding the combination mode (interdisciplinarity), we found some works in which the methodology of Greimasian Semiotics and the research methods of Design and Fashion converge. In these cases, there is a transfer of theoretical concepts and methodologies between research areas, which constitutes an interdisciplinary approach between Semiotics and Design. The studies that we

identified as interdisciplinary sometimes take a semiotic approach to analyze various objects (a production chain, a fashion brand, interaction design, among others), and other times they integrate the semiotic methodology in the design perspective to create new design tools.

Another procedure is that of “non-combination” or comparison (multidisciplinarity), one of the separation methods. This operation takes place when the same object of study is analyzed by several disciplines, putting different theoretical approaches in parallel. The purpose of the comparison is mainly to show the range or limitation of each distinct discipline. Some examples that we found compare the semiotic approach with ergonomic studies, or a semiotic analysis with tests on users, or they even compare a semiotization of “game” with philosophical approaches, in addition to some other works that compare different semiotic theories, especially those of Greimas' and Peirce's Semiotics.

The other mode of separation is segregation (intradisciplinarity), characterized by the closure of each area in itself, in which case other disciplines are called upon only in order to separate one domain from another. In this case, given the very principle of our data survey that already relates Semioticians' citations to the areas of Design and Fashion, we did not find relevant results of intradisciplinarity.

Finally, there is a “non-segregation” mode, i.e., the undifferentiation between disciplines, or “indisciplinarity”. Several studies that we found use certain semiotic concepts or semiotizations of different elements related to the universe of brands and fashion, as well as definitions of language and meaning, without indicating that what is being mentioned is a semiotic approach. Most of the results we found in our survey are characterized by this undifferentiation, which also occurs between different semiotic theories.

3 CONCLUSION

In general, we found in our research a greater number of results making use of mixing procedures instead of separation procedures. Mixing seems to be a characteristic feature of Brazilian culture, reflected in various modes of creation, whether in research or in the practice of Brazilian designers. The predominance of mixing modes also highlights the interdisciplinary nature of the areas of Design, Fashion and Semiotics.

Among the results that we found, some studies appear to take a more interdisciplinary approach, using Greimas' Semiotics to try to build new theoretical models that would assist design practices and research in the areas of Design and Fashion. This seems to be a promising but still little explored path in Brazil. In these cases, what occurs is something commonly referred to in Semiotics as "semiotization". In short, "to semiotize" something is to understand the analyzed phenomena through Greimas' Semiotic perspective, as if the discipline could offer a "worldview" (LANDOWSKI, 2001) that illuminates the various objects of study.

The studies that took a multidisciplinary approach, comparing areas of knowledge, also showed a promising perspective: they could help designers and researchers to choose, among the existing theoretical-methodological tools from various disciplines, those that best serve each type of research or design project. Cases of indisciplinaryity, on the other hand, are often problematic, as they do not indicate precisely which theory they resort to, which is usually seen as a lack of scientific rigor.

Given the quantitatively limited result of doctoral theses and master's dissertations found in our research, we realized that there is still a great field to be explored regarding the use of Greimas' Semiotics in Design and Fashion Brazilian research, which may be due to the lack of this approach in the curriculum of these programs. There is still a long way to go in order for this theoretical "worldview" to have greater reach and to be better understood in the various areas of knowledge³.

REFERENCES

BAGGIO, Adriana Tulio. A pesquisa em moda e literatura no Brasil: perfil quantitativo, tipologia das abordagens e questões metodológicas. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, v. 4, n. 2, p. 124-134, 2020.

BITTENCOURT, Paulo Henrique da Rocha. **O significado faz o igual ser diferente: o design estratégico e o estudo da cadeia de produção e transformação da celulose**. 2012. Dissertação (Mestrado em Design) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale dos Sinos, Porto Alegre, 2012.

BOGO, Marc Barreto; BRAGA, Mariana; GARCIA, Carolina Santos; PEREIRA, Cristhiane Bárbara; SCOZ, Murilo; SOUZA, Cayna Vahalla Rocha de Souza. **Usos de Greimas nas áreas de Design e Design de Moda no Brasil**. Colóquio Internacional Greimas. São Paulo, 2017. (Apresentação oral).

³ Grammar review: Jenifer Cristina Martins. Bachelor of Arts in Portuguese and English (UNIVILLE, 2013). Email: jenifer.martins@catolicasc.org.br

CAMPOS, Amanda Queiroz. **O mito como incremento do produto na gestão da marca de moda**: estudo de imagens gráfico-publicitárias das marcas Lança Perfume e Morena Rosa. 2013. Dissertação (Mestrado em Design) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

CAPES. **Plataforma Sucupira - Cursos Avaliados e Reconhecidos**. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

CARDOSO, Cilene Estol. **Processos de significação no design**: proposta de intervenção para disciplinas de semiótica em cursos de graduação em design no Brasil. 2017. Tese (Doutorado em Design) – Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DENI, Michela. Des sciences du design à la science du design. **Langages**, n. 213, p. 93-103, 2019.

FEIJÓ, Valéria Casaroto. **PBEX - Place Brand Experience: framework** para orientação da projeção de experiências de marca no contexto do *place branding*. 2019. Tese (Doutorado em Design) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e interdisciplinaridade. **Alea**, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2008.

GREIMAS, Algirdas Julien. Pragmatique et sémiotique. **Actes Sémiotiques - Documents**, v. 50, 1984.

GREIMAS, Algirdas Julien; RASTIER, François. Les jeux des contraintes sémiotiques. *In*: GREIMAS, Algirdas Julien. **Du sens I: Essais sémiotiques**. Paris: Seuil, p. 135-155, 2012.

HÉNAULT, Anne. **História concisa da semiótica**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HOUAISS, Dicionário da Língua Portuguesa. **Definição de “Intra”**. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#2>. Acesso em: 28 ago. 2020.

JARDIM FILHO, Airton Jordani. **Aspectos semióticos quebrando paradigmas da avaliação de interfaces web por critérios ergonômicos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Design) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LANDOWSKI, Eric. O olhar comprometido. **Galáxia** (São Paulo, Online), n. 2, 2001.

_____, Eric. **Com Greimas**: interações semióticas. São Paulo: Estação das Letras e Cores, Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2017.

MACHADO, Rodrigo Najar. **Design estratégico, jogo e criatividade**: uma proposta de método processual. 2017. Dissertação (Mestrado em Design) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale dos Sinos, Porto Alegre, 2017.

MACHADO, Bruna Rosa. **Branding e sentido: framework de posicionamento de marcas de moda sob a perspectiva semiótica**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Moda) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MAXIMILIANO, Cristiani. **Guia de design para vitrinas de pequenos varejistas**. 2019. Relatório Técnico (Mestrado Profissional em Design) – Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019.

MEDEIROS, Raquel Vasconcelos de. **A importância da utilização de imagens para a criação de produtos de moda**. 2013. Dissertação (Mestrado em Têxtil e Moda) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MOTTA, Rafael Garcia. **Design de interação entre usabilidade e semântica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Design) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MOURA, Mônica. Atualidades da pesquisa em design e moda no Brasil. **Revista dObra[s]**, v. 6, n 13, p. 24-35, 2013.

NAPOLEÃO, Eduardo. **Processo de prospecção e indicação de informações para orientar a criação de marcas gráficas turísticas de cidade**: estudo aplicado à cidade Rio de Janeiro. 2014. Dissertação (Mestrado em Design) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Apresentação. *In*: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). **As interações sensíveis**: ensaios de sociossemiótica a partir da obra de Eric Landowski. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013.

_____, Ana Claudia de (Org.). **Atelier Pesquisa Temática do CPS - Emprego da Semiótica de A. J. Greimas nas áreas de conhecimento do Brasil**: desenvolvimentos, apropriações e desdobramentos conceituais e metodológicos. Documento de projeto (não publicado). São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, Raquel Rodrigues Santos de. **O design da informação em redes sociais educacionais brasileiras**: uma análise a partir da teoria da atividade. 2014. Dissertação (Mestrado em Design) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

PAULA, Frederico Braida Rodrigues de. **A linguagem híbrida do design**: um estudo sobre as manifestações contemporâneas. 2012. Tese (Doutorado em Design) – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

PEREIRA, Laura Pedri. **Sentido, recepção e interatividade**: avaliação de conteúdo de marca em dispositivos móveis. 2017. Dissertação (Mestrado em Design) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

PERINI, Anerose. **Design estratégico para a mobilidade urbana sustentável por bicicleta em Porto Alegre**. 2015. Dissertação (Mestrado em Design) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale dos Sinos, Porto Alegre, 2015.

SALGADO, Kledir. **O luxo e a alta-costura**: uma análise semiótica. Dissertação (Mestrado em Têxtil e Moda) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, Ana Paula Silveira dos. **Desafios para uma cidade ciclável**: um exercício de design estratégico. 2018. Dissertação (Mestrado em Design) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale dos Sinos, Porto Alegre, 2018.

SCOZ, Murilo. **Mídias alternativas no caminho do sujeito**: uma abordagem semiótica. 2011. Tese (Doutorado em Design) – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SCOZ, Murilo. Por uma sociossemiótica do design de interação. **Actes Sémiotiques**, n. 121, 2018.

EXTENDED SUMMARY

FASHION DESIGN: TEACHING AND INTERACTION REGIMES

Luciana Chen¹

Alexandre Nabhan²

¹ PhD and Master in Communication and Semiotics from the Pontifical Catholic University of São Paulo, specialist in Museology from CEMMAE / USP, graduated in Full Degree in Art Education and Industrial Design from Fundação Armando Álvares Penteado. Works at Centro Universitário SENAC - Santo Amaro as a teacher and member of the NDE of the Fashion Design course and coordinator of the Postgraduate course in Audiovisual Art Direction. Researches the interactions between the public and two-dimensional, three-dimensional and virtual productions for the development of materials, objects and actions. <http://lattes.cnpq.br/0161932487891966>, luciana.chen@sp.senac.br, <https://orcid.org/0000-0002-1819-3934>

² Curriculum: PROFESSIONAL EXPERIENCE: from jan/2007 to present – TEACHER/TRANSLATOR/TEXT REVIEWER; English teacher in various language schools and in-company courses, Portuguese teacher for expatriates; Translation and reviewer of texts in Portuguese and English. EDUCATIONAL BACKGROUND: 2013 – Bachelor in languages portuguese / english – USP – UNIVERSITY OF SÃO PAULO. e-mail: aene1967@yahoo.com

1 INTRODUCTION

The study comprises 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 the teaching of constructivist orientation. This promotes the approximation of content to the students' realities, critical and rupture positions. For that, we resort to concepts such as presence, identity / otherness, existence, chance, potentiality. The work is based on the discursive semiotics developed by Greimas, unfolded by Landowski and Oliveira and the educators Freire and Ostrower.

The constructivist educator aims at doing: reflect, question, research, analyze, criticize, create, apply, solve, etc. Freire defended the development of the student's autonomy and based his pedagogy on the student's reality. Such methodology implies manipulations by both parties, educator and apprentice, encompassing the concepts of identity and otherness.

The interaction regimes by programming and manipulation can be clearly seen in education, as they are guided by the programmed pedagogical project. Through manipulation by: seduction, temptation and provocation, the educator makes the student do and the same is done by the student in the education defended by Freire. We recall that manipulation by intimidation characterizes authoritarian educational practices and still prevails in educational establishments.

In addition to cognition, the body apprehends theseically. In “Estesia e experiência do sentido”, Oliveira unveils aesthetic memory, clarifies the relationships given between the sensitive and the intelligible and shows how feeling, doing and reflecting come together for the “production of meaning”. Hence the question of this work: how do the interaction regimes by adjustment and by accident, which take the sensitive into account, contribute to teaching?

2 DEVELOPMENT

The program guides the course programmed. The disciplines Integrative design, Fashion design, Photography applied to fashion and the Course Completion Work of the Fashion Image research line follow narrative programs and encompass:

product and / or theme definition, objectives and aesthetic direction, research, creative processes / experimentation, work execution.

As for the manipulation regime, the educator uses the strategy for students to want to do. They are qualified to employ discursive semiotics in methodologies for the analysis of fashion manifestations.

In education that takes the other into account, the adjustment interaction regime can assist the educator. There are two forms of sensitivity: reactive is that between bodies and objects, such as when using a computer keyboard or photographic equipment and the second one is perceptual that understands the interactions between teacher and student(s) and between student(s) in the educational space.

Fashion has incorporated languages such as performance. Remember the end of the Alexander McQueen show, when the model is “attacked” by two robots. The discontinuity, the unexpected experienced by the public was revived by the students when they watched the performance. After all, in “Da imperfeição”, Greimas shows the possibility of aesthetic events in any situation. In the discovery made by the student himself, the occurrence is stored in memory, arousing affectivity. In the development of the project, the testing of possibility in the productions, even if they are programmed, demand the student's openness so that accidents can be incorporated into the creation.

There are dysphoric accidents like the pandemic, breaking with the programming. Yet, there are euphoric accidents, such as the difficulty overcome by students, their innovative creations or their positive return, they are the “expectation of the unexpected” (GREIMAS, 2002, p. 83) that remain in the memory, giving meaning and meaning to teaching.

3 CONCLUSION

The reflections indicate that all interaction regimes that occur in the teaching of the proposed framework can be extended to other disciplines and courses. Manipulation and programming occur in any educational practice, and adjustment and accident integrate the constructivist orientation teaching in a positive way. In authoritarian education, the accident is dysphoric for both teacher and student, it is a fatality. In the constructivist, there is a possibility that the accident is positive for teacher

and student. For both, the incorporation of chance promotes innovation. For the student, original works and, for the teacher, the reframing of teaching, fuel for the sense of being a teacher. In authoritarian teaching, there is no adjustment between teacher and student or, at least, this is avoided, as this teaching orientation promotes a distance between both teacher/student and between students, so that the latter have difficulty in feeling together. In the opposite way, the constructivist practice seeks to make feel together. In relation to manipulation, while in constructivist teaching, teachers and students manipulate alternately, make doing, in authoritarian teaching, only the teacher does it. Thus, only in the programming regime do the two educational orientations meet.

It is observed that the teaching of a constructivist nature, considers sensitivities and creative processes that promote experiments, in which the accident (chance), can be incorporated. This promotes the emergence of innovative works. Conversely, authoritarian education places the teacher in a higher position than the student, supporting the copy of works already done, being linked to tradition. From these notes, we understand the need for teachers to combine the intelligible and the sensitive so that teaching and learning are meaningful.

REFERENCES

- 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 non**. Essais de sociosémiotique III. Paris: Presses Universitaires de France, 2004.
- _____. **Presenças do outro**. Ensaios de Sociosemiótica I. Tradução: M. Amazonas. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- 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-l'experience-esthetique.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

VERSÃO EM PORTUGUÊS

(RE)CRIAR FASHION CONTEXTUAL STUDIES: UMA VISÃO GERATIVA DASOCIOSSEMIÓTICA NO ENSINO SUPERIOR DE MODA E DESIGN

Marilia Jardim¹

¹ Autora e tradutora. Marilia Jardim é Doutoranda e Pesquisadora em Comunicações e Media na University of Westminster (CAMRI, Londres) Senior Lecturer em Contextual and Critical Studies na University for the Creative Arts (Epsom, RU), membro da Higher Education Academy (RU). Mestre em Comunicação e Semiótica (PUC-SP), Bacharel em Comunicação das Artes do Corpo (PUC-SP). mhernandesjardim@uca.ac.uk orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1565-590X>

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2016, eu aceitei a oferta para o cargo de coordenadora da área de *Contextual and Critical Studies*² – em tradução livre, “Estudos Críticos e Contextuais” – na University for the Creative Arts (Epsom, Reino Unido), no bacharelado em Design de Moda. Sem jamais ter estudado Moda – mas levando comigo minha dissertação de Mestrado em Comunicação e Semiótica que investigou o corset na moda ocidental, ao lado de treze anos de experiência como figurinista e estilista – o desafio se apresentava em múltiplas camadas: ensinar em um ambiente extremamente internacionalizado, respondendo a necessidades mercadológicas muito específicas e em situações extremamente competitivas, calcadas em rankings de satisfação e, por outro lado, atendendo ao desejo de utilizar a intersecção das múltiplas experiências que minha formação fragmentada e interdisciplinar apresentava enquanto possibilidades de redesenhar três módulos de ensino.

Em retrospecto, minha bagagem profissional trabalhando como designer, pesquisando o campo da moda, e minha licenciatura em ensino superior foram, provavelmente, atributos menos significantes que eu trouxe para este cargo: ao contrário, foi a minha formação em Sociossemiótica que provou ser a âncora da minha prática, da concepção do programa à entrega de atividades face a face. Nos meus anos mais ativos junto ao Centro de Pesquisas Sociossemióticas (CPS), durante meu Mestrado em Comunicação e Semiótica na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, meu foco de pesquisa havia sido, de um lado, a dinâmica estabelecida entre o corpo e a roupa; e, de outro, as maneiras pelas quais a Semiótica pode ser utilizada na compreensão do espaço. Essa experiência me ensinou a ver a Semiótica – especialmente a proposição de Landowski a respeito dos regimes de interação – como uma “teoria de tudo”: se uma epistemologia tão múltipla é capaz de comportar a análise de uma vasta quantidade de objetos, o começo da minha jornada como professora e coordenadora de área parte do questionamento da teoria e da

² No Reino Unido, onde um grande número de novas universidades oferece cursos de bacharelado voltados para a transferência de habilidades técnicas, os elementos teóricos do curso costumam ser condensados em um módulo único, multidisciplinar, que foca no desenvolvimento da escrita de textos culminando na dissertação (que, contudo, não é o principal trabalho de conclusão de curso). Nos programas de Artes e Design, esse módulo quase sempre inclui a História da Arte, História da Moda (ou do Design), e outras disciplinas das Humanidades que são relevantes para cada curso específico – como a Filosofia, a Teoria Feminista, a Teoria de Gênero, o Pós-estruturalismo, e assim por diante.

possibilidade de seu uso ao contrário: para *gerar* práticas, ao invés de analisar textos. As seções seguintes apresentarão alguns dos principais conceitos da teoria que formou minha abordagem em Pedagogia Crítica, com foco na prática em ensino superior no Reino Unido em um programa de Moda, concebendo, planejando e ensinando os módulos “*Introduction to Fashion History and Theory*” [“Introdução à História e Teoria da Moda”], “*Theories of Culture, Identity and Communication*” [“Teorias da Cultura, Identidade e Comunicação”] e Dissertação.

A matriz da minha prática pedagógica parte de dois trabalhos seminais: a *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1970), um texto fundamental no despertar do desejo de tornar-me educadora que precede o início da minha carreira acadêmica; e *La Pensée Sauvage* [O Pensamento Selvagem] de Claude Lévi-Strauss (1963), um trabalho que, de uma maneira ou outra, marca os escritos semióticos dos autores informando minha pesquisa – como Algirdas Julien Greimas, Eric Landowski, Jean-Marie Floch e Ana Claudia de Oliveira. A Pedagogia Crítica de Freire e sua proposição de dissolução do binário “professor-aluno” criou em mim uma impressão duradoura, principalmente porque as ideias que ele apresenta aparecem em correspondência com minhas experiências durante o Ensino Médio em uma escola sócio-construtivista, e nos meus estudos de graduação e pós-graduação no Brasil. Por outro lado, o artifício do *bricoleur* de Lévi-Strauss oferecia ao mesmo tempo a imagem de uma maneira de pesquisar, que é também uma imagem perfeita da minha prática tanto como artista quanto como acadêmica: da minha literal coleção de fragmentos que formavam meu trabalho como figurinista, à colagem, metafórica, de conceitos e corpus de pesquisa que popularam meu trabalho como pesquisadora. Não por acaso, o conceito do *bricoleur* é também uma presença vívida nos escritos sobre a moda (DIEDERICHSEN, 2006; FLOCH, 1996; GECZY, 2012; HEBDIGE, 1979), marcando a união desses dois trabalhos como o nicho em que minha prática existe e se torna possível.

A busca pela minha bricolagem pedagógica me devolveu às raízes brasileiras da Pedagogia Crítica, seguindo os desenvolvimentos do trabalho de Freire disseminados no campo da Educação nos EUA e no RU, onde a ideia do “oprimido” se tornou um emblema dos grupos minoritários ou daqueles desfavorecidos de uma maneira ou outra. Entre os objetivos principais destes escritos, encontramos o debate a respeito da importância de transformar a vida, cultura, e identidade dos alunos em temas abordados na sala de aula, permitindo a construção de um engajamento ativo que emerge da partilha na construção do contexto da aprendizagem, elevando o aluno

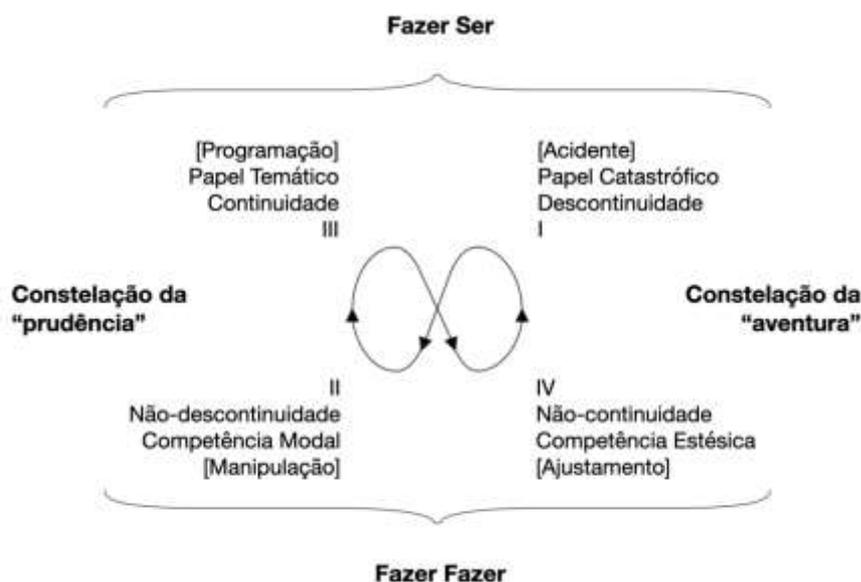
ao status de “cocriador” do conhecimento (WAMBA, 2010). O trabalho de Freire reaparece igualmente nos textos abordando a Educação Criativa, principalmente a incorporação do *Design Thinking*, como parte da prática pedagógica, promovendo ao mesmo tempo o “aprendizado intuitivo” e o “insight intuitivo” que se tornam, pouco a pouco, conceitos em voga entre educadores que procuram utilizar estas ferramentas como formas sofisticadas de processar informação (RINGEL, 2004), assim como conceitos que facilitam a estruturação de “platôs” que constroem, um a um, a base para o próximo estágio: aprender; fazer conexões e contextualizar o conhecimento; e avaliação; estes passos buscam a construção do aprendizado por meio da ação e da prática, incentivando a colaboração entre pares mas, igualmente, entre professores e alunos (WRIGLEY & STRAKER, 2017), realçando a importância da dissolução de hierarquias e superando a distância instalada entre os diferentes agentes envolvidos no ato de ensinar e aprender. Finalmente, o problema das relações de poder investidas nas figuras do “estudante” e do “professor”, especialmente as consequências acarretadas nos processos de avaliação, e o problema da prática de “classificação” dos alunos (REYNOLDS & TREHAN, 2000) aparecem como ramificações dos conceitos apresentados na *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1970).

Ainda que o conjunto de teorias pedagógicas seja frequentemente retratado como um campo existindo fora da Filosofia, abordando questões que aparecem como distintas de outros campos e teorias, os problemas que preocupam a Sociossemiótica – particularmente os textos que informam o presente artigo – não apenas se apresentam como muito próximos das questões da Pedagogia Crítica como, outrossim, são capazes de apresentar soluções que superam as possibilidades das teorias da Educação. Mais do que facilitar um aporte analítico da Pedagogia – ou seja, utilizá-la como ferramenta crítica no exame da prática pedagógica – a Semiótica acompanhada de seus múltiplos conceitos é capaz de se tornar uma ferramenta nela mesma, não mais uma teoria de análise crítica, mas um guia para a construção de práticas em Educação.

A vasta obra de Landowski debatendo o problema das interações (LANDOWSKI, 2004, 2005, 2009, 2010, 2013) é um dos alicerces centrais da minha “prática na prática” como educadora, principalmente no que toca minha busca por relações em sala de aula que passem da *programação* ao *ajustamento*. Em *Les interactions risquées [As interações arriscadas]*, o binário “operação/manipulação” da teoria standard é desmembrado em quatro regimes de interação (figura 1) –

programação, manipulação, ajustamento e acidente (LANDOWSKI, 2005) – que são ancorados em diferentes enunciados narrativos, possibilitados no processo de assumir diferentes papéis e competências: além do papel temático e das competências modais (GREIMAS, 1983; GREIMAS & COURTÉS, 1993) que aparecem ligados aos regimes da programação e manipulação respectivamente, Landowski apresenta a possibilidade de papéis catastróficos, que resultam em acidentes e assentimentos; e das interações investidas com competências estéticas, resultando em ajustamentos e uniões que se desdobram em relações que *fazem sentir* (LANDOWSKI, 2005). Em seu trabalho, o regime do ajustamento aparece enquanto um modo de interação que supera as estratégias e a troca de valores, os actantes se encontrando então em uma interação cujo valor é o contato em si – pura interação, independente de relações econômicas. A possibilidade de criar um espaço e relações que se aproximam desse modo de interação na sala de aula, ou a contradição dos múltiplos programas que parecem governar a maioria das relações no Ensino Superior hoje em dia, tornou-se o ideal que eu persegui ao conceber meus programas de estudo e ambientes de ensino.

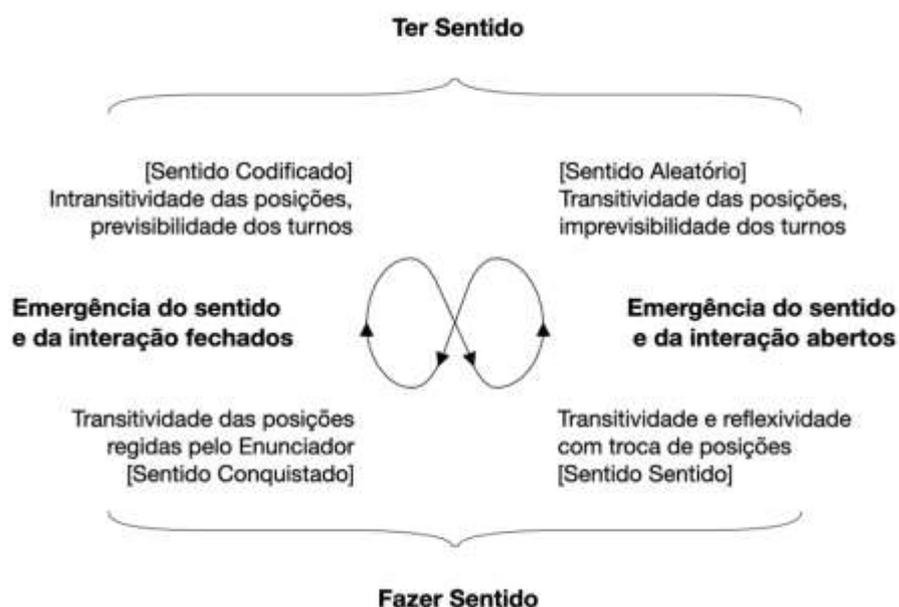
Figura 1 – Elipse dos regimes de interação de Landowski.



Fonte: Elaborado pela autora.

Contudo, além (ou antes?) da concepção das relações de presença e interação, o ato de ensinar e aprender é também uma questão de construção de significação que ocorre no âmbito das interações discursivas e dos diferentes modos em que o sentido pode ser dado ou construído. Em seu trabalho “As interações discursivas”, Oliveira apresenta um modelo (figura 2) no qual as diferentes relações entre o Enunciador e o Enunciatário se desdobram em produções do sentido que pode ser codificado, conquistado, aleatório ou sentido (OLIVEIRA, 2013, p.45-7). Tais modos aparecem necessariamente conectados à questão dos papéis assumidos pelos sujeitos nas interações produzindo discursos e, igualmente, problematizando se estes papéis são fixos – como é o caso do sentido codificado, que abarca a predictabilidade destas posições – ou transitivos – o que quer dizer que os papéis podem ser trocados em maneiras que são ou governadas pelo Enunciador (conquistado), ou por meio de interações abertas que podem ser imprevisíveis (aleatório), ou emergindo de uma união reflexiva entre os dois sujeitos (sentido).

Figura 2 – Elipse das interações discursivas de Oliveira.



Fonte: Elaborado pela autora.

Refletir sobre o papel da educação e as maneiras pelas quais o conhecimento pode ser comunicado a uma audiência é, necessariamente, uma reflexão sobre como as coisas são colocadas em discurso. Partindo deste pressuposto, o artigo foi dividido utilizando as três subcomponentes da discursivização: tempo, espaço e pessoa (GREIMAS & COURTÉS, 1993), apresentando as maneiras pelas quais estes marcadores informaram a geração de um programa de estudos e as práticas levando à sua realização em aulas, seminários, e trabalhos de conclusão. A geração – ao contrário do exame – destes marcadores permitirá a exposição teórica dos múltiplos mecanismos discursivos que a teoria utiliza na análise da comunicação, tal como as várias operações por meio das quais efeitos de distância e proximidade são construídos, ou a possibilidade de intercâmbio dos papéis que permitem que contatos e trocas aconteçam.

Nossa jornada pelos mecanismos de discursivização e interações na sala de aula começa na *Sémantique Structurale [Semântica Estrutural]* (GREIMAS, 1986), o alicerce da concepção do programa de estudos, mas seu destino é a última obra individual de Greimas (1987, 2002): a apresentação de fraturas, na esperança de cultivar o gosto pela “espera do inesperado” que, na minha prática, se torna tanto a construção do prazer na leitura e na escrita como a construção de uma atitude que

atravessa a sala de aula teórica e a supera, contaminando também o trabalho desenvolvido no estúdio. No prefácio de *Da Imperfeição*, Oliveira aborda o problema da profundidade significando intimidade, o que nos leva à urgência de construir uma semiótica da corporeidade (OLIVEIRA, 2002). Ao utilizar esse corpus de teorias na construção de um programa de estudos, o presente trabalho leva estas afirmações um passo adiante, postulando a importância da intimidade e da proximidade em educação, talvez neste momento mais do que nunca, quando atingimos a era do ensino à distância.

2 TEMPO

O tempo é um problema fundamental tanto para a Filosofia quanto para o ambiente do Ensino Superior: não apenas o “progresso contínuo da existência” de que fala o dicionário mas, literalmente, o tempo do relógio que governa nossos contratos, o uso de salas, auditórios e estúdios, e cada momento individual destinado a cada um. Igualmente, o tempo progride lado a lado às pressões financeiras – tanto aquelas impostas aos estudantes, que são inversamente proporcionais às oportunidades de bolsas e incentivos; e aquelas institucionais, que reivindicam mais clientes satisfeitos, empregabilidade, façanhas dos graduados – e, como resultado, as universidades estão lotadas com alunos de Bacharelados e Mestrados profissionais que buscam o tão-sonhado diploma, portador da promessa de uma carreira; ao mesmo tempo, os cursos se tornam cada vez mais curtos, impondo o desafio de transmitir uma exploração profunda das áreas escolhidas, em módulos contendo um número cada vez mais reduzido de horas.

Em Heidegger, encontramos a afirmação do tempo enquanto “... o horizonte para todo o entendimento do Ser e para quaisquer formas de interpretá-lo” (HEIDEGGER, 1962, p.39, nossa tradução) – uma visão postulando o que Ehrmantraut (2010) apresenta como uma “Pedagogia Filosófica” desenvolvida em torno do conceito de *dasein*: literalmente “ser-no-mundo”³. Em nosso projeto de uma prática pedagógica fundamentada por textos semióticos e filosóficos junto à Pedagogia Crítica, o conceito de temporalidade da teoria standard carrega uma

³ No texto original, “being-there”, que pode ser traduzido tanto quanto “estar-ali” ou “ser-ali”, uma vez que a língua inglesa não faz distinções entre o ser e o estar. Enquanto que no texto original o conceito de *dasein* é evocado como um ato de presença, a tradução optou por seguir a terminologia utilizada nas traduções de Heidegger para o português.

importância semelhante: por meio da produção de “efeitos de temporalidade”, a temporalização do discurso transforma a organização narrativa em “História” (GREIMAS & COURTÉS, 1993:288) – um passo fundamental no desafio de produzir um programa que procurava ser ao mesmo tempo abrangente (alguns dos módulos são cursos de História) e atender à constrição do número reduzido de sessões de uma hora. Frente a tarefas tão difíceis, a questão não era “como fazer?” Mas “como evitar a perda da profundidade teórica?”

A História e seu estudo são, em essência, uma consideração temporalizada dos eventos – o passado enquanto um “outrora” para o qual podemos olhar, em retrospecto – mas, igualmente, a operação de inscrever eventos (ou objetos, obras de arte, escritos) no tempo, reconstruindo narrativas que foram, uma vez, atos ocorrendo no presente. Contudo, o estudo da História no tempo da História tem se tornado um luxo, uma vez que projetos de pesquisa recebem prazos cada vez mais curtos e, como mencionado acima, o tempo dedicado a lecionar um programa quase sempre cria restrições no que toca ao conteúdo. Apesar disso, tais problemas não eram novidade, mas essencialmente as mesmas questões enfrentadas durante meu Mestrado em Comunicação e Semiótica – a saber, a tarefa de analisar um corpus abrangendo 350 anos de Moda, em um projeto com dois anos de duração – o que significa que a solução já fora aprendida: ela se encontrava na *Sémantique Structurale* [*Semântica Estrutural*] de Greimas (1986), mais precisamente em sua proposição de seleção do corpus que determina que suas seções devam ser representativas, exaustivas e homogêneas. Se esses três critérios foram capazes de apresentar uma solução viável quando lidamos com uma amostra ampla em um corpus de pesquisa, o contrário parecia plausível: utilizar o mesmo critério ao contrário, trabalhando seu “avesso” na seleção dos conteúdos para que estes atendam aos mesmos princípios.

Além de acomodar as restrições de tempo, a curadoria do programa de estudos atendendo aos critérios de Greimas mostrou-se repleta de vantagens pedagógicas, encorajando os alunos a continuarem a busca por conhecimento de maneira independente – sem dúvida, um ponto central no Ensino Superior hoje em dia. O critério da exaustividade, por exemplo, estipula que a análise deve partir de um corpus “provisório”, dado que este seja representativo, para então testar a pertinência dos resultados no restante da amostra (GREIMAS, 1986). Minha concepção do programa buscou, precisamente, a realização deste objetivo: fornecer, por meio da seleção dos casos de estudo e conteúdos, a parte 1 dos projetos, ao passo que a

segunda parte foi delegada aos alunos, por meio dos seus próprios projetos de pesquisa: continuar testando os conteúdos e teorias apresentados por mim, ao convidar sua própria contribuição ao programa através de sua pesquisa independente, assim como pela elaboração de suas próprias conexões.

Além de auxiliar o alargamento do tempo cronológico do curso, ao maximizar o tempo de contato e alocar parte do aprendizado à pesquisa independente que, por sua vez, pôde ser adaptada aos interesses e trajetórias pessoais de cada indivíduo, tal abordagem está ligada também a outro problema do tempo: o recorte dos eventos e momentos específicos que eu utilizaria em minha reconstrução do passado. Como uma “História em detalhe” estava fora de questão devido à disponibilidade de horas de curso e estruturas do programa em vigor, a curadoria dos conteúdos voltou à questão da sincronia e diacronia, ou dois critérios de reunião de um conjunto de fatos (GREIMAS & COURTÉS, 1993, p. 374). Apesar desses conceitos terem sido apresentados por Saussure tendo em vista fatos linguísticos, Landowski postulou seu uso na análise da sociedade, enquanto critérios que delimitam rupturas ou “fatias da vida vivida” (LANDOWSKI, 1992). No estudo da História para cursos criativos, a visão de Landowski se torna a delimitação de momentos passados significantes, curados tanto em sua diacronia – as rupturas significantes constituindo períodos e movimentos bem delimitados – e em sua sincronia – as simultaneidades, ou espaços onde diferentes isotopias se sobrepõem. Tais divisões agem como uma História “provisória”, intencionalmente incompleta: selecionar quais seções merecem ser aprofundadas, *praticadas* em seus projetos individuais tanto na teoria quanto no estúdio, torna-se a tarefa de cada aluno.

O uso dos critérios de Greimas lado a lado aos conceitos de sincronia e diacronia girou em torno da necessidade de fornecer fragmentos que poderiam ser utilizados tanto na reconstrução dos conteúdos por meio da prática individual de cada aluno como, igualmente, na reconstrução de outra coisa. Assim, nossa temporalidade se torna um “tempo do *bricoleur*” ou um “tempo-bricolagem” – uma referência talvez não ortodoxa ao conceito de Lévi-Strauss. Em suas afirmações, o resultado da *bricolage* nunca é aquele inicialmente pretendido: contudo, tais são exatamente a poesia e a genialidade do *bricoleur* (LÉVI-STRAUSS, 1963). De maneira semelhante, para Floch essa “deformação coerente” do projeto inicial não é apenas o que agrega significado ao projeto, mas um protesto contra a erosão do sentido (FLOCH, 1995, p.7). Do ponto de vista de um módulo em um curso de Bacharelado na área de Artes

e Design, este desvio do sentido se apresenta como extremamente desejável, uma vez que ele permite que a prática criativa interpenetre o ensino e a aprendizagem da teoria sem, no entanto, comprometer o seu rigor: alguns podem até crer que se trata de uma “inovação”...

Para além do tempo do relógio que ocupou nossa atenção até o momento, a Semiótica também se preocupa com a temporalização do discurso, ou a descrição da localização temporal e o uso dos mecanismos de embreagem e debreagem para organizar e estabelecer sucessões temporais e, assim, estabelecer quadros temporais nos quais as estruturas narrativas se desdobram (GREIMAS & COURTÉS, 1993). Enquanto estes mecanismos, quando vistos como ferramentas de análise, procuram capturar os “efeitos de tempo” em um dado texto, sua conceptualização é igualmente útil no projeto de construir os mesmos efeitos de tempo: não apenas a delimitação de diferentes tempos, “agora” e “então”, agindo como marcadores da História e Teoria que estudamos, mas das diferentes temporalidades de cada projeto, tanto quanto dos diferentes tempos dos sujeitos⁴.

Um dos frutos desta reflexão – e também o resultado de uma *bricolage* – foi a consideração das múltiplas questões do tempo e seu gerenciamento, como o aprendizado intuitivo, a inteligência emocional, e a atenção plena [*mindfulness*], conceitos que penetraram lentamente o campo da educação, principalmente o Ensino Superior, onde uma verdadeira epidemia de problemas de saúde mental coloca um desafio importante para professores e profissionais especializados no suporte a estudantes. Essas preocupações trouxeram à tona um outro lado da minha experiência pessoal: minha própria batalha com o déficit de atenção, e minha prática de meditação e atenção plena que se provou – empiricamente, mas também em estudos científicos – capaz de melhorar o insight na solução de problemas (CAPURSO, 2014). Começar cada sessão não mais com introduções e apresentações de conteúdos, mas em um estado de pausa, prestando atenção na respiração: não seria possível nomear tal ato uma embreagem discursiva, apagando os marcadores do discurso para construir um efeito radical de presença (GREIMAS & COURTÉS, 1993) que, talvez, coloque os corpos em um estado de “espera do inesperado”? (GREIMAS, 1987) Em resposta a esse insight, nós incorporamos a

⁴ No original, “subject(s)” permite múltiplas leituras: “sujeito” (humano), “tópico” (de pesquisa), e “súdito”, exacerbando o possível intercâmbio entre Destinator e Destinatário encapsulado no termo.

prática de respirar juntos durante um minuto antes do início de cada sessão, com o objetivo de nos colocarmos, juntos e como um grupo, de volta a um *agora* acordado mutuamente, o nosso “agora”, preparando nossas mentes (e corpos!) para construir um *aqui*.

3 ESPAÇO

O problema do espaço tem se tornado uma questão cada vez mais central para a produção de conhecimento, na sala de aula e além, especialmente em 2020, quando atravessamos uma transição abrupta para o ensino digital. No *Dictionnaire*, espacialização é definida como a localização espacial do discurso e sua descrição, que pode tanto estar debreada (quando tais categorias se encontram instaladas no discurso) ou embreada (quando os marcadores de espaço se encontram suspensos); igualmente, o conceito aparece ligado à organização de um espaço mais ou menos autônomo, no qual programas narrativos e suas sequências podem se desdobrar (GREIMAS, & COURTÉS, 1993, p. 358). Os dois marcadores fundamentais da espacialização são o “aqui” e o “alhores”, noções que talvez não sejam tão claramente distintas quanto se imagina, principalmente no que toca ao espaço da aprendizagem. Por exemplo: alguém pode encontrar-se “materialmente” presente no espaço, mas sua existência encontra-se em presença alhores – interagindo com suas redes sociais, ou dormindo, ou em estado de devaneio, pensando sobre as outras aulas e o trabalho que precisa ser concluído no estúdio, e assim por diante – e, igualmente, alguém pode encontrar-se materialmente alhores – tal como quando uma sessão ocorre no Collaborate, Zoom, ou qualquer outra ferramenta de reunião remota – mas encontrar-se completamente comprometido com um “aqui” que é virtual e, portanto, independente do espaço material compartilhado.

Assim, o problema do espaço se relaciona não apenas à sala de aula (e sua materialidade ou virtualidade) mas, igualmente, aos diferentes modos de adentrar-o-espaço. Nesse sentido, a problematização de Landowski a respeito dos regimes de espaço (LANDOWSKI, 2010) é fundamental, em sua possibilidade de descrição do que ocorre no espaço uma vez que estamos ali, e os diferentes modos de interação que nos levam àquele espaço específico. No que toca ao ensino de teoria para grupos de alunos em cursos de Arte e Design – lamentavelmente chamados de “cursos criativos” no RU, como se outros campos de estudo existissem fora dos confins da

criatividade – a contradição Programação-Ajustamento (ver Figura 1) ganha um interesse especial, sendo ela a trajetória da maioria dos meus esforços como professora, principalmente por se tratar de uma operação de negação: a passagem da perfeita continuidade à não-continuidade parece ser o espaço no qual o “tornar-se presente” ocorre.

Por um lado, o regime da programação (LANDOWSKI, 2005) ou, em termos espaciais, o *tecido* (LANDOWSKI, 2010) aparece como o modo ideal de interação, ao menos do ponto de vista institucional. Na sintaxe do tecido, estudantes candidatam-se, recebem uma vaga, inscrevem-se, pagam suas mensalidades, se formam com entusiasmo e altos níveis de satisfação com o curso, e tudo isso permite a eterna continuidade do mesmo ciclo: altos níveis de satisfação atraem mais bons alunos que repetirão esses passos, e assim sucessivamente. A realidade, contudo, é muito mais complexa e, quase sempre, estudantes adentram o espaço da universidade carregando sua própria bagagem: dificuldades com o idioma, lacunas na educação de base e, hoje mais do que nunca, ao menos um problema relacionado à saúde mental ou necessidades especiais de aprendizagem. O aluno ideal enquanto parte do tecido é, assim, confrontado com uma série de acidentes – ou *abismos* – constituindo o conflito entre suas trajetórias pessoais paralelas e o ambiente extremamente regulado do Ensino Superior, bem como as demandas e desafios que acabam por agravar esses obstáculos.

Além dessas questões, outro problema espacial se coloca como obstáculo na construção de um “aqui” onde a presença completa possa se desenvolver: o espaço material, seu uso e sua prática. O campus da UCA onde eu leciono, anteriormente a *Epsom & Ewell School of Art* [Escola de Arte de Epsom & Ewell] fundada em 1896, possui instalações construídas para um modelo de educação completamente distinto, nem um pouco alinhado aos ideais da “Educação Criativa” do século XXI. As aulas e seminários “teóricos” que eu dou, no momento ocorrendo online (por conta das diretrizes governamentais em resposta à pandemia), costumavam ser agendados em um auditório pomposo, equipado com duas telas monumentais atrás do palestrante, um púlpito, e estudantes organizados em linhas e colunas, todos voltados para a frente da sala – sem dúvida um espaço lisonjeiro para o ego do professor, mas dificilmente o melhor ambiente para instigar o debate e um engajamento *ativo* com a aprendizagem, sem contar um espaço onde a distância

(tanto espacial quanto simbólica) entre o aluno e o professor é alargada: o aprofundamento do abismo?

Após uma conversa no boteco (e batalhas institucionais das quais pouparei o leitor), descobri que a área da plateia nos auditórios da UCA era equipada com mecanismos retráteis que permitiam recolher as cadeiras no fundo da sala, criando um grande vazio. Um evento diário para o curso de *Contextual Studies*, o “recolher das cadeiras” tornou-se parte da transição da aula para o seminário: enquanto sentar em uma “plateia” é permitido durante a primeira aula, às 11 da manhã nós nos unimos (eu inclusa!) para ajudar os técnicos a retraindo o mecanismo, montar as mesas dobráveis, e arrumar cadeiras em uma estrutura que auxilie o debate: um grande quadrado ou retângulo, dependendo do número de alunos presentes, onde cada um pode estar face a face, em *proximidade* com o outro. Não levou muito tempo para que os alunos descobrissem que eles possuíam completa agência sobre a forma do auditório: inicialmente, sugeri o retângulo, um formato familiar para mim desde a minha educação universitária, mas, de vez em quando, o grupo responsável por introduzir os textos da semana decidia rearranjar o espaço por conta própria enquanto eu estava no meu intervalo. Eles haviam entendido que, não apenas o espaço possui um papel formador das maneiras como interagimos uns com os outros, mas que o controle sobre a experiência de ensino é parte do seu papel no “acordo de aprendizagem”, permitindo controle sobre os detalhes que facilitaríamos a comunicação das suas ideias.

Igualmente, o arranjo do espaço (e seu “desarranjo” com o grupo da tarde, o qual ficou responsável por retornar o auditório ao seu estado original) se tornou uma espécie de “entre-espaço”, no qual as hierarquias entre “professor” e “aluno” são completamente suspensas, promovendo uma área de colaboração igualitária e criando um “estar-junto” – talvez um ponto de intersecção entre a teoria de Freire e a ideia de *ajustamento* apresentada por Landowski. Essa noção de contato independente de trocas econômicas torna-se fundamental na recuperação de duas formas de empoderamento – do educador e educando enquanto sujeitos, assim como da própria educação – o que parece estar perdido em um contexto onde a educação é gerenciada como uma transação comercial, perigosamente transformando cursos em mercadorias e alunos em consumidores. Nesse contexto, um dos objetivos da minha prática aparece enquanto uma reinvenção de um espaço no qual as relações econômicas são suspensas – tanto literalmente, em um esquecimento temporário

sobre mensalidades pagas, como também nas relações econômicas da teoria canônica, removendo a ênfase nos *resultados* (tanto as metas institucionais como os rankings individuais) para reconectar-nos com a ideia de *processo*: ao invés de nos focarmos na aquisição (ou perda) de objetos de valor, esta suspensão ocasiona a possibilidade de um estar-junto que contém em si o valor de estar-ali (ou de ser-no-mundo).

A prática do espaço, portanto, torna-se também uma metáfora para outras práticas que podem se desenvolver no espaço que criamos juntos: se um auditório pode se transformar em um vazio que somos capazes de preencher com cadeiras e mesas que podemos arrumar da maneira que preferimos, não seria este também o caso dos conteúdos que aprendemos, das teorias que discutimos? Na minha maneira de lecionar, o auditório vazio – um grau zero – se torna uma alegoria dos conteúdos, um ponto delicado de encontro entre a “teoria aqui” e a “teoria alhures”. Os livros “alhures” – na biblioteca, frequentemente intocados – possuíam uma aura de inacessibilidade, principalmente para alunos vindos de origens menos privilegiadas e percebendo esta forma de conhecimento como elitista e classe média, uma ferramenta de opressão e não de empoderamento. Trazer tais textos de volta ao *aqui*, embreando a teoria como presente que é enunciado em ato (ao invés de “decifrar” ou “decodificar” um texto acabado) reinstalou a ideia dos conteúdos enquanto entidades presentes, parte do mesmo *aqui* compartilhado pelos alunos e por mim, desconstruindo sua “aura” e transformando-os em algo que acontece aqui (e agora), não uma estrutura acabada, mas um projeto *em processo*.

A possibilidade de articular a união de cada uma destas presenças é a raiz que permite a emergência do ajustamento ou da voluta: um regime espacial que invoca a imagem do redemoinho do qual não podemos nos aproximar sem sermos carregados (LANDOWSKI, 2010). Nesta presença, junto com a teoria, até os mais céticos não são capazes de resistir: algo dito invariavelmente os inspira ou ultraja – para Landowski, o ajustamento pode ser tanto positivo, causando a realização mútua; como negativo, efetuando a destruição mútua (LANDOWSKI, 2010). Tais ajustamentos podem emergir tanto da união das coisas que digo em uma sessão com as experiências de cada um ou mesmo, em um nível pessoal, da união da existência de cada um com a minha. Ao invés do ensino de uma “teoria correta”, me interessa ver de que maneiras um texto é capaz de inspirar um aluno a criar algo, seja em seu trabalho de design ou na escrita e, se possível, ensinar um pouco sobre como olhar

para as coisas, como fruir uma obra de arte (ou de literatura...) e, o mais importante, como levar tais habilidades do *input* – receber conteúdo, o gozo estético, e assim por diante – ao *output* – *criar* partindo de um alicerce crítico. Esse interpenetrar de espaços torna-se, assim, a minha definição de prática crítica: permitir que as teorias nos adentrem, mas também adentrá-las através de nossa prática. Permitir esse contato bilateral – ao invés de simplesmente “receber informação” – é uma questão central no que eu procuro comunicar como professora, e o cerne do que eu acredito que a educação deve ser: não a apresentação de “informação útil” cuidadosamente selecionada, mas o ensino de como construir nossos próprios caminhos de aprendizagem – um desejo sem dúvida adquirido na leitura de Freire.

4 PESSOA

Terceira subcomponente da discursivização, a *atorialização* instala os atores do discurso: a reunião de ao menos um papel actancial e ao menos um papel temático que são, em essência, um *modus essendi* e um *modus operandi* (GREIMAS & COURTÉS, 1993, p. 9). De um ponto de vista pedagógico, tais papéis e trajetórias encontram-se associados aos conceitos de “aluno” e “professor”, por exemplo, e à construção dos múltiplos “Eus” e “Outros” que dizem respeito tanto às relações dos professores com os alunos e vice versa, mas também dos alunos com seus pares e, finalmente, às percepções dos conteúdos do curso e às relações com estes que, em nosso entendimento, encontram-se igualmente investidos com papéis subjetivos que fazem parte dos mecanismos de discursivização. Os vários teóricos e teorias aparecem, em tais práticas discursivas, como actantes e atores coparticipando da organização de uma prática pedagógica.

Como os outros marcadores da discursivização, a análise da *atorialização* se preocupa com diferentes modos de presença – seja a proximidade do “Eu”, enunciado em primeira pessoa e dirigindo-se ao “Tu” pressuposto, ou a distância do “Ele” – e com os diferentes mecanismos que instalam ou suspendem estes marcadores no enunciado, ou os mecanismos de *debreagem* e *embreagem*: como mencionado acima, a organização discursiva pode escolher instalar ou suspender estes marcadores, criando a ilusão de uma enunciação que é feita em ato (e não um enunciado que já é acabado). Quando usados ao contrário, para criar ao invés de analisar, estes conceitos podem servir tanto à construção de modos de presença para

cada um dos diferentes atores, quanto para permitir que imaginemos o que nos espera para além dos papéis fixos de “enunciador” – frequentemente entendido como “aquele quem fala” – e “enunciatário” – o “receptor”. Se tal fórmula fixa pode ser entendida como um enunciado de comunicação programada, meu objetivo com os módulos discutidos neste artigo tem sido explorar outros modos de interação, interrogando que formas, na sala de aula, uma negação de tais situações programadas pode tomar.

No trabalho de Landowski, o ajustamento se coloca tanto enquanto um regime de completa união que provoca a realização mútua de todos os sujeitos envolvidos – como, por exemplo, no enlace de dois amantes, ou na perfeita simbiose criada entre um músico e seu instrumento – mas igualmente enquanto um regime resultando em uma união completa capaz de aniquilar todos os parceiros interagentes – por exemplo em uma luta corpo-a-corpo entre oponentes, ou na relação de completa amalgamação de um viciado e sua substância. Tais imagens não são distantes da ideia de abrir-se para o conhecimento: em vez de tentar “conquistar” um texto ou “operá-lo”, a relação com a teoria que eu exploro na minha própria trajetória (e tento passar aos meus alunos) busca a entrega, ou um ceder que possibilita a “vitória” de dentro para fora. Essa noção é importante, principalmente ao considerarmos o contexto dos meus cursos, colaborando com grupos extremamente internacionais, nos quais alunos de várias origens enfrentam o desafio de viver e trabalhar juntos apesar das diferenças de gênero, orientação sexual, religião e etnia, enquanto participam de discussões em módulos que abordam temas que são ao mesmo tempo parte de suas experiências como conteúdo de seus estudos universitários, e uma peça fundamental de suas experiências vividas.

Dado o contexto, é impossível pensar nos conteúdos do curso como separados dos sujeitos interagindo com eles – sejam os alunos ou os professores. De fato, o sucesso de tal modelo de educação que objetiva a completa igualdade entre os parceiros interagentes (estudantes, professores, e conteúdo) depende da garantia da mesma agência a todos os sujeitos, mas igualmente da mesma vulnerabilidade. De um lado, a união positiva com o conhecimento pode ser transformadora e uma ocasião de realização múltipla entre teoria e indivíduo, no que toca aos alunos de Artes e Design. Contudo, para que tal objetivo se concretize, a união negativa é igualmente importante, uma vez que a abertura para o conhecimento é também o que permite a destruição de limitações e preconceções que fazem obstáculo ao

desenvolvimento do saber, assim como ao desenvolvimento pessoal e o avanço das comunidades.

O investimento de “subjetividade” nos alunos, que podem se tornar participantes ativos em sua própria trajetória de aprendizagem (em vez de sujeitos *operados*), e nos conteúdos, que passam de teorias “canônicas” que são intocáveis, a ideias investidas com competência estética, também marca a passagem de uma educação que “tem sentido” para uma educação que, ao contrário, “faz sentido”: os papéis discursivos de “enunciador” e “enunciatário” não mais fixos, mas consentindo com uma transitividade que permite o ato semiótico de construção da significação, em copresença e por meio da descoberta dos sujeitos (OLIVEIRA, 2013, p. 246-7, ver Figura 2). Em vez de ensinar fórmulas – ou pior: “mostrar exemplos!” – eu procuro ensinar um estado no qual o aluno possa entender como “se conectar” (ou se unir) com os outros (humanos ou teorias), para a partir dali explorar os estados de ajustamento: não em uma busca por resultados, mas cultivando o prazer de ser-no-mundo, em um aqui-agora, presente para os outros e na presença dos outros.

Figura 3 – Articulação dos regimes de interação como práticas pedagógicas.



Fonte: Elaborado pela autora.

A leitura do trabalho de Landowski pelo avesso, ao lado do uso de Greimas explorado anteriormente, parecem alinhar-se perfeitamente ao argumento de Freire sobre a dissolução do binário professor-aluno (FREIRE, 1970): ao longo da concepção e entrega de atividades do programa, o papel dos alunos, o meu próprio papel, e os papéis dos múltiplos actantes teóricos que convidamos a adentrar nosso espaço objetivaram a remoção de hierarquias típicas da comunicação unilateral que ocorre a partir de papéis fixos, para acolher uma estrutura na qual os actantes se tornam parceiros trabalhando rumo à construção do conhecimento – e não sua “transferência” – o que possibilita que os interactantes se dissolvam uns nos outros.

5 CONCLUSÃO

Mais do que uma troca de conteúdos, a reforma no programa de *Fashion Contextual Studies* discutida neste artigo responde ao desejo de reverter pressupostos, apresentando a escrita de ensaios e a pesquisa como fazeres ativos, atividades tão práticas quanto aquelas relacionadas ao design ocorrendo no estúdio, ao mesmo tempo em que mostramos que a prática da Moda no Ensino Superior – ou seja, o *desenhar e fazer coisas* – também pode ser teorizada. Isso, por sua vez, nos ajudou a começar um debate sobre a transferência de habilidades – e apresentar tal tarefa como concluída não é o nosso objetivo – e a maneira em que o mesmo texto teórico pode informar (ao menos) dois produtos distintos: um ensaio acadêmico, uma peça de design.

De certa maneira, um objetivo pouco discutido desse programa de ensino aparece como uma espécie de inversão do *bricoleur* de Lévi-Strauss: daquele que coleta fragmentos para construir um objeto, àquele que fragmenta uma ideia e a transforma em múltiplas possibilidades de realização, que se completam na união de diferentes habilidades no módulo teórico de um curso de Moda. Em outras palavras: a análise das Artes e do Design pode contribuir para o fazer das Artes e do Design, não apenas na desconstrução dos processos, mas no entendimento de como manifestações podem ser lidas até o seu nível fundamental e, igualmente, em como conceitos abstratos emergem em manifestações perceptíveis. Finalmente, os módulos discutidos no artigo também são, em certa medida, resultado de uma desconstrução e reconstrução de fragmentos de uma teoria que foca na análise de textos, revertendo-a ao seu potencial gerativo – não mais uma teoria de leitura de manifestações, mas

princípios e conceitos que agem como o alicerce da construção de novas manifestações.

Ainda uma peça única – ou, talvez, a *toile* que precede a roupa finalizada – e longe de ser uma receita ou um método, o modelo emergindo da minha experiência na UCA ainda é, na falta de uma palavra melhor, muito experimental – tanto no que toca ao sistema educacional do RU, extremamente metódico e preocupado com as necessidades do mercado de trabalho, e tendo em vista a comunidade de Educação, que ainda tende a rejeitar perspectivas fora da Pedagogia. Não obstante, minha experiência com os grupos de alunos na University for the Creative Arts me mostrou, tanto por meio de dados “anedóticos” quanto estatísticos, que a colagem de teorias e filosofias utilizadas na construção do programa de estudos ocasionou uma melhora nas notas dos alunos, e na opinião sobre o curso (ou sobre a teoria, no geral).⁵

Ao longo da minha experiência como estudante e pesquisadora de uma teoria ancorada no estudo do “sentido da vida”, meu cargo atual apresentou o desafio de ultrapassar o ensino *de* Semiótica para, ao invés, ensinar uma certa maneira de ser-no-mundo que eu aprendi através de textos chave do meu campo de estudo. Nessa jornada, meus objetivos pessoais também se transformaram: da tentativa de ensinar o “uso correto” dos textos e conceitos, para o acolhimento de um caminho onde a *prática*, no sentido que Landowski dá ao termo, se torna a peça central na minha concepção de programa e entrega de atividades: uma mudança da transferência de conhecimento que pode ser testado, para a acomodação do excedente de sentido que acompanha a invenção de novos usos, ou a quebra de limites estabelecidos pelas ferramentas e textos que temos disponíveis. Embora eu não possa atestar a “absorção” de teorias experimentada pelos meus alunos (ainda que aceites em conferências e publicações precoces tenham ocorrido), esse experimento certamente atingiu um objetivo muito mais valioso: reconectar os alunos pelo estudo da teoria e, neste processo, promover a possibilidade de reimaginar o sentido do “trabalho acadêmico”⁶.

⁵ Uma vez que o objetivo do artigo é a discussão das práticas interacionais e das teorias que as informam e não a apresentação de um caso de estudo, optamos por não incluir dados estatísticos. Contudo, uma análise dos rankings de satisfação, uso de biblioteca, e resultados finais dos grupos foi apresentada em outro periódico (Cf. JARDIM, 2018).

⁶ SÉRGIO SALVIA COELHO, formado pela ECA/USP em Direção Teatral, com mestrado em Dramaturgia, foi revisor e tradutor da Editora Perspectiva (quando traduziu *A Análise dos Espetáculos* de Patrice Pavis) e crítico de teatro da Folha de S.Paulo entre 2001 e 2008. Em 2011, traduziu e publicou em sua Editora riocorrente o livro *Ariane Mnouchkine (Introdução, escolha e apresentação*

REFERÊNCIAS

- CAPURSO, Viviana. Mindful creativity: the influence of mindfulness meditation on creative thinking. In: **Frontiers in Psychology**, v. 4, 2014, pp. 1-2
- DIEDERICHSEN, Diedrich. Radical Chic Remixed. On Politics and Fashion. In: DOSWALD, Christoph. 2006. **Double-face. The story about fashion and art from Mohammed to Warhol**. Zürich: JRP Ringier.
- EHRMANTRAUT, Michael. **Heidegger's philosophic pedagogy**. London and New York: Continuum, 2010.
- FLOCH, Jean-Marie. **Identités Visuelles**. Paris: PUF, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GECZY, Adam. **Fashion and Art**. London: Berg, 2012.
- GREIMAS, Algirdas-Julien. **Du Sens II**. Paris: Seuil, 1983.
- GREIMAS, Algirdas-Julien. **Sémantique structurale**. Paris: PUF, 1986.
- GREIMAS, Algirdas-Julien. **De L'imperfection**. Perigueux: Pierre Fanlac, 1987.
- GREIMAS, Algirdas-Julien. 2002. **Da Imperfeição**. São Paulo: Hacker, 2002.
- GREIMAS, Algirdas-Julien; COURTES, Joseph. **Dictionnaire raisonnée de la théorie du langage**. Paris: Hachette, 1993.
- HEBDIGE, Dick. **Subculture: the meaning of style**. London and New York: Routledge, 1979.
- HEIDEGGER, Martin. **Being and Time**. Oxford: Blackwell, 1962.
- JARDIM, Marília. (Re)designing an integrated Fashion Contextual Studies programme: a Semio-philosophical view on HE creative teaching. In: **JUICE – Journal of Useful Investigations in Creative Education**, 1, 2018, available at: <https://juice-journal.com/2018/10/18/redesigning-an-integrated-fashion-contextual-studies-programme-a-semio-philosophical-view-on-he-creative-teaching/>
- LANDOWSKI, Eric. **A Sociedade Refletida**. Campinas e São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.
- LANDOWSKI, Eric. **Passions sans Nom**. Paris: PUF, 2004.
- LANDOWSKI, Eric. **Les interactions risquées**. Limoges: PULIM, 2005.
- LANDOWSKI, Eric. Avoir prise, donner prise. In: **Actes Sémiotiques**, nº112, 2009.
- LANDOWSKI, Eric. Régimes d'espace. In: **Actes Sémiotiques**, nº113, 2010.
- LANDOWSKI, Eric. Plaidoyer pour l'impertinence. In: **Actes Sémiotiques**, nº116, 2013.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **La Pensée Sauvage**. Paris: Plon, 1963.
- OLIVEIRA, Ana Claudia. Prefácio. In: Greimas, A. J. **Da Imperfeição**. São Paulo: Hacker, 2002, pp. 9-14
- OLIVEIRA, Ana Claudia. As interações Discursivas. In: Oliveira, A. C. (eds) **As interações sensíveis**. São Paulo, Estação das Letras e Cores, 2013, pp. 235-249

dos textos por Béatrice Picon-Vallin). Atualmente, trabalha como tradutor e professor de francês. salviacoelho@gmail.com

REYNOLDS, Michael.; TREHAN, Kiran. Assessment: A critical perspective. In: **Studies in Higher Education**, 25 (3), 2000, pp. 267-278.

RINGEL, Shoshana. The Reflective Self: A Path to Creativity and Intuitive Knowledge in Social Work Practice Education. In: **Journal of Teaching in Social Work**, 23 (3-4), 2004, pp. 15-28

WAMBA, Nathalis Guy. Developing an alternative epistemology of practice: Teachers' action research as critical pedagogy. In: **Action Research**, 9 (2), 2010, pp. 162-178

WRIGLEY, Cara.; STRAKER, Kara. Design Thinking pedagogy: the Educational Design Ladder. In: **Innovations in Education and Teaching International**, 54 (4), 2017, pp. 374-358

EXTENDED SUMMARY

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE POR MEIO DO PORTFÓLIO DE MODA: UMA EXPERIÊNCIA DE INVESTIGAÇÃO EM ÂMBITO INTERNACIONAL

PAOLO FRANZO¹

Débora Russi Frasquete²

¹ Paolo Franzo é um pesquisador pós-doutorado na Università Iuav di Venezia. E-mail: paolofranzo@iuav.it.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1043-5692>.

² Débora Russi Frasquete é uma pesquisadora Ítalo-brasileira pós-doutorada na Università Iuav di Venezia. E-mail: drussifrasquete@iuav.it. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9786-9356>

1 INTRODUÇÃO

O portfólio do estudante de design de moda é um artefato que coleta, seleciona e transmite os projetos desenvolvidos durante um curso de treinamento. Apesar de sua importância para o início de um caminho educacional ou profissional, a reflexão teórica desenvolvida na área acadêmica em torno do portfólio é ainda muito limitada.

Na última década foram publicados alguns trabalhos, mas eles se concentram exclusivamente na dimensão material do portfólio (ATKINSON, 2012; CIRESI BARRETT, 2012; FAERM, 2012; KIPER, 2014; TAIN, 2010). Estes manuais fornecem orientações sobre gráfica e comunicação visual. Com demasiada frequência, se nota, portanto, a falta de reflexão sobre a dimensão imaterial do portfólio, sobre a sua ligação com a identidade de seu autor, no processo de autoconscientização que ele ativa.

2 DESENVOLVIMENTO

Esta contribuição visa trazer o portfólio de moda de volta ao centro da pesquisa acadêmica, investigando sua complexidade e sua relação com a identidade do estudante. Esta identidade não é apenas depositada no portfólio, mas o próprio portfólio permite seu nascimento e definição; um nascimento entendido tanto como descoberta quanto, sobretudo, como invenção, retomando a ideia de identidade proposta por Zygmunt Bauman (2004).

Segundo a hipótese de pesquisa, não é possível considerar o portfólio como uma ferramenta de síntese, ou seja, um conjunto de projetos concluídos; pelo contrário, ele deve ser entendido e, portanto, analisado como uma oportunidade para explorar e construir a identidade. Esta investigação se concentra nas formas em que um estudante se relaciona com projetos realizados em diferentes momentos: ele coleta os materiais produzidos durante sua formação (imagens de referência, esboços, textos, desenhos técnicos, tecidos, texturas, detalhes, modelagens, protótipos, e fotografias das peças de vestuário feitas); ele decide quais incluir e quais excluir; ele os organiza em uma sequência e estrutura uma narrativa. Por esta razão, foi decidido desenvolver um trabalho de campo capaz de documentar a ação realizada pelos estudantes na elaboração de seu portfólio e verificar as conexões com a identidade do autor e o contexto educativo.

O trabalho de campo foi realizado de setembro de 2017 a maio de 2018 por meio da observação participante de um grupo de 5 estudantes dentro de três estudos de caso, três universidades internacionais com cursos de graduação em design de moda: Politecnico di Milano (Itália), Università Luav di Venezia (Itália) e Escola d'Art i Superior de Disseny de Alcoi (Espanha).

Um workshop foi concebido e realizado para observar as ações dos estudantes durante o processo de elaboração de seu próprio portfólio, a forma como esses narram visualmente e a influência do contexto no processo de autoconscientização e construção da identidade.

O workshop foi estruturado em três encontros. Durante o primeiro, os estudantes apresentaram seu portfólio desenvolvendo uma reflexão sobre o processo seguido, as dificuldades encontradas, os objetivos para os quais foi realizado, destacando a ordem na qual os projetos foram apresentados, os materiais incluídos e os aspectos mais relevantes de seu trabalho. O segundo encontro concentrou-se na forma como o portfólio foi criado, partindo das imagens individuais que documentam o processo de design realizado durante as diversas experiências. O trabalho em sala de aula permitiu analisar: a seleção de imagens a incluir e excluir; a escolha das palavras-chave; a percepção dos outros em relação à ação do indivíduo; a influência dos pontos de vista de outras pessoas no processo de autoconscientização. Durante o terceiro encontro, os estudantes apresentaram uma nova versão de seu portfólio, o que lhes permitiu verificar o quanto e de que forma ele diferia da versão inicial, o quanto as atividades da segunda reunião o haviam influenciado e se e como a estrutura do portfólio havia mudado.

A apresentação do portfólio durante o primeiro encontro do workshop permitiu ver 15 exemplos feitos por estudantes vindos de diferentes caminhos educacionais e com diferentes graus de consciência de sua própria identidade. Os trabalhos são muito diversificados, tanto no projeto gráfico quanto, sobretudo, na estrutura narrativa e nas ligações com aspectos de identidade.

A pesquisa desenvolvida nas salas de aula, durante o segundo encontro, mostrou o quanto as relações que envolvem um estudante podem condicioná-lo em seu caminho de definição de identidade, ajudando-o a compreender os aspectos mais característicos de sua própria abordagem de projeto e os temas recorrentes nos trabalhos desenvolvidos.

O trabalho em sala de aula foi seguido por um período de cerca de três semanas durante o qual os estudantes trabalharam em uma nova versão do portfólio, com o objetivo de desenvolver um artefato que fosse uma expressão de sua identidade. O novo portfólio foi condicionado pela atividade realizada em sala de aula, pelas reflexões desenvolvidas por meio das contribuições fornecidas e pelas indicações que surgiram dos outros participantes do workshop. Em alguns casos, não houve mudanças significativas entre o portfólio inicial e final, a estrutura permaneceu quase idêntica e o conteúdo muito semelhante, algumas vezes implementado para descrever o processo do projeto em mais detalhes; em outros casos, entretanto, houve o desejo de mudar a própria ideia de portfólio ou mesmo de revolucioná-la a fim de encontrar a expressão correta de sua identidade.

3 CONCLUSÃO

O trabalho de campo permitiu verificar a tese segundo a qual o portfólio de estudantes de moda não é uma ferramenta de síntese, mas uma oportunidade para construir a identidade de seu autor. Através do workshop foi possível observar uma considerável variedade de abordagens do portfólio e evoluções importantes, durante as diferentes fases do trabalho, também graças à comparação com os outros participantes. Assim, foi possível observar a forma como a identidade dos estudantes emergiu e evoluiu, fundindo-se no portfólio. Alguns estudantes se caracterizaram por uma maior estabilidade entre o portfólio inicial, o trabalho em sala de aula e o portfólio final. Outros tentaram manipular os materiais de seus projetos de forma mais decisiva, buscando uma leitura transversal dos temas recorrentes e, em alguns casos, chegando a fundir os diferentes trabalhos em uma narrativa macro. Resultados ainda mais surpreendentes vieram de alunos que repensaram completamente o portfólio, reduzindo-o a uma única página, criando-o por meio de tabelas iconográficas focalizadas nas palavras-chave identificadas durante o trabalho em sala de aula ou ainda, eliminando todas as imagens e substituindo-as por sonetos rimados.

REFERÊNCIAS

ATKINSON, Mark. **How to Create your Final Collection: A Fashion Student's Handbook**. London: Laurence King Publishing, 2012.

- ATKINSON, Paul, COFFEY, Amanda, DELAMONT, Sara, LOFLAND, John, LOFLAND, Lyn (ed.). **Handbook of Ethnography**. Thousand Oaks: Sage, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identity. Conversation with Benedetto Vecchi**. Cambridge: Polity, 2004.
- BILL, Amanda. **“Blood, Sweat and Shears”**: Happiness, Creativity, and Fashion Education. *Fashion Theory*, v. 16, n. 1, p. 49-66, 2012.
- CASSIDY, Tracy. **The Mood Board Process Modeled and Understood as a Qualitative Design Research Tool**. *Fashion Practice*, v. 3, n. 2, p. 225-251, 2015.
- CIRESI BARRETT, Joanne. **Designing Your Fashion Portfolio**: From Concept To Presentation. New York-London: Fairchild, 2012.
- DANIELSON, Charlotte, ABRUTYN, Leslye. **An Introduction to Using Portfolios in the Classroom**. Alexandria (VA): ASCD, 1997.
- DELAMONT, Sara. **Fieldwork in Educational Settings**. London-New York: Routledge, 2002.
- DIEFFENBACHER, Fiona. **Fashion Thinking**: Creative Approaches to the Design Process. London: AVA, 2013.
- FAERM, Steven. **Design Your Fashion Portfolio**: Everything You Need to Develop a Great Line and Portfolio. London: A & C Black, 2012.
- FRANZO, Paolo. Fashion portfolio come strumento di costruzione dell'identità: un approccio metodologico. In: RICCINI Raimonda (ed.). **FRID 2017**. Milan: Mimesis, 2018. p. 209-216.
- FRANZO, Paolo. **Fashion portfolio**: un social network per la ricerca, il progetto, lo storytelling. *AND Rivista di architetture, città e architetti*, n. 35, p. 73-76, 2019.
- GRANATA, Francesca. **Fashion Studies In-between**: A Methodological Case Study and an Inquiry into the State of Fashion Studies. *Fashion Theory*, v. 16, n. 1, p. 67-82, 2012.
- HOPKINS, John. **Fashion Design**: The Complete Guide. Lausanne: AVA, 2012.
- JENSS, Heike (ed.). **Fashion Studies: Research Methods, Sites and Practices**. London-New York: Bloomsbury, 2016.
- KIPER, Anna. **Fashion Portfolio**: Design and Presentation. London: B. T. Batsford, 2014.
- LUPANO, Mario, VACCARI, Alessandra (ed.). **Insegnare il design della moda**. Ariccia: Aracne, 2014.
- MICHELSON, Elena, MANDEL, Alan. **Portfolio Development and the Assessment of Prior Learning**: Perspectives, Models and Practices. New York: Sterling, 2004.
- PAULSON, F. Leon, PAULSON, Pearl R., MEYER, Carol A. **What Makes a Portfolio a Portfolio?**. *Educational Leadership*, v. 48, n. 5, p. 60-63, 1991.
- PLOWMAN, Tim. Ethnography and Critical Design Practice. In: LAUREL, Brenda (ed.). **Design Research**: Methods and Perspectives. Cambridge-London: The MIT press, 2003. p. 30-38.
- PORTER, Carol, CLELAND, Janell. **The Portfolio as a Learning Strategy**. Portsmouth: Heinemann, 1994.

ROSSI, Pier Giuseppe, GIANNANDREA, Lorella, MAGNOLER, Patrizia. **Portfolio e riflessione**. Education Sciences & Society, v. 2, n. 2, p. 192-195, 2011.

SCHÖN, Donald A. **The Reflective Practitioner**. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983.

TAIN, Linda. **Portfolio Presentation for Fashion Designers**. New York: Fairchild, 2010.

SUMÁRIO

Expediente

Editorial

Dossiê

A semiótica de Greimas na pesquisa brasileira em Design e Moda:
triagem de mistura entre disciplinas

Marc Barreto Bogo

Mariana Braga Clemente 14

Design de moda: Ensino e regimes de interação

Luciana Chen

38

*Re) designing fashion contextual studies: a generative view of socio-
semiotics in creative higher education*

Marília Jardim

55

La costruzione dell'identità attraverso il fashion portfolio: una
esperienza internazionale di ricerca sul campo

Paolo Franzo

76

Aberturas transversais

Um olhar sobre formas e composição no design de interiores através
da ótica da arte

Ana Beatriz Alonso de Oliveira

Luciene Contiero Felipe

Marcus Vinícius Pereira

98

A arte e moda: Uma experiência na escolinha de artes do Recife

Ediel Barbalho de A. Moura

111

Subversão em Performance na escola pública e diálogos com as políticas culturais <i>Thiago Camacho Teixeira</i>	133
Ensino da Arte: contribuições semióticas <i>Anamélia Bueno Buoro</i>	156
O editorial de moda a partir da arte relacional <i>Vanilson Luis de Melo Coimbra</i> <i>José Ronaldo Alonso Mathias</i>	175
Moda e consumo periférico: A construção de identidade social a partir das ações promovidas pelo projeto 'periferia inventando moda' na cidade de São Paulo <i>Anderson Gurgel Campos</i> <i>Danilo Souza Moura</i>	198
A moda como dispositivo da memória no espaço museológico <i>Diêgo Jorge Lobato Ferreira</i> <i>Priscila Almeida Cunha Arantes</i>	212
Turbante e identidade negra: Uma análise pela semiótica discursiva aplicada a um post do Facebook" <i>Isaac Matheus Santos Batista</i>	227
A experiência docente de Mário de Andrade no Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal - RJ (1938-1939) <i>José Roberto Pereira Peres</i>	246
Interação professor e aluno em tempo de pandemia: práticas educacionais de técnicas de ilustração de moda criativa por meio do instagram <i>Gisely Andressa Pires</i> <i>Livia Marsari Pereira</i> <i>Raquel Rabelo Andrade</i>	271
Educação, semiótica e o espírito do tempo: uma metodologia para a formação profissional tecnológica superior no brasil pós-pandêmico <i>João Batista Ciaco</i> <i>Fabiane Villela Marroni</i>	291

Traduções

Greimas' semiotics in design and fashion research in Brazil: separation and mixing between disciplines	
<i>Marc Barreto Bogo</i>	314
<i>Mariana Braga Clemente</i>	
Fashion design: teaching and interaction regimes	
<i>Luciana Chen</i>	321
<i>Alexandre Nabhan</i>	
(Re)criar fashion contextual studies: uma visão gerativa da sociosemiótica no ensino superior de moda e design	
<i>Marília Jardim</i>	326
A construção da identidade por meio do portfólio de moda: uma experiência de investigação de campo em ambiente internacional	
<i>Paolo Franzo</i>	348
<i>Débora Russi Frasquete</i>	