

RE ARTE MODA DESIGN

ISSN: 2594 - 4630

Dossiê 6 | V.4, N.2. Jun. - Set. 2020

A Modelagem integrada ao projeto de moda no âmbito do ensino

Organizadoras

Patrícia de Mello Souza | UEL

Isabel Cristina Italiano | EACH/USP



SUMÁRIO

EXPEDIENTE	003-005
EDITORIAL	006-009

DOSSIÊ

NEM TODO TRAJETO É RETO: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A SENSIBILIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DE DESIGN DE MODA POR MEIO DO ENSINO DE MODELAGEM

Bárbara Pavei Souza; Adriana Cardoso Pereira.....011-029

BIÔNICA APLICADA À MODELAGEM VOLTADA A SUSTENTABILIDADE: CONTRIBUIÇÕES DO MODELO MODTHINK

Lucimar de Fátima Bilmaia Emidio; Karoline Cristyna Ribeiro

Bertolino.....030-049

MODELAGEM E SINTAXE VISUAL: UMA CONEXÃO IMPRESCINDÍVEL PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO PROJETUAL

Maria Antonia Romão da Silva; Thassiana de Almeida Miotto Barbosa; Maria

Celeste de Fatima Sanches.....050-070

A LINGUAGEM MATEMÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE MODELAGEM NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA FACULDADE DE RECIFE-PE

Suzana Ferreira Paulino Domingos.....071-091

METODOLOGIAS COLABORATIVAS DO DESIGN PARA MODELAGEM PLANA DO VESTUÁRIO

Elida Belquice Araújo Santiago; Raquel Gomes Noronha; Ana Lucia Alexandre

de Oliveira Zandomeneghi.....092-108

ABERTURAS TRANSVERSAIS

RELAÇÕES INTERTEXTUAIS ENTRE MODA E ESCULTURA

Sandra Regina Ramalho e Oliveira.....110-123

A PESQUISA EM MODA E LITERATURA NO BRASIL: PERFIL QUANTITATIVO, TIPOLOGIA DAS ABORDAGENS E QUESTÕES METODOLÓGICAS

Adriana Tulio Baggio.....124-134

DA TÉCNICA AO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO EM MODA NO SUDESTE BRASILEIRO

Luciana Crivellari Dulci.....135-151

A NARRATIVA VISUAL NO ENSINO DA FOTOGRAFIA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Ana Leticia Oliveira do Amaral; Berenice Santos Gonçalves; Edgar Bisset

Alvarez.....152-166

MODA E ARTESANATO NA ESCOLA HELEN KELLER DE RIBEIRÃO PRETO-SP

Vitoria Guessi da Silva; Juliana Bononi.....167-181

A ARTE DA PERFORMANCE COMO AÇÃO CULTURAL NA ESCOLA PÚBLICA: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS E OS SENTIDOS DA SUBVERSÃO NO UNIVERSO ESCOLAR

Thiago Camacho Teixeira.....182-200

ASPECTOS DA MODA NO ESPAÇO ESCOLAR: INCLUSÃO, IDENTIFICAÇÃO E EXCLUSÃO

Laise Ziger; Edivaldo José Bortoleto.....201-209

A ESCOLINHA DE ARTES DO RECIFE COMO ESPAÇO INCLUSIVO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ediel Barbalho de Andrade Moura.....210-225

ENTREVISTA

MINHA ESCOLHA - SER DOCENTE NO CAMPO DA MODA-DESIGN: MARIA DE JESUS FARIAS MEDEIROS

Mara Rúbia Sant'Anna.....227-235

VERSÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

NOT ALL PATH IS STRAIGHT: LIMITS AND POSSIBILITIES FOR THE SENSIBILIZATION OF FASHION DESIGN STUDENTS THROUGH PATTERN MAKING TEACHING

Bárbara Pavei Souza; Adriana Cardoso Pereira; Mônica Karina de Souza.....237-242

BIONICS APPLIED TO MODELING FOCUESED ON SUSTAINABILITY: CONTRIBUTIONS OF THE MODTHINK MODEL

Lucimar de Fátima Bilmaia Emidio; Karoline Cristyna Ribeiro Bertolino; Jefferson de Moura Saraiva.....243-246

GARMENT PATTERN MAKING AND VISUAL SYNTAX: AN ESSENTIAL CONNECTION FOR BUILDING THE PROJECT THINKING

Maria Antonia Romão da Silva; Thassiana de Almeida Miotto Barbosa; Maria Celeste Sanches; Murilo Crivellari Camargo.....247-251

MATHEMATICAL LANGUAGE IN THE MODELING LEARNING PROCESS IN THE TECHNOLOGIC COURSE IN FASHION DESIGN: A CASE STUDY AT A PRIVATE COLLEGE IN RECIFE-PE

Suzana Ferreira Paulino Domingos.....252-270

COLLABORATIVE DESIGN METHODOLOGIES FOR CLOTHING FLAT MODELING

Elida Beqluice Araújo Santiago; Raquel Gomes Noronha; Ana Lucia Alexandre de Oliveira Zandomeneghi; Cláudia Suellen de Carvalho Borges.....271-276

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.

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 Alice Vasconcelos Rocha, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil
 Maria de Fátima da S.C.G. de Mattos, Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil,
 Hans Waechter, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil,

EDITORAS DO DOSSIÊ "A MODELAGEM INTEGRADA AO PROJETO DE MODA NO ÂMBITO DO ENSINO"

Dr. Patrícia de Mello Souza (UEL) e Dr. Isabel Cristina Italiano (USP)

CONSELHO CONSULTIVO ANO 4, N.2

Adriana Martinez Montanheiro - Universidade do Estado de Santa Catarina
 Aline Moreira Monçores - Universidade Veiga de Almeida - UVA/RJ
 Álison Lima Macêdo - Universidade Federal de Pernambuco
 Andréia Mesacasa - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS
 Araguacy Paixão Almeida Filgueiras - Universidade Federal do Ceará
 Benedita Afonso Martins - Universidade Federal do Pará
 Charles Roberto Ross Lopes - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
 Charles Ricardo Leite da Silva - Universidade Federal de Pernambuco
 Fabiano Eloy Atílio Batista - Universidade Federal de Viçosa

Fernanda Bonizol Ferrari - Universidade Federal de Juiz de Fora
Hiannay Tupyara Jovem de Freitas – Universidade Estadual de Santa Catarina
Isabel Cristina Italiano - Universidade de São Paulo (USP)
João Dalla Rosa Junior - SENAI CETIQT
José Luis Andrade - Centro Universitário Senac - Campus Santo Amaro / Senac - SP
Lucas Conceição - Universidade do Estado do Pará
Luciane Luciane Ropelatto - Luciane Luciane Ropelatto
Lucimar de Fátima Bilmaia Emidio - Universidade Estadual de Londrina
Luz Neira García – Universidade Anhembi Morumbi
Mara Rúbia Sant’Anna – Universidade Estadual de Santa Catarina
Maria Claudia Bonadio - Universidade Federal de Juiz de Fora Universidade Federal de Juiz de Fora
Maria de Fátima da S.C.G. de Mattos - Centro Universitário Moura Lacerda - CUML
Madson Luís Gomes de Oliveira - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
Marcelo Machado Martins - Universidade Federal de Pernambuco
Maria Carolina Garcia - Centro Universitário Belas Artes de São Paulo
Maria Eduarda Araújo Guimarães - Centro Universitário SENAC
Maria Eloisa De Jesus Conceição – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio
Mário de Faria Carvalho - Universidade Federal de Pernambuco
Noeli Moreira - IFSC- Instituto Federal de Santa Catarina
Patrícia de Mello Souza - Universidade Estadual de Londrina
Poliene Soares dos Santos Bicalho - Universidade Estadual de Goiás (UEG)
Ramsés Albertoni Barbosa – Universidade Federal de Juiz de Fora
Regina Barbosa Ramos - Universidade Anhembi Morumbi
Renata Pitombo – Universidade Federal Recôncavo da Bahia
Simone Grace de Barros - Universidade Federal de Pernambuco

REVISORES GRAMATICAIS

Adriana Janaína da Silva Baé. Licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco, 2016
Adriano Mafra. Doutor em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina, 2015
Albertina Felisbino. Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina, 1996
Jacira Maria de Souza Carneiro. Bacharel em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, 1997
Jefferson de Moura Saraiva. Doutorando em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Londrina, 2017
Jorgelene de Sousa Lima. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí, 2014
Liani Fernandes de Moraes. Doutorado pela Universidade de São Paulo, 2012.
Luciane Ruschel Nascimento Garcez. Doutora pela Aix-Marseille Université, 2016
Manoela De Souza. Graduação em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina, 2018

Marina Botura Mataram. Graduada em Letras Vernáculas e Clássicas pela Universidade Estadual de Londrina, 2016

Marly Emídio. Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Londrina

Mônica Karina de Souza. Bacharel em Jornalismo pelo Instituto Blumenauense de Ensino Superior, 2012

Murilo Crivellari Camargo. Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Estadual de Londrina, 2019

Noadia Íris da Silva. Doutora em Letras pela Universidade Federal do Pernambuco, 2016

Paoletta Santoro. Graduada em Lingue e Letterature Straniere Moderne pela Università degli Studi di Catania, 1994

Poliane Dias Fritsche. Graduada em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2007

Suzana Ferreira Paulino Domingos. Doutora em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2015

Thiago Camacho Teixeira. Licenciado em Letras pela Universidade Paulista, 2009

EDIÇÃO

Apoio | SETOR DE PERIÓDICOS/UDESC

Apoio de edição | Ivis de Aguiar Souza (UFV) e Tatiane Rebelatto (UDESC)

Designer Gráfico | Gabriela Gonzaga

Capa | Ilustração de Paula da Silva Hatadani e

Projeto Gráfico de Seila Cibeles Sitta Preto, 2020.

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. 4, n. 2, jun - set./2020. - 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

A MODELAGEM INTEGRADA AO PROJETO DE MODA NO ÂMBITO DO ENSINO.

Dra. Patrícia de Mello Souza

Dra. Isabel Cristina Italiano

Uma busca simples na Internet retorna mais de 70 métodos de modelagem na América, apenas na segunda metade do século XIX. Com maiores ou menores diferenciais, estes métodos mostram o interesse por desenvolver alternativas que tornem mais eficiente o processo de ensino-aprendizagem da modelagem do vestuário. É certo que, na segunda metade do século XIX, a divulgação dos métodos era bem reduzida, mas a busca por alternativas para o ensino eficaz e motivador na modelagem do vestuário sempre foi tema importante e alvo de estudos.

Hoje, porém, ainda que de maneira mais globalizada e integrada, seguimos buscando a adoção de recursos e estratégias para aperfeiçoar este processo de ensino, de modo que os alunos tenham maior envolvimento e participação na aquisição de conhecimento. O uso de métodos interdisciplinares, com novas abordagens e novas práticas, visam à formação de profissionais mais criativos, mais críticos, colaborativos e, talvez, o mais importante, inovadores.

É este o tema que trazemos no dossiê: *a modelagem integrada ao projeto de moda no âmbito do ensino*.

Optamos por iniciá-lo com *“nem todo trajeto é reto: limites e possibilidades para a sensibilização dos estudantes de design de moda por meio do ensino de modelagem”* para que pudéssemos, de imediato, convidar o leitor a trilhar conosco uma trajetória não linear, possivelmente já experimentada por aqueles que pensam a modelagem pelo viés dos saberes sensíveis.

Ao considerar que a modelagem promove a materialização do objeto vestível e dos sentidos que derivam desta interação entre corpo e artefato – traduzida com grande expressividade na ilustração de Paula da Silva Hatadani e projeto gráfico de Seila Cibele Sitta Preto na capa desta edição da Revista –, as autoras Bárbara Pavei de Souza, Adriana Cardoso Pereira e Mônica Karina de Souza evidenciam que tal prática pode ser vista a partir da potencialidade inerente de se constituir campo expressivo, criador de sentidos e de experimentações estéticas.

No entanto, ao traçarem um panorama histórico a partir do contexto de surgimento do ensino da área de modelagem no Brasil – transitando entre a informalidade do aprendizado com os próprios familiares, por meio de manuais ou mesmo pelo processo de tentativa e erro, e o ensino sistematizado, de caráter técnico, destinado à atuação na indústria –, as investigações demonstraram uma herança marcante deixada para o ensino de modelagem da atualidade. Mesmo no contexto de cursos superiores de design de moda, ainda se depara com métodos reprodutivistas pautados no estabelecimento de ordens de execução e modelos pré-determinados que evidenciam o caráter instrucional das práticas didático-pedagógicas.

A postura reflexiva em relação às estratégias a serem empregadas – em vista do perfil almejado para a formação dos sujeitos, futuros profissionais da área da Moda – conduz as autoras a explorarem limites e potencialidades do ensino de modelagem pautado na pedagogia dos afetos, isto é, centrado na construção do saber por meio da experimentação estética cujas relações com a percepção e a sensibilidade mostram-se indissociáveis. Assim, apontam caminhos e estratégias para viabilizar o ensino de modelagem pelo sensível a fim de motivar os estudantes para as tantas possibilidades que derivam do diálogo entre o produto vestível e o corpo.

Nessa mesma linha segue o MODthink, um modelo voltado ao ensino-aprendizagem de modelagem pensado para integrar processos projetuais de design de moda, abordado neste dossiê pela própria autora, Lucimar de Fátima Bilmaia Emídio, e por Karoline Cristyna Ribeiro Bertolino no artigo *biônica aplicada à modelagem voltada à sustentabilidade: contribuições do modelo MODthink*. Na medida em que instiga a investigação e a exploração de ideias e inovações a partir da interação entre fluxos de informações técnico-criativas e técnico-produtivas, permite que o aluno desenvolva um novo modo de pensar a modelagem e não apenas de reproduzi-la.

O modelo propõe, inicialmente, a contextualização e síntese de uma situação-problema, considerada a questão focal da modelagem, e, posteriormente, uma sequência de fases – análise do problema, investigação, exploração, verificação e execução – para cada qual são apresentadas sugestões de ferramentas de design e técnicas de criatividade aplicáveis, que se constituem eficazes recursos cognitivos para auxiliar nas atividades realizadas.

As autoras apresentam um estudo de caso em que o modelo MODthink foi aplicado em um projeto acadêmico, no contexto de um Curso de Design de Moda. Ao analisar e levantar os principais aspectos envolvidos na delimitação do problema de modelagem, cujo enfoque constituía-se em aplicar o conceito do projeto na modelagem do produto, identificou-se a possibilidade de utilizar a ferramenta de criatividade biônica para estabelecer relações análogas entre as características do elemento natural e as funções do produto, bem como servir de base para a definição de aspectos produtivos voltados à sustentabilidade.

No que se refere à inserção da modelagem nos processos projetuais de design, o dossiê traz, ainda, em *modelagem e sintaxe visual: uma conexão imprescindível*

para a formação do pensamento projetual, o relato de Maria Antônia Romão da Silva, Thassiana de Almeida Miotto Barbosa e Maria Celeste de Fátima Sanches acerca de uma ação didática contemplada no projeto pedagógico de um Curso de Design de Moda, fundamentado na Aprendizagem Baseada em Projetos (PjBL) e na abordagem interdisciplinar. Trata-se do Projeto Integrador no qual, na atividade relatada, promoveu-se um diálogo entre os saberes da Metodologia Visual e da Modelagem para a articulação de elementos construtivos e conteúdos expressivos na sintaxe da forma visando à concretização e geração de possibilidades formais inovadoras e assertivas.

Para as autoras, projetar um espaço sensório, como o vestuário de moda, implica adentrar em um processo permeado pela relação entre forma e conteúdo, ou seja, entre uma dimensão tangível configurada espacialmente e uma dimensão informacional, repleta de propriedades sintáticas e semânticas, o que torna fundamental o uso de estratégias pedagógicas que favoreçam interações entre tais saberes. O processo de ensino-aprendizagem assume uma proposta não linear, na qual se discute os esforços didáticos realizados para promover o desenvolvimento das habilidades atuantes na sintaxe da forma do vestuário de moda e do pensamento de modelagem como partes integradas na construção do raciocínio projetual. A intenção é que as estruturas formais básicas possam ser efetivamente convertidas em recursos construtivos de modelagem e passem a fazer parte de um processo natural de retroalimentação do pensamento do aluno durante todo o seu percurso projetual.

Se, por um lado, o ensino da modelagem vincula-se a conteúdos informacionais que envolvem sintática e semântica e remetem a um entendimento sensível do corpo na sua interação com o artefato vestível, por outro, evidencia-se a necessidade do domínio da lógica e da precisão para construir estruturas proporcionais, adequadamente dimensionadas para vestir as diversas partes do corpo e conferir conforto.

Esta questão é abordada por Suzana Ferreira Paulino Domingos em *a linguagem matemática no processo de aprendizagem de modelagem no curso superior de tecnologia em design de moda: um estudo de caso em uma faculdade privada de Recife*, que se propõe a analisar, a partir da perspectiva discente, as possíveis contribuições decorrentes da relação interdisciplinar entre os conhecimentos de matemática e de modelagem, no contexto do processo de ensino-aprendizagem de um Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda.

O uso cotidiano de conteúdos matemáticos pelos profissionais da área é fato, tendo em vista a necessidade da construção de roupas com corte preciso e medidas padronizadas. O desenvolvimento da modelagem, fundamentado no estudo anatômico, requer conhecimento acerca de tabelas de medidas e domínio sobre os princípios geométricos, de modo a lidar com pontos, linhas, retas e curvas e proporções para viabilizar o traçado de diagramas que resultarão em formas para vestir o corpo.

Finalizamos o dossiê com *metodologias colaborativas do design para modelagem plana do vestuário*, em que Élide Belquice de Araújo Santiago, Raquel Gomes

Noronha e Ana Lucia Alexandre de Oliveira Zandomenighi procedem à investigação de métodos concernentes ao Design Colaborativo na intenção de aplicá-los para otimizar o ensino da modelagem plana do vestuário.

Com base no levantamento de resultados recentes – de pesquisas já concluídas realizadas em cursos de design de moda e vestuário que abordam problemáticas relacionadas ao ensino de modelagem plana –, as autoras selecionaram conteúdos que foram identificados como barreiras na aprendizagem e no domínio dos alunos. Por outro lado, uma revisão sistemática de literatura permitiu compilar os estudos que abordavam as relações do design colaborativo com a modelagem do vestuário para selecionar casos de aplicação que serviriam de subsídio para a pesquisa em foco.

A partir de então, puderam retomar os problemas inicialmente identificados, compreendê-los, discuti-los e encontrar caminhos para solucioná-los nas bases e conceitos da metodologia colaborativa. As autoras finalizaram com a proposta de um roteiro metodológico que contempla etapas flexíveis para a aplicação do design colaborativo no contexto do ensino de modelagem plana do vestuário, no qual a colaboração está intrínseca ao nível e intensidade de envolvimento de cada colaborador instigando, portanto, novos modelos relacionais e de trabalho no âmbito educacional.

Esperamos que nosso dossiê, caro leitor, possa levá-lo a refletir sobre o papel do ensino de modelagem no contemporâneo, enquanto atores que somos, conscientes de nossa responsabilidade pela formação dos profissionais que vislumbramos para o futuro. Para estimular esta reflexão, que tal um brainstorming?

Começaríamos assim... olhar atentamente; diversificar o olhar; unir mundos diferentes; mesclar saberes; despertar curiosidade; construir coletivamente; definir papéis; sensorialidade; espaço corporal; espaço de interações; interface vestível; experienciar; explorar; flexibilizar; brincar; divertir; motivar; instigar; inovar; tecnologizar; coletivizar.

Boa leitura! Boa reflexão!

DOSSIÊ

NEM TODO TRAJETO É RETO: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A SENSIBILIZAÇÃO DE ESTUDANTES DE DESIGN DE MODA POR MEIO DO ENSINO DE MODELAGEM

**Not all path is straight: limits and possibilities
for the sensibilization of fashion design students
through pattern making teaching**

**Ni todos los caminos son rectos: límites y
posibilidades para la sensibilización de los
estudiantes de diseño de moda a través de la
enseñanza de modelado**

Bárbara Pavei Souza¹

Adriana Cardoso Pereira²

¹ Professora do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Bacharel em Design de Moda pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC, 2013). Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL, 2017). Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2520899523874662>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4438-5363>. Email: barbarapaveis@gmail.com.

² Professora Colaboradora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bacharel em Moda pela UDESC, 2010. Especialista em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi, 2016). Mestranda da linha de Ensino em Artes Visuais pelo Programa de Pós Graduação em Artes Visuais (PPGAV/ UDESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5811043302499373>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5814-474X>. Email: drica.cp@gmail.com.

Resumo

Este trabalho apresenta como escopo pensar o ensino de modelagem sob a luz da Pedagogia dos Saberes Sensíveis. Ao partir do reconhecimento de que as metodologias de ensino atuais são reflexo da lógica cartesiana de construção do conhecimento, objetiva-se explorar os limites e possibilidades vislumbrados no ensino e aprendizagem de modelagem do vestuário, visando sensibilizar os estudantes desta área para as tantas conexões que derivam do diálogo entre uma peça vestível e o corpo humano. Mais especificamente, parte de relatos de experiência e inquietações das pesquisadoras como estudantes e docentes desta disciplina, bem como de revisão bibliográfica desta temática, para traçar o panorama do ensino de modelagem vivenciado, suas relações com o processo de ensino e aprendizagem e com a construção do conhecimento pelos profissionais de cursos superiores de Design de Moda. O estudo aponta a presença marcante do caráter instrucional nas práticas didático-pedagógicas da modelagem tradicional, reforçada pelas metodologias e materiais didáticos que se concentram no estabelecimento de ordens de execução e modelos pré-determinados. Por fim, esboçam-se alguns caminhos menos retilíneos para o ensino e aprendizagem deste componente curricular que pode ser encarado, no contexto educacional, não apenas como uma etapa do processo produtivo, mas também a partir da potencialidade em se constituir território de experimentação estética.

Palavras-chave: Modelagem do Vestuário; Ensino e aprendizagem; Saberes Sensíveis.

Abstract

This paper aims at presenting a scope of pattern making teaching under the notions of Sensible Knowledge Pedagogy. Taking into consideration that the principle of current teaching methodologies are a reflection of the Cartesian Logics of the knowledge construction, the aim of the present study is to explore the limits and possibilities of the teaching and learning process of pattern making, aiming at encouraging the students of the area to establish various connections that might arouse from the dialogue between a garment and the human body. More specifically, it starts from the reports and concerns of the researchers as students and teachers of this course, as well as the bibliographic reference of this theme, attempted to trace an overview on the pattern making teaching as an experience, its relationships with the teaching and learning process and with the knowledge construction by the professionals of the Fashion Design College Degree. The study points to the remarkable presence of the instructional character of the teaching practices in regards to the traditional pattern making, enhanced by methodologies and instructional materials that concentrate on the establishment orders and pre-determined models. Finally, some paths are outlined less rectilinear for the teaching and knowledge of this subject that can be confronted, in an educational context, not only as a step for the productive process,

but also from the capability of building a territory within esthetic experimentation.

Keywords: Pattern making; Teaching and learning process; Sensible Knowledge Pedagogy.

Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad reflexionar sobre la enseñanza de modelado de vestuario en base a las ideas de las Pedagogías Sensibles. Teniendo en cuenta que las actuales metodologías de enseñanza son un reflejo de la lógica cartesiana en la construcción del conocimiento, el objetivo de este estudio es explorar los límites y posibilidades vislumbrados en la enseñanza y aprendizaje de modelado, con la intención de sensibilizar a los estudiantes de esta área hacia las múltiples conexiones que se derivan del diálogo entre una pieza de vestir y el cuerpo humano. Más específicamente, se parte de relatos de experiencias e inquietudes de las investigadoras como estudiantes y docentes de dicha disciplina, así como de la revisión bibliográfica de esta temática para trazar el panorama vivido en la enseñanza de modelado, sus relaciones con el proceso de enseñanza y aprendizaje, y con la construcción del conocimiento por parte de los profesionales de los cursos superiores de Diseño de Moda. El estudio muestra una notable presencia del carácter instructivo en las tradicionales prácticas didáctico-pedagógicas de modelado, reforzada por las metodologías y materiales didácticos que se concentran en el establecimiento de reglas de ejecución y modelos predeterminados. Por último, se esbozan algunos caminos menos rectilíneos para la enseñanza y aprendizaje de este componente curricular que se puede afrontar, en el contexto educativo, no solo como una etapa del proceso productivo, sino también desde el propio potencial de constituirse territorio de experimentación estética.

Palabras-clave: Modelado de Vestuario; Enseñanza y Aprendizaje; Pedagogías Sensibles.

1 PONTUAÇÕES INICIAIS

A modelagem costuma ter cadeira cativa nos currículos de cursos superiores da área de Moda. Não por acaso. Ela é ferramenta fundamental para a construção dos produtos do vestuário e, portanto, recurso por meio do qual se promove a materialização do objeto vestível e dos sentidos que derivam da interação entre corpo e artefato.

Pode ser entendida tanto como o conjunto de traçados a partir dos quais o material têxtil é cortado para fins de confecção, quanto como a atividade que dá origem aos mesmos. Como prática, relaciona-se com um conjunto extenso de conhecimentos, técnicas, métodos, materiais e tradições que vêm se modificando ao longo dos anos conforme o contexto e o objetivo de sua utilização.

Esta conexão direta entre as atividades produtivas da modelagem e da costura resulta na tendência de associar a modelagem à sua aplicação industrial. Contudo, levanta-se neste trabalho a hipótese de que é possível encará-la para além do repasse de um conjunto de regras e técnicas que trazem para o plano do palpável as ideias criadas anteriormente no papel. Especialmente por tratar, neste caso, do contexto de ensino superior voltado para o campo da criação. Por isso, levando-se em consideração que o exercício da modelagem demanda uma gama de habilidades perceptivas, interpretativas e de capacidade de manipulação de formas, essa prática pode ser vista também a partir da potencialidade inerente da modelagem em se constituir enquanto campo expressivo, criador de sentidos, ou seja, de experimentação estética.

Com isso não se pretende diminuir a importância da aplicação da modelagem sob o signo da produtividade. Seu mérito dentro desse contexto é indiscutível e a prática de modelar, nessa perspectiva, dialoga com conhecimentos construídos por meio de longos anos de aperfeiçoamento e dedicação de profissionais, docentes e pesquisadores sérios dessa área.

A perspectiva da modelagem como ferramenta para o desenvolvimento das capacidades criativas é ainda pouco trabalhada no ambiente acadêmico e dialoga, conforme se verá mais adiante, com pedagogias que despontam como alternativas ao modelo tradicional de ensino, como é o caso da Pedagogia dos Saberes Sensíveis, aporte teórico deste trabalho.

Assim, é objetivo do presente estudo abordar os limites e possibilidades presentes no ensino de modelagem para aproximá-lo de uma prática que dialogue mais estreitamente com a incerteza própria dos processos de criação. Trata-se de reflexões e propostas para o ensino e aprendizagem da modelagem que favoreçam o acesso a experiências da percepção e do saber, de experimentações estéticas em relação à produção de sentidos e de trajetos discursivos outros que não só os já instituídos no ensino tradicional de modelagem. De maneira mais específica, procura-se traçar o panorama e os paradigmas que norteiam o ensino de modelagem atualmente encontrados na realidade dos cursos superiores de Design de Moda; estabelecer paralelos entre a perspectiva educacional corrente, o perfil do egresso dessa área e a Pedagogia dos Saberes Sensíveis, de forma a identificar compatibilidades e dissonâncias entre elas. Por fim, de maneira propositiva e tomando as próprias vivências das pesquisadoras como ponto de partida, procurou-se esboçar algumas estratégias que permitem ampliar as possibilidades de sensibilização e reflexão dos estudantes por meio da modelagem.

O interesse na investigação da temática em questão surgiu, sobretudo, das inquietações das pesquisadoras em suas práticas docentes da disciplina de modelagem, bem como do contato com as propostas da abordagem pedagógica supracitada. A partir da compreensão de que houve expressiva alteração no contexto educacional desde que os primeiros referenciais para o ensino de modelagem foram sistematizados, entende-se que a pertinência dessa investigação introdutória se dê justamente no caráter reflexivo-propositivo em relação às estratégias empregadas para o ensino de modelagem em vista dos objetivos e perfis almejados para a formação dos sujeitos e futuros profissionais do campo da Moda.

Metodologicamente, este estudo utiliza-se tanto dos relatos de experiência das

pesquisadoras como estudantes de Design de Moda e docentes da disciplina de modelagem em diferentes instituições de ensino superior, quanto de revisão bibliográfica sobre essa temática, para estabelecer o cenário de discussão que se segue.

2 PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DE MODELAGEM E SUA HERANÇA NOS CURSOS SUPERIORES DE DESIGN DE MODA

Tradicionalmente, a prática da modelagem conecta-se tanto à origem da profissão dos alfaiates, quanto à atividade informal e cotidiana de desenvolvimento de trajes no ambiente familiar. Segundo Riffel (2003), as roupas eram a princípio confeccionadas em casa, por meio da criação de ovelhas ou cultivo do linho, tecelagem manual e posterior montagem das peças. Nesse contexto, a qualidade e o acabamento das roupas era bastante distante do que atualmente se conhece e sua confecção era bastante restrita.

Já no caso da alfaiataria, o trajeto aconteceu de maneira mais regulamentada, pois o conhecimento e domínio das técnicas de corte e confecção de peças do vestuário eram transmitidos aos familiares mais próximos ou aprendizes de confiança. De acordo com Riffel (2003), as oficinas de alfaiates se configuravam nos moldes das corporações de ofícios¹, que se tornaram estruturadas e influentes (política e economicamente) em meados dos séculos XI e XII, contexto do desenvolvimento das cidades e do advento do comércio. Passos (2016), por sua vez, complementa com a informação de que é no período medieval que se estabelece o comércio de produtos manufaturados entre Oriente e Ocidente, sendo que “de todos os produtos em circulação, os produtos têxteis tinham maior presença no comércio” (PASSOS, 2016, p.14).

Ainda de acordo com Passos (2016), as corporações de ofícios eram conhecidas especialmente por sua hierarquia organizacional, composta por mestre, oficial e aprendiz. Em geral, os aprendizes não eram remunerados e trabalhavam por um longo período nas oficinas de alfaiataria para aprender com os mestres o ofício de corte e confecção de trajes. Muitas vezes, moravam na casa dos mestres.

Finalizados os anos como aprendizes, poderiam então tornar-se oficiais de alfaiate e abrir o próprio negócio, ou ainda seguir trabalhando com seus mestres por alguma remuneração. Comenta Riffel (2003) que, no entanto, o alcance do grau de mestre ficava limitado a aprendizes fora do eixo familiar dos mestres, pois além dos exames de maestria a que eram submetidos os aprendizes, havia uma série de exigências legais e morais presentes nos regulamentos desse ofício, “como o pagamento de direitos, o nascimento legítimo e a filiação à burguesia” (RIFFEL, 2003, p.13).

Alguns historiadores, como Laver (2005), registram mudanças no vestuário masculino e feminino em torno do século XIV, com diferenciações entre os sexos e presença de modelagem mais ajustada em relação ao corpo. É no contexto de Renascimento europeu que se tem registro de estudos geométricos do corpo e uma busca por certa padronização das técnicas de alfaiataria com vistas a melhorar seu resultado e agilizar sua execução. Data de 1589 o primeiro livro que se tem conheci-

¹ Caracterizadas como uma associação ou entidade formada por pessoas que exercem uma mesma atividade e obedecem a um rol de regulamentos que visavam evitar a concorrência e garantir um maior controle sobre o comércio. (RIFFEL, 2003; PASSOS, 2016).

mento sobre técnicas de alfaiataria. Publicado em Madrid por Juan de Alcega, intitula-se *Libro de Geometria, Pratica y Traça* (BEDUSCHI, 2013).

Na sequência de publicações com vistas ao compartilhamento das informações relativas à alfaiataria, cita-se a obra *Arte da Alfaiataria*, de 1830, do alfaiate francês H. Guglielmo Compaign. Na publicação podem ser encontradas as primeiras tabelas de medidas e o princípio do escalado que revolucionou a atividade de corte na Europa (RIFFEL, 2003).

O público atuante na atividade de alfaiataria era o masculino, pois apenas em 1675 foi permitido às mulheres trabalhar com costura e fundar suas próprias corporações (BELSCHANSKY, 2011). A partir dessa data, as modistas, que até então tinham o direito de confeccionar apenas a roupa íntima feminina, conquistaram o direito de executar todo tipo de vestuário feminino em suas oficinas. Segundo Riffel (2003), esse modelo se difunde pela Europa e põe fim a atuação exclusiva dos homens na atividade de corte e costura.

Embora houvesse, pontualmente, algumas publicações voltadas ao registro e repasse de técnicas de corte e costura, foi no ano de 1841 que o ensino na área de moda institucionalizou-se oficialmente. O francês Alexis Lavigne, mestre alfaiate da Rainha Eugênia, lançou os primeiros cursos para aprendizes de alfaiates pela *École Guerre-Lavigne*, em Paris. Após a morte de Alexis, sua filha, Alice Guerre, assume o negócio e o direciona ao público feminino (BELSCHANSKY, 2011; ESMOD, 2019), ampliando aos poucos seu rol de cursos e alcance.

A consolidação da noção de design, porém, ocorreria apenas na década de 1960, acabando por impactar a concepção do trabalho de costura e criação de moda. Nesse sentido, em 1976, a *École Guerre-Lavigne* passa a assumir o nome que carrega até hoje, *École Supérieure des Arts et Techniques de la Mode* (ESMOD). Com método de ensino patenteado, a escola conta atualmente com vinte unidades em treze diferentes países, incluindo o Brasil, e é ainda referência mundial no ensino desse campo do conhecimento, segundo Belschansky (2011) e o próprio site da instituição (ESMOD, 2016).

No Brasil, a prática da modelagem também apresentou relações com a alfaiataria e a atividade vinculada à produção caseira de vestuário, especialmente com o processo de migração de famílias de artesãos e camponeses europeus em meados do século XIX (RIFFEL, 2003). Contudo, a história da institucionalização do ensino de modelagem no país se aproxima mais do ensino tecnicista voltado à preparação de mão-de-obra para a indústria, ou seja, voltado às classes populares (BELSCHANSKY, 2011).

A demanda pelos produtos do vestuário foram crescendo por conta do aparecimento das primeiras fábricas de roupas no início do século XX, de maneira que os cursos profissionalizantes de corte e costura se proliferaram pelo país. Foi esse o período de abertura do Instituto Profissional Feminino, datado de 1911, no bairro do Brás, na cidade de São Paulo. A instituição dedicava-se ao ensino dos ofícios de corte e costura e à preparação para as funções doméstica. Também fundam-se, neste movimento, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), aberto em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946 (BELSCHANSKY, 2011).

Mesmo com os esforços no sentido de garantir a qualificação da mão-de-obra, Belschansky (2011) aponta que os profissionais que atuavam nessa área quando se deu o aquecimento da indústria da moda brasileira nas décadas de 1950 e 1960 eram praticamente autodidatas. Por falta de capacitação de profissionais, muitas empresas recorriam à cópia como garantia para a confecção das peças, comenta a autora. Como complementa, “essa classe, assim como as costureiras são até hoje, era limitada a aprendizado em cursos livres em instituições reconhecidas ou não, ou até mesmo a aprender em casa com mães, tias ou avós” (BELSCHANSKY, 2011, p. 69). Ainda conforme a autora, foi somente no ano de 1994, a partir de uma parceria entre a já citada ESMOD e o SENAC, que iniciou o funcionamento da primeira turma de Bacharelado em Design de Moda com Habilitação em Modelagem do Brasil, no ano de 1999 (BELSCHANSKY, 2011).

Portanto, a origem da prática de modelagem no Brasil transitou entre a informalidade de quem aprendeu a atividade através de manuais, com familiares ou mesmo por meio de tentativas e erros, e o ensino de caráter técnico e sistematizado, voltado à atuação nas indústrias. Pode-se dizer que as heranças marcantes do percurso trilhado pela área de modelagem no país ainda se fazem presentes em sala de aula na atualidade, mesmo em se tratando do contexto de cursos superiores de Design de Moda voltados à formação de profissionais para atuar nos setores criativos. A presença majoritária das mulheres nos cursos e a predominância de modelos para esse público nas obras sobre modelagem; a persistência de bibliografias de cunho instrucional, em que prevalecem os “comos” em detrimento dos “por quês”, conforme apontam as pesquisas de Iervolino (2014) e Belchansky (2011); a linguagem técnica e sucinta; bem como os métodos de realização da atividade assinalam algumas das marcas desse legado.

Em trecho retirado do prefácio do livro *Modelagem Industrial Brasileira*, referência nacional no estudo de modelagem e escrito por Duarte e Saggese em 2008, é possível captar o caráter tecnicista marcante no ensino de modelagem:

Passo a passo, decifra-se a gola xale, entende-se a blusa marinheira tão prezada por Gabrielle Chanel, ela mesma, uma mestra da modelagem, e é possível até ter sucesso no decote drapeado, que sempre dá a impressão de ser obra do acaso. Estes detalhes podem ter explicações sociológicas ou culturais, mas as páginas deste livro são mais objetivas. Aqui, tudo é cálculo e precisão [...] (DUARTE; SAGGESE, 2008, p. 7).

É compreensível, portanto, que a atividade de modelagem seja hegemonicamente atrelada a sua função industrial, técnica e de precisão, ou seja, voltados à prática do trabalho.² Esse caráter garante o aumento contínuo da qualidade dos produtos e competitividade das indústrias têxteis e do vestuário brasileiros e não está, neste trabalho, sendo questionado. Aborda-se, sim, a ampliação do uso da atividade de modelagem para fins educacionais de outra natureza, no sentido de somar abor-

² Em pesquisa, Silveira e Silva (2011) levantam informações quantitativas que comprovam esse apontamento no contexto de Santa Catarina. Segundo seu mapeamento, dos profissionais que atuavam naquele período nas empresas de vestuário do estado, 46% haviam recebido formação de curso técnico, 29% eram antigas costureiras e apenas 25% provinham de formação superior. Quando o cenário é de grandes empresas, o número de modelistas formados em cursos técnicos sobe para 70%, enquanto que no extremo oposto das microempresas, mais informais, o número de antigas costureiras lidera a atividade com 58%.

dagens ao invés de suprimir uma ou outra.

2.1 Distintas dimensões da modelagem para o ensino superior

Dentro do que se instaurou como cânone para o ensino de modelagem, tanto em cursos técnicos e tecnológicos quanto em bacharelados, costuma-se abordar o ensino desta atividade por meio de duas técnicas distintas: a modelagem plana, geométrica ou bidimensional, e a *moulage*, também chamada tridimensional ou *draping*³. As técnicas de modelagem hoje sistematizadas, plana ou *moulage*, podem ser desenvolvidas a partir de diferentes métodos, ou seja, há muitas formas de se executar uma base planejada ou de trabalhar o tecido sobre o busto.

Porém, pode-se notar que algumas características são intrínsecas a cada uma das técnicas. Assim, para fins de explanação sobre as particularidades de cada uma, este estudo utiliza a abordagem de Emídio (2018), que organiza as técnicas por meio de duas dimensões e finalidades, a saber: “1) técnica-criativa, voltada à concepção do vestuário; 2) técnica-produtiva, para a produção do vestuário [...]” (EMÍDIO, 2018, p. 62, grifo da autora). Sobre essas dimensões, nos esclarece a autora que,

Enquanto na primeira se avalia as propriedades, comportamentos, caimentos e estruturas do tecido, considerando as demandas dos usuários quanto às questões sensoriais, ergonômicas, práticas e estética-simbólicas dos produtos, a segunda avalia as questões de viabilidade técnica-produtiva dos referidos materiais, ou seja, aspectos relacionados às questões de produção e reprodução dos produtos (EMÍDIO, 2018, p. 86).

Nas palavras de Emídio (2018), a dimensão técnica-criativa, conectada ao processo de criação, é contemplada pela *moulage*, pois carrega em si as naturezas técnica e criativa. Por isso, é identificada pela autora como um “recurso criativo, de experimentação e de estudo, e como meio de representação e de verificação das ideias geradas” (EMÍDIO, 2018, p. 63). Em contrapartida, à modelagem plana é conferida a dimensão técnica-produtiva, pois é a técnica predominante no meio produtivo e vincula-se à produção em série. Trata-se então de um recurso de produção industrial, “potencializadora no atendimento às funções práticas do produto junto ao usuário, bem como fundamental para a assertividade do processo de produção industrial dos produtos” (EMÍDIO, 2018, p. 63).

De fato, percebe-se que a origem das técnicas e sua aplicação acabam por impregná-las de sentidos e potencialidades distintas, porém complementares. Diante disso, cabe uma avaliação do emprego delas no contexto educacional, já que a abordagem didático-pedagógica direciona a lógica de produção de conhecimento.

Além disso, é importante tomar consciência das reais potencialidades de cada técnica, para que não se incorra na “supervalorização de um único instrumento, técnica ou método, em detrimento de outras possibilidades” (EMÍDIO, 2018, p. 62). Como pondera a autora, trata-se então de relacionar a técnica de modelagem aos objetivos, direcionamentos, contexto e aos fins almejados com o ensino.

³ Nos ambientes acadêmicos é mais recorrente que se utilize a nomenclatura em francês *moulage*, que significa modelagem. Menos usual é o termo em inglês *draping*, que significa drapejar, panejar.

3 TRAJETOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS NA MODELAGEM

As autoras iniciaram o contato com a produção de peças do vestuário em casa, ora acompanhando com curiosidade a mãe, que com sua Singer fazia pequenos concertos e peças simples, ora montando peças de roupas para bonecas com retalhos de tecidos.

Alguns anos mais tarde, mais especificamente em 2006 e 2009, iniciaram os estudos no curso de Moda. No início ficaram deslumbradas com tudo o que era proposto e tudo o que era “novo” e encantador naquele universo acadêmico. Mesmo iniciando os estudos em anos diferentes, aparentemente as coisas continuavam a funcionar da mesma forma.

Mal haviam experimentado desenvolver os primórdios de uma modelagem quando adentraram a sala reservada à prática dessa disciplina na universidade. Sem demora, as então acadêmicas receberam uma lista extensa e dispendiosa de materiais de modelagem e a indicação para realizar a cópia da apostila que guiaria a disciplina. Tudo parecia bastante preciso e técnico, mas instigante e desafiador ao mesmo tempo. As disciplinas de modelagem iniciavam pelo estudo da modelagem infantil e masculina, seguidas da introdução à modelagem feminina. Posteriormente, prosseguia-se para a modelagem feminina avançada, sendo um semestre para cada etapa.

Seguiram pela modelagem plana, cumprindo meticulosamente as ordens de execução, medidas, orientações de uso dos materiais, repetições dos exercícios em diferentes escalas para fixação do conteúdo, embora, na maioria das vezes, sequer compreendessem a lógica de tantas regras e medidas. Mas as autoras e estudantes à época tinham consciência de que os exercícios seriam cobrados tal qual constavam na apostila de modelagem e, por este motivo, os executavam à risca.

Até que no 6º semestre de curso as pesquisadoras entraram em contato com a técnica de *moulage*. Comumente, essa disciplina é trabalhada somente após algumas fases de modelagem plana, fato observado tanto no curso onde as autoras se graduaram, quanto nas instituições onde viriam a atuar como docentes anos mais tarde. A *moulage* faz o caminho inverso da modelagem plana, é um método utilizado para transformar a forma tridimensional em bidimensional, já que principia a construção das peças do vestuário com os tecidos diretamente sobre um manequim ou corpo humano. Considera-se a modelagem uma das etapas mais importantes na construção do vestuário. Para desenvolvê-la, são necessários cálculos de execução e conhecimentos sobre o corpo humano, como também conhecimentos sobre os aspectos ergonômicos que envolvem a construção e o equilíbrio do corpo e como o mesmo se “comportará” perante o caimento, as texturas e os volumes dos modelos propostos.

O método de trabalhar diretamente sobre o busto no desenvolvimento das peças é um dos recursos mais utilizados pelas autoras quando desenvolvem peças para alguns poucos clientes ou artigos para uso pessoal. Une-se a essa prática um pouco dos princípios de alfaiataria e, por vezes, porém mais pontualmente, a modelagem plana. Ou seja, recorre-se a esse processo de modelagem a maior parte das vezes que se deseja ou necessita criar.

Quando iniciaram o trabalho como docentes de modelagem, contudo, as pes-

quisadoras se confrontaram com os mesmos métodos reprodutivistas com os quais tiveram contato enquanto estudantes. Assim, propunham exercícios seguindo as ordens de execução de que dispunham, algumas vezes por determinação dos materiais didáticos do local de trabalho, outras por hábito ou mesmo insegurança de principiantes.

Com o passar do tempo, puderam identificar, a partir da prática docente, as dificuldades para promover nos estudantes uma compreensão e uma visualização dos efeitos que o traçado geométrico sobre o papel ou no sistema CAD proporcionariam após a confecção daquela peça. As dificuldades talvez residam no fato de o ensino ser fracionado, pois em geral, costuma-se finalizar as atividades de modelagem para, em outra disciplina no semestre seguinte, realizar os testes das mesmas.

Sendo assim, a preocupação ainda existia em relação à dependência de ordens de execução, à forma mecânica como os conteúdos se davam com a aplicação das regras prontas, à reprodução de modelos pré-definidos que nem sempre condiziam com a realidade de consumo da região, além de padrões estéticos idealizados. Enfim, a ausência de diversidade de olhares sobre a prática da modelagem era uma realidade. Por outro lado, havia a necessidade da formação de caráter instrumental para o desempenho da função de modelista no contexto fabril, em especial porque ambas as autoras iniciaram suas carreiras enquanto docentes de cursos técnicos e tecnológicos na área do vestuário.

À medida que adquiriam mais confiança e experiências, as docentes começaram a inserir pontualmente informações adicionais, questionar certas regras e buscar, quando possível, outras formas de provocar os estudantes para que compreendessem os sentidos e origens dos cânones utilizados no ensino da modelagem, bem como incentivá-los a percorrer outros caminhos. Foi com esta intenção que as linhas que seguem se desenrolam.

4 NOVAS PERSPECTIVAS PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

A inserção de novas ferramentas e tecnologias digitais, a ampliação do acesso à educação e as mudanças em relação ao compartilhamento e produção de informações apresentam-se como algumas das transformações em curso que tendem a impactar o ensino e os processos de produção de conhecimento de maneira significativa. Conforme Araújo (2014), após a terceira revolução educacional, cujo resultado foi a ampliação do acesso à escolarização e a conseguinte redução na qualidade da mesma, apresenta-se a necessidade de “reinvenção” da educação.

O modelo de escola e de universidade consolidado no século 19 tem agora, também, de dar conta das demandas e necessidades de uma sociedade democrática, inclusiva, permeada pelas diferenças e pautada no conhecimento inter, multi e transdisciplinar (ARAÚJO, 2014, p. 110).

Em consonância com o que aponta Araújo (2014), é importante salientar que não se trata de criar uma antagonia entre tradição e inovação. Garantir a conservação, a transmissão e o enriquecimento do conhecimento historicamente acumulado

é uma das funções sociais da educação, uma vez que o novo necessita de alicerces sobre os quais possa ser erigido.

Para Araújo (2014), essas modificações serão sentidas, no âmbito educacional, por meio de três dimensões: nos *conteúdos*, na *forma* e nas *relações entre professor e estudante*⁴. Contudo, o cerne da renovação está alicerçada justamente sobre a terceira dimensão, ou seja, em torno do papel desempenhado pelos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, conforme ressalta o autor,

A reinvenção das práticas educativas deve considerar um sujeito que constrói sua inteligência, sua identidade, e produz conhecimento por meio do diálogo estabelecido com seus pares, com professores e com a cultura, na própria realidade cotidiana com o mundo em que vive (ARAÚJO, 2014, p. 112).

Essa perspectiva aponta para o uso de metodologias ativas de aprendizagem, caracterizadas pela centralidade no estudante, autor do conhecimento, e o papel mediador do professor nesse processo. Fundamenta-se, portanto, no desenvolvimento da autonomia e da capacidade de “aprender a aprender” dos sujeitos.

É com o olhar voltado para a postura ativa e reflexiva do aluno, bem como para o papel fundamental do docente em conduzir o processo dialético de construção do conhecimento que as autoras Pimenta e Anastasiou (2014) empregam o termo *ensinagem*⁵. Segundo defendem, é preciso superar o processo tradicional de ensino, centrado na fala do professor e na memorização de conteúdos pelos alunos, já que “[...] a ação de ensinar não se limita à simples exposição dos conteúdos, mas inclui a necessidade de um *resultado bem-sucedido* daquilo que se pretendia fazer - no caso, ensinar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 207, grifos das autoras). É por este motivo que, além de “o quê” e de “como”, deve-se estimular a reflexão dos “por quês”, ou seja, do pensamento autônomo.

A alteração do paradigma educacional vigente, ainda ancorado na visão moderna do conhecimento, também chamado cartesiano⁶ ou pensamento simplificante, depende do interesse e da ação conjunta dos atores envolvidos na educação. Essa prática tradicional de ensino, compartimentalizada, centrada no papel do professor, racionalizadora e ordenada nos é bastante familiar e é ainda predominante nos sistemas de ensino brasileiros.

A Pedagogia dos Saberes Sensíveis adentra o espaço do ensino como uma abordagem alternativa a essa lógica, cuja relação com o paradigma da complexidade, defendido pelo francês Edgar Morin, é direta. Também chamada de *pedagogia dos afetos*, a abordagem em questão encontra-se no limiar entre os campos da educação e da estética. Por esse motivo, centra-se na construção do saber por meio da experimentação estética, cuja relação com a percepção e a sensibilidade é indissociável. A

⁴ Para maior detalhamento dessas dimensões, consulte Araújo (2014).

⁵ Ensinagem, para Anastasiou (1998 apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), é esse processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos, no qual concorrem conteúdo, forma de ensinar e resultados mutuamente dependentes.

⁶ O pensamento cartesiano diz respeito ao “modelo de cientificidade que se constituiu a partir da revolução científica do século XVII e que lançou as bases da ciência moderna” (PÁTARO, 2008, p.19). Deriva do filósofo, matemático e físico francês René Descartes (1596-1650), considerado pai da filosofia moderna, e se caracteriza, grosso modo, pelo racionalismo aplicado ao método de investigação científica.

relevância dessa linha pedagógica voltada para a formação da percepção acontece, como demarca Farina (2010, p.3), no fato de que “é a partir do que somos capazes ou não de perceber que produzimos conhecimento sobre nós mesmos e sobre o real.” Portanto, origina-se de uma educação guiada pelo e para o sensível.

O presente trabalho encontra na abordagem da educação estética o seu aporte teórico, pois entende-se que está alinhada com as necessidades de formação dos estudantes para um ensino condizente com o que Morin chama de “educação na era planetária” (MORIN, 2007). Os alicerces dessa educação contemporânea são nítidos e desafiadores: “aprender a ser”, “a fazer”, “a viver juntos” e “a conhecer” (MORIN, 2005). É por esse motivo que se defende o desenvolvimento da sensibilidade no âmbito educacional, pois como acrescenta Arenhardt *et al* (2006, p. 6), é uma das tarefas do ensino preparar “sujeitos sensíveis e competentes para continuar se construindo, adquirindo autonomia e domínio do processo, fazendo aflorar do próprio olhar, uma sensibilidade de ser – estar no mundo”.

5 CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UM ENSINO DE MODELAGEM PELO SENSÍVEL: PROPOSIÇÕES A PARTIR DO PERFIL PROFISSIONAL DO DESIGNER DE MODA

Como fenômeno social, a moda encontra expressão pela busca e promoção do novo, alcançado por meio de recursos de criação diversificados. Sabe-se ainda que os processos que englobam a criatividade e a inovação são, por natureza, complexos e de caráter multidimensional. Isso porque demandam um grau elevado de interconexões, capacidade de análise, identificação de cenários e novas analogias para que ocorram.

Por esse motivo, o perfil dos sujeitos que atuam na área de modelagem se asenta de maneira direta sobre sua capacidade de criação do novo. Nesse caso, portanto, a presença da criatividade não é apenas desejada, mas fundamental para o desempenho das atividades ligadas à sua profissão.

Conforme o Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado em Moda da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)⁷, são objetivos do curso promover a formação de profissionais que apresentem “criatividade e apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística para projetar, planejar e desenvolver o produto de moda” (UDESC, 2016, p.11), de forma a interpretar e traduzir, por meio de suas criações, as necessidades de grupos sociais, indivíduos ou comunidade em relação “[...] aos problemas tecnológicos, socioeconômicos, gerenciais e organizativos, bem como a utilizar racionalmente os recursos disponíveis, além de conservar o equilíbrio do ambiente” (UDESC, 2016, p.7-8).

Essa perspectiva de formação na área de Moda demanda um olhar para a complexidade, de forma a contemplar os aspectos referentes ao processo produtivo em sua relação indissociável com o sistema social, político, econômico e ambiental nos quais está inserido.

⁷A escolha por pesquisar o PPC do curso de Moda da UDESC se deu pelo fato de que foi a instituição de formação das pesquisadoras, bem como é atualmente onde uma delas atua como docente. Acredita-se que assim seria mantida a coerência com os relatos e realidade de onde partem as reflexões deste trabalho.

Conforme apontado anteriormente, sabe-se que a lógica que norteia a construção dos conhecimentos e sua legitimação acaba por definir as abordagens de ensino feitas em relação ao objeto de estudo. Desse modo, abaixo são esboçadas algumas proposições, tecidas a partir de reflexões sobre e para a prática docente das pesquisadoras em relação ao ensino de modelagem no contexto de cursos superiores de Moda ou Design de Moda. Nossa intenção centra-se no aprimoramento e aproximação da abordagem de ensino de modelagem com os princípios pedagógicos dos saberes sensíveis.

A) Primeiro a percepção, depois a abstração

Esta primeira proposição parte da premissa de que o processo de construção do conhecimento se origina com o desenvolvimento da percepção, e consequentemente, com a capacidade de nos tornarmos sensíveis ao objeto sobre o qual, posteriormente, teceremos reflexões racionalizadas. No caso da modelagem, sabe-se que a atividade inicia a partir do estudo do corpo. As bibliografias da área indicam esse tópico para o começo da disciplina, os estudiosos da modelagem e antropometria também. Porém, é costumeiro iniciar o ensino de modelagem por meio do traçado planejado das formas e volumes do corpo.

Defende-se aqui, no entanto, que a iniciação do aprendizado da modelagem seja por meio da *moulage*. Conforme definido anteriormente, esta técnica está mais conectada com os aspectos técnico-criativos do que a modelagem plana, que dificulta o processo de sensibilização do estudante para os volumes, movimentos do tecido e do corpo. Por conseguinte, torna complexa a compreensão das questões antropométricas, ergonômicas e estéticas que norteiam as regras empregadas na modelagem e que seriam mais facilmente compreendidas por meio da tridimensionalidade, característica da *moulage*.

Reconhecido por suas criações e cursos, o criador Jum Nakao desenvolve, há anos, oficinas de modelagem. Sua proposta assenta-se no entrelaçamento entre arte e moda, já que o profissional toma como princípio “a percepção da tridimensionalidade do corpo no espaço e suas infinitas possibilidades de vesti-lo a partir de uma visão escultórica e volumétrica” (JUM NAKAO, 2019, on-line). A abordagem didática de Jum Nakao apoia-se, portanto, na percepção primeira do corpo e se dá por meio da modelagem tridimensional. Assim, o criador parte dos princípios de espacialidade e, por meio da utilização de decalque corporal, propõe “compreender os princípios lógicos da modelagem para libertar a criatividade sobre novas formas de vestir. Sem cálculos e fórmulas” (JUM NAKAO, 2019, on-line).

Nessa perspectiva, acredita-se que o contato inicial da modelagem por meio da percepção - esta que se dá por meio do contato direto do sujeito com o objeto, e não por meios teóricos -, dos volumes e reentrâncias do corpo, das linhas de simetria e assimetria, dos mecanismos de articulação dos seus membros, abriria um caminho mais frutífero para a introdução aos estudos da modelagem. Dessa forma, os estudantes já estariam sensibilizados em relação ao corpo e seus volumes, suas particularidades e potencialidades quando enfim fossem apresentados aos conteúdos de modelagem plana, de caráter mais abstrato.

B) Tempos de diversidade

Este aspecto recai sobre a percepção de que os materiais didáticos de modela-

gem do vestuário não contemplam traçados, interpretações ou estímulo ao desenvolvimento de modelos para diferentes tipos de corpos. Isso se estende, inclusive, para a modelagem tridimensional.

Como dito anteriormente, usualmente o ensino de modelagem concentra sua aplicação na prática do trabalho. Por esse motivo, seus conteúdos são desenvolvidos a partir da tabela de medidas, no intuito de agilizar e padronizar os resultados. O corpo usado como base para o desenvolvimento das atividades de modelagem são, em geral, os corpos medianos - tamanho 42 para o feminino -, com medidas proporcionais entre si.

Tendo em vista as recentes discussões em relação aos padrões estéticos dominantes, cabe aqui apontar a necessidade de inserção de distintas concepções de corporeidade no ambiente acadêmico, de maneira a incentivar reflexões e contribuições para uma sociedade de respeito à diversidade. Onde estão contemplados o corpo obeso, o corpo idoso, o corpo com deficiência no ensino de modelagem? Isso sem adentrar o campo de discussão sobre gênero, temática que têm impactado sobremaneira no consumo de moda, e ainda está distante do contexto de ensino de modelagem.

Acredita-se, portanto, que a prática de pensar e modelar para diferentes biotipos e perfis possa ser inserida no ambiente de sala de aula, principalmente a partir do questionamento do padrão estético para o qual se costuma criar e do desejo ou não de reafirmação do mesmo por parte dos estudantes.

Além disso, cabe ainda questionar a escolha dos modelos de vestuário propostos pelos materiais didáticos de modelagem, cuja relação com os primórdios dessa atividade ainda se faz presente. Em análise realizada pelas autoras em três diferentes bibliografias de modelagem - apostilas de modelagem da UDESC (2017), *Modelagem Industrial Brasileira*, de Duarte e Saggese (2010) e *Aprenda a costurar*, de Brandão (1967) -, percebe-se a centralidade da figura feminina, público-alvo dos materiais de modelagem e costura por motivos que já foram anteriormente abordados. Percebe-se, igualmente, a permanência de formas, modelos e vestígios de uma subjetividade feminina ainda conectada aos valores relacionados ao decoro, à valorização de um corpo magro e jovem e ao seu papel na estrutura familiar patriarcal.

C) Nem todo trajeto é reto, nem o mar é regular

A reflexão desse item se debruça sobre o uso recorrente de ordens de execução no ensino de modelagem. Com presença marcante nas bibliografias da área, esse recurso reforça o caráter instrucional com que a temática é abordada. Em estudos voltados para o ensino de modelagem, Iervolino (2014), Emídio (2018) e Belschansky (2011) destacam problemáticas atreladas ao ensino de modelagem por meio de ordens de execução.

Embora configurem um artifício importante para o registro e sistematização dos conhecimentos da área, as pesquisas apontaram que, além de problemas identificados na estruturação e comunicação eficaz, as ordens de execução, por si só, são insuficientes para promover o entendimento profundo dos conteúdos e das regras, bem como contribuem para o distanciamento de um processo autônomo e reflexivo de aprendizado. Conforme destaca Emídio (2018, p. 111),

[...] ensinar modelagem no contexto de projetos de design de moda contemporâneos, não pode se resumir em demonstrar ao aluno as possibilidades de configurações previstas com base em regras rígidas e de forma arbitrária, ao contrário, deve-se levar o aluno a ampliar seu repertório de conhecimento e de domínio técnico-criativo e técnico-produtivo nesta área, para proposições inovadoras.

Acredita-se que a utilidade das ordens de execução possa residir na construção das bases para o exercício da modelagem plana. Trata-se da representação dos contornos do corpo por meio de traçados geométricos e são utilizados como ponto de partida para a interpretação de modelos. Do ponto de vista de sua aplicação em contextos onde se requer velocidade no trabalho, esse recurso é de grande valia. Contudo, do ponto de vista da construção do conhecimento pelo estudante, as ordens de execução não deixam muitas dúvidas de que apresentam limitações, como apontado pelas pesquisadoras.

Problemática maior se dá na aplicação de ordem de execução voltada para a interpretação de modelos. Nesse caso, a proposta em si é incoerente mesmo com a prática profissional do modelista em ambiente fabril, que dificilmente recorrerá a algum manual que indique em quantos centímetros deverá descer a partir do pescoço para que se tenha um decote "V". A interpretação é variável de acordo com o efeito que se deseje conferir a peça final. Portanto, pré determinar todos os procedimentos consistiria em encarar a atividade de modelagem como algo estanque. Além disso, pode-se promover nos estudantes a falsa ideia de que há uma única maneira de se realizar determinado modelo.

Em prática de sala de aula é possível perceber que esse recurso causa um processo automatizado de reprodução das ações propostas pelo material, muito embora possa haver esforços docentes ou interesse de discentes para contextualizar e compreender aquela informação. Esse método, como acrescenta Emídio (2018), não comporta o pensamento complexo necessário para a promoção de um aprendizado significativo e capaz de atuar frente aos problemas reais, tampouco estimula a aquisição de competências e habilidades que possibilitem ao sujeito aplicar os conhecimentos adquiridos em novos contextos ou ideias.

D) Interconexões, transversalidades

Partindo da contribuição de autores que se debruçaram sobre a temática do ensino inter e transdisciplinar, e tendo como paradigma a Pedagogia dos Saberes Sensíveis, despontam como estratégias possíveis para o alcance deste panorama o uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP), ou ainda a metodologia da problematização, detalhados nos trabalhos de Araújo e Sastre (2016); Araújo (2014); e Pátaro (2008). As metodologias de ensino baseadas em problemas partem do princípio de centralidade do sujeito aprendente em contextualização direta com sua realidade, e contemplam diferentes estratégias para a sua execução: projetos integradores; temas transversais ou ainda temas centralizadores do processo de ensino e de aprendizagem.

Nos centros de ensino onde as autoras atuam como docentes, nota-se a presença de projetos interdisciplinares voltados à conexão de uma parcela das unidades curriculares de uma fase específica. Contudo, com exceção das atividades voltadas para a coleção de formatura, as disciplinas seguem independentes entre si, cada qual

responsável por parte da orientação do projeto, que compete em espaço e tempo com os demais conteúdos do semestre.

De maneira geral, as experiências com projetos indicam resultados positivos no que diz respeito à participação, à autonomia, ao interesse e ao desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas pelos estudantes. Apresenta-se, portanto, como um recurso valioso na busca de um processo de *ensinagem* efetivo.

6 LIMITES E POSSIBILIDADES: POSSÍVEIS PONTOS DE PARTIDA

Como inicialmente abordado, constava como objetivo deste estudo a investigação sobre as barreiras e potencialidades identificadas no ensino de modelagem em relação à sua capacidade de sensibilizar os estudantes, com vistas a promover uma aproximação da abordagem da Pedagogia dos Saberes Sensíveis.

Foi possível identificar que o ensino de modelagem ainda se conecta com o caráter instrumental, característico do contexto de surgimento do ensino da área no Brasil. Esse perfil tem dupla origem: a) a modelagem ensinada de maneira informal, por meio de cursos livres, por familiares que dominavam as técnicas ou através de manuais que promoviam a atividade do corte e costura, em geral, direcionada às mulheres e em sintonia com sua formação para os serviços domésticos; e b) a formação proveniente dos cursos técnicos, voltados para constituição de obra para a indústria e por meio dos quais o ensino de modelagem foi sistematizado e organizado formalmente.

Em qualquer uma das duas situações, é possível perceber características comuns: a presença da mulher como trabalhadora e público-alvo dessa atividade, o caráter instrucional, tecnicista e sistematizado dos materiais didáticos, o uso recorrente de ordens de execução, a manutenção de métodos, linguagem e recursos para a execução das atividades pertinentes a prática da modelagem e mesmo a constância de modelos do vestuário e concepções estéticas ao longo dos anos (saia lápis, vestido com recorte princesa e assim por diante). Essas características, acrescidas do enrijecimento das práticas de ensino, emolduram algumas das limitações vislumbradas ao longo das pesquisas e dificultam a abordagem do tema na perspectiva do sensível.

Pondera-se, contudo, que enquanto área de pesquisa, e mesmo em relação à sua presença no âmbito de cursos superiores, a modelagem está em processo de amadurecimento, assim como acontece com o dinâmico campo da Moda. Como apontado, o primeiro curso superior brasileiro exclusivamente voltado para o estudo da modelagem iniciou apenas em 1999. Mesmo em se tratando da presença anterior a esta data nas grades curriculares de cursos de Moda ou Design de Moda, acredita-se que a maturação da modelagem ainda esteja em processo de desenvolvimento.

Em relação às reflexões provenientes da prática docente, bem como das inquietações para com a abordagem do ensino de modelagem, acredita-se que são trajetórias possíveis para uma aproximação deste com o campo do sensível. Promover práticas que insiram o estudante no centro do processo de aprendizagem, ou da *ensinagem*, estimular a reflexão e a construção de momentos de experimentação estética seriam, portanto, importantes balizadores do processo de construção do conhecimento por

outro viés pedagógico.

Em se tratando do contexto de cursos superiores com o compromisso na promoção da criatividade e da inovação, acredita-se que as estratégias apresentadas possam ampliar as possibilidades de aplicação da modelagem para além da concepção de um mero recurso técnico desvinculado de um pensamento crítico e das etapas criativas. Assim, apesar de reconhecer a importância das técnicas e procedimentos da atividade de modelagem em ambiente industrial, defende-se, neste trabalho, o uso de meios de sensibilização dos estudantes para o corpo e a diversidade de olhares sobre sua relação com o vestir.

Por fim, salienta-se que as considerações aqui apresentadas surgiram das inquietações e da intenção de aprimoramento do fazer docente das pesquisadoras em direção a uma prática pelo e para o sensível, que seja significativa, pautada na construção dialógica do conhecimento e comprometida com a formação profissional e cidadã. Portanto, surgem, antes de tudo, da própria reflexão do ser/ estar no mundo das pesquisadoras, assim como da afirmação de um ensino possível tanto quanto almejado⁸.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.

ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva (orgs). **Aprendizagem baseada em problemas**. 3ª Ed. São Paulo: Summus, 2016.

ARENHARDT, Simone; CARGNIN, Elisane Scapin; GERHARDT, Márcia Lenir; PEGORARO, E. S. C.; CARGNIN, Edileine S; LORENZONI, R. L. A formação do professor para uma educação do sensível na multiculturalidade. In: **II Seminário Nacional de filosofia e Educação - confluências**, 2006, Santa Maria, RS. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/025e3.pdf>. Acesso em 05 jan. 2019.

BELSCHANSKY, Daniela Nunes Figueira. **Modelagem: profissão e método**. 2011. Dissertação (Mestrado em Moda, Cultura e Arte) - SENAC, São Paulo, 2011.

BEDUSCHI, Danielle Paganini. **Diretrizes para o ensino de modelagem do vestuário**. 2013. Dissertação (Mestrado Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Têxtil e Moda. Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2013.

BRANDÃO, Gil. **Aprenda a costurar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Jornal do Brasil,

⁸ ADRIANO MAFRA. Doutor em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2015). Doutor em Translation Science pela Universiteit Antwerpen (2015). Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2010). Especialista em Metodologia do Ensino de Línguas: Português, Inglês e Espanhol - Celer Faculdades (FACISA-2008). Graduado em Letras pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI, 2005). Email: adriano.mafra@ifsc.edu.br

1967.

DUARTE, Sônia; SAGGESE, Sylvia. **Modelagem Industrial Brasileira**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guarda Roupas, 2010.

EMÍDIO, Lucimar de Fátima Bilmaia. **Modelo MODThink**: o pensamento de design aplicado ao ensino-aprendizagem e desenvolvimento de competências cognitivas em modelagem do vestuário. 2018. Tese (Doutorado Design) - Programa de Pós-graduação em Design, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

ESMOD, site oficial. **History**: the world's first and oldest fashion design school with exclusive and patented methods, 2016. Disponível em: <http://www.esmod.com/en/content/history>. Acesso em 18 jan. 2019.

FARINA, Cynthia. Políticas do sensível no corpo docente: Arte e Filosofia na Formação Continuada de professores. **Revista Thema**, v.7, n.1. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul-rio-grandense. Pelotas, RS. 2010.

IERVOLINO, Fernanda. **41 anos de estudo de modelagem do vestuário**: uma proposta de aperfeiçoamento do ensino de modelagem através da usabilidade. 2014. Dissertação (Mestrado Design) - Programa de Pós-graduação em Design, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis -SC, 2014.

JUM NAKAO, site oficial. **Workshop Metodologia Jum Nakao Modelar**: Módulo 1. 2019. Disponível em: <http://www.jumnakao.com/cursos/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

LAVIER, James. A roupa e a moda: uma história concisa. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 10.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.

PASSOS, Ohana Gabi Marçal dos. **As corporações de ofício nas sociedades medieval e industrial**: uma análise comparativa entre os tecelões de Gerhart Hauptmann e o alfaiate dos irmãos Grimm. 2016. Dissertação (Mestrado História Comparada) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em História Comparada, Rio de Janeiro, 2016.

PÁTARO, Ricardo Fernandes. **O trabalho com projetos na escola**: um estudo a partir de teorias de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade. 2008. Dissertação (Mestrado Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2008.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das graças C. **Docência no Ensino Superior**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RIFFEL, Renato; **A reformulação das atividades de alfaiataria na região do Vale do Itajaí-Mirim diante do surgimento do mercado de “pronto-para-vestir” na década de 1970**. 2003. Monografia (Especialização em Moda) - Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SILVEIRA, Icléia; SILVA, Giorgio. Conhecimentos dos modelistas catarinenses e os softwares utilizados nos setores de modelagem do vestuário. **Moda palavra e-periódico**, Florianópolis, ano 4, n.7, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/modapalavra/article/view/7909>. Acesso em: 15 jan. 2019.

UDESC. **Apostila de Modelagem Infantil e Masculina**. UDESC/CEART, 2017. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/3787/Apostila_MODELAGEM_Infantil_e_Masculina___2017_15206211782774_3787.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

UDESC. **Apostila de Modelagem Básica do Vestuário Feminino**. UDESC/CEART, 2017. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/3787/Apostila_Modelagem_B_sica_Feminina___2017_15206211994746_3787.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

UDESC. **Apostila de Modelagem Avançada Feminina**. UDESC/CEART, 2017. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/3787/Apostila_Modelagem_Avan_ada___2017_15206212782182_3787.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

UNIVERSIDADE do Estado de Santa Catarina. **Reforma Curricular do Curso de Bacharelado em Moda**. Centro de Artes, Departamento de Moda. Florianópolis, 2016. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/325/Bachelorado_Moda_2016_2___Aprovado_CONSEPE___CONSADE__CONSUNE_14997940118182_325.pdf. Acesso em: 17 jan. 2019.

Recebido em: 02/03/2020

Aceito em: 08/04/2020

Dossiê 6

A modelagem integrada ao projeto de Moda no âmbito do ensino

DOI: 10.5965/25944630422020030

BIÔNICA APLICADA À MODELAGEM VOLTADA À SUSTENTABILIDADE: CONTRIBUIÇÕES DO MODELO MODTHINK

**Bionics applied to modeling focused on
sustainability: contributions of the MODThink
model**

**Bionics appliqué à la modélisation axée sur la
durabilité: contributions du modèle MODThink**

Lucimar de Fátima Bilmaia Emídio¹

Karoline Cristyna Ribeiro Bertolino²

¹ Doutora e Mestre em Design pela Unesp de Bauru; Especialista em Gestão de Design e em Moda e graduada pela UEL, onde atua como Professora Adjunta e Pesquisadora na área de Design de Moda com ênfase no ensino-aprendizagem de Modelagem do Vestuário. É Líder de Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq na área de Design de Moda; editora da Seção das Revistas Projética e Semina da UEL. E-mail: lucimaremidio@gmail.com/ lattes.cnpq.br/7474139383191422/ orci.org/0000-0003-2094-6779.

² Especialista em Direito Civil e Processo Civil ; Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Londrina, onde atualmente é estudante de graduação do Curso Design de Moda (5º período). Membro colaboradora do Projeto de pesquisa intitulado “estudo das ferramentas potencializadoras do ensino-aprendizagem de modelagem”, cadastrado na Proppg – UEL. E-mail: karolinebertolino@gmail.com. http://lattes.cnpq.br/5890313106315139 / orcid.org/0000-0002-1662-960X

Resumo

O presente estudo apresenta o resultado da aplicação das fases metodológicas do modelo MODThink de Emídio (2018), no contexto de um projeto acadêmico da primeira série do curso de Design de Moda da Universidade Estadual de Londrina. Demonstra como, por intermédio da aplicação da ferramenta de criatividade biônica, foi possível incluir o conceito do projeto na modelagem do produto, além de contribuir para aspectos de produção voltados à sustentabilidade. Contribuiu-se para estabelecer uma linguagem comum entre a área de design e a de modelagem, a partir do uso de ferramentas de design e técnicas de criatividade, como recursos cognitivos para potencializar as estruturas mentais dos alunos na construção do conhecimento em modelagem.

Palavras-chave: Modelagem do vestuário. Biônica. Modelo MODThink.

Abstract

This study presents the result of the application of the methodological phases of the MODThink model by Emídio (2018), in the context of an academic project of the first series of the Fashion Design course at the State University of Londrina. It demonstrates how, through the application of the bionic creativity tool, it was possible to include the concept of the project in product modeling, in addition to contributing to aspects of production aimed at sustainability. It helps to establish a common language between the design and modeling area, using design tools and creativity techniques as cognitive resources to enhance students' mental structures in the construction of modeling knowledge.

Keywords: Clothing modeling. Bionics. MODThink model.

Résumé

Cette étude présente le résultat de l'application des phases méthodologiques du modèle MODThink par Emídio (2018), dans le cadre d'un projet académique de la première série du cours de design de mode à l'Université d'État de Londrina. Il montre comment, grâce à l'application de l'outil de créativité bionique, il a été possible d'inclure le concept du projet dans la modélisation des produits, en plus de contribuer aux aspects de la production visant la durabilité. Il aide à établir un langage commun entre le domaine de la conception et de la modélisation, en utilisant des outils de conception et des techniques de créativité comme ressources cognitives pour améliorer les structures mentales des élèves dans la construction des connaissances de modélisation.

Mots-clés: Modélisation de vêtements. Bionique. MODThink modèle.

1. INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem de modelagem do vestuário, se integrado a processos projetuais de design de moda, não deve se restringir ao uso de instruções de construção de moldes. Implica, necessariamente, trabalhar com um processo de pesquisa que instigue a exploração de ideias e inovações na modelagem do vestuário.

Diante desse contexto Emídio (2018) desenvolveu um modelo voltado ao ensino-aprendizagem de modelagem sob a ótica do design, o qual intitulou MODThink. A autora mesclou três grandes áreas do saber: a da modelagem, da educação e do design.

Pela união destes três campos, o ensino e a aprendizagem da modelagem deixam de ser inertes e exclusivamente instrutivos passando a permitir que o aluno desenvolva um novo modo de pensar a modelagem e não apenas de reproduzi-la. Para a autora, o ensino de modelagem enquanto atividade vinculada a processos projetuais de caráter criativo, deve equacionar sistematicamente o raciocínio do design como uma modalidade de pensamento que inclui a lógica, formação de conceitos e solução de problemas, amparado por métodos, técnicas e ferramentas de design e de criatividade.

Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar uma síntese do processo de desenvolvimento e o resultado de um estudo de caso em que o modelo MODThink foi utilizado em um projeto acadêmico universitário. Ao analisar e levantar os principais aspectos envolvidos na delimitação do problema de modelagem, cujo enfoque estava em aplicar o conceito do produto na mesma, identificou-se a possibilidade de utilizar uma ferramenta de criatividade – a biônica – visando criar relação análoga das propriedades do elemento natural com as funções do produto.

O pensamento analógico revela-se apropriado para a conduta de ensino-aprendizagem em modelagem, por contribuir para a transferência de princípios formais; funcionais; ergonômicos e produtivos e para formular hipóteses em diferentes domínios. Favorece a exploração do pensamento lateral do aluno, a comparação de diferentes formas de resolver problemas de modelagem e potencializa a ampliação do seu repertório de conhecimento desta área.

Segundo Baxter (2011) é uma forma de raciocínio em que as propriedades de um objeto são transferidas para um outro diferente, mas com certas propriedades em comum. Nesse contexto, foi possível um olhar para as contribuições do uso da ferramenta de criatividade biônica como técnica criativa com grande potencial de aplicação nos estudos de modelagem. Esta serviu como o eixo a partir do qual se desenvolveu todas as atividades conforme as fases do modelo MODThink: de análise, investigativa, exploratória de verificação e execução da modelagem, considerando o atendimento dos requisitos do projeto e a execução da modelagem que se deu de forma modular, incluindo a graduação e adequação para vestibilidade do produto.

Viu-se no contexto do projeto em questão, a oportunidade e os desafios de se trabalhar a biônica aplicada à modelagem voltada à sustentabilidade, tanto na dimensão técnico-criativa das fases iniciais do referido projeto, quanto na dimensão técnico-criativa que se direciona aos aspectos produtivos do produto em questão.

Assim, a sustentabilidade foi abordada no contexto deste estudo a partir dos

conceitos apresentados por Birkeland (2002), para o qual os designers são potenciais agentes de mudança, uma vez que as suas decisões podem impedir, alertar, orientar ou influenciar as decisões futuras.

Os resultados mostram o potencial da biônica aplicada à modelagem voltada à sustentabilidade, e as contribuições metodológicas das fases do modelo MODThink para potencializar as estruturas mentais dos alunos na construção do conhecimento em modelagem. Apoiar-se em ferramentas de design e técnicas de criatividade como recursos cognitivos para auxiliar nas atividades realizadas em cada fase.

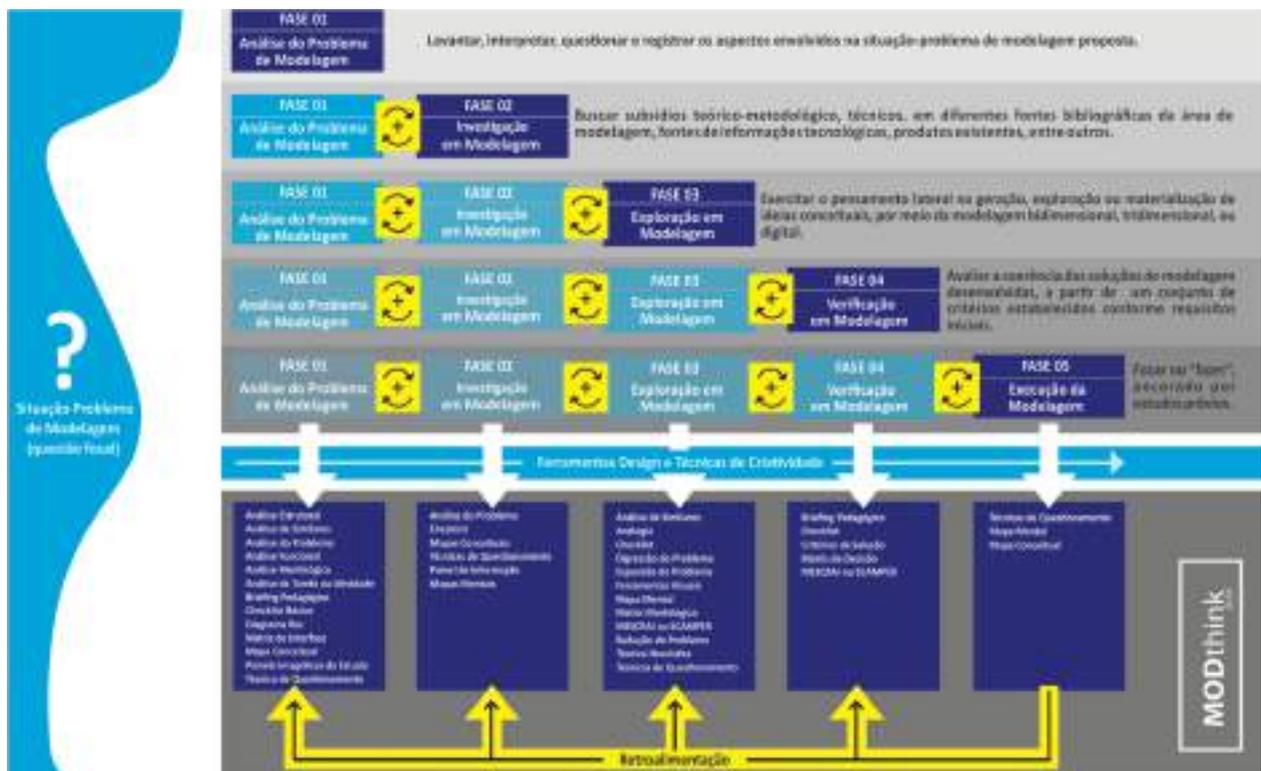
Além disso, considerando que a maioria das ferramentas propostas no referido modelo já são utilizadas por alunos de design de moda para projetar, contribui-se para estabelecer uma linguagem comum entre a área de design e a de modelagem, um modo de pensar e resolver problema de forma análoga em ambas as áreas, fato este que possivelmente ainda não ocorre no ensino tradicional de modelagem dos cursos de design de moda.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. O modelo MODThink no contexto do projeto acadêmico em questão

O modelo MODThink é composto por 5 fases, sendo que em cada uma delas propõe-se reflexões e análises a serem desenvolvidas, bem como são apresentadas sugestões de ferramentas de design e técnicas de criatividade aplicáveis a cada etapa, como ferramentas cognitivas para o ensino-aprendizagem de modelagem. O modelo parte de uma situação-problema/ questão focal de modelagem e, posteriormente, envolve análise do problema, investigação, exploração, verificação e execução, conforme infográfico da Figura 1.

Figura 1: O modelo MODThink



Fonte: Emidio (2018)

Ao aplicar o referido modelo, o aprendiz o faz sem se afastar totalmente da técnica e de processos cognitivos conhecidos, mas vai além disso, pois concilia estes aspectos com a criatividade/design, isto é, toma por base o *modus operandi* de se aprender modelagem, mas o processa/desenvolve com o modo de pensar próprio e indispensável à sua futura profissão, a qual prevê flexibilidade, inovação, pensar “fora de padrões”, bem como encontrar respostas para os desafios sociais, culturais, econômicos, socioambientais, entre outros. Para Emídio:

Trata-se de um novo modo de pensar o ensino da modelagem, propondo uma renovação na interpretação das disciplinas dessa área que passa a ser pensada integrada à contextos projetuais de design de moda. (EMÍDIO, 2018, p. 146)

Ressalta-se que no modelo MODThink não se prevê o uso completo e rígido de todas as fases obrigatoriamente, mas, pelo contrário, e sobretudo para manter coerência com o objetivo a que se propõe, permite-se que haja utilização parcial das fases, bem como o intercâmbio de ferramentas entre elas.

Além disso, possibilita-se a inclusão de outras ferramentas que sejam aplicáveis a distintos contextos, tanto de ensino quanto de aprendizagem. Esta flexibilidade metodológica permitiu adotar a ferramenta biônica, não prevista no rol exemplificativo de ferramentas das fases 1 e 2 do referido modelo, no contexto do projeto acadêmico em questão.

No curso de Design de Moda da Universidade Estadual de Londrina, é proposto aos alunos a realização de projetos que integram todas as disciplinas do ano letivo e que compõe o sistema de avaliação do discente. No segundo semestre do ano de 2018, a aluna autora do projeto apresentado no âmbito deste estudo de caso, por ser colaboradora do projeto de pesquisa onde inicialmente fora apresentado o modelo MODThink, viu a oportunidade de aplicação do referido modelo no contexto do seu projeto integrador.

Importante esclarecer que o projeto acadêmico impôs diversas restrições, pelo qual não foi possível abranger ao máximo o potencial do referido modelo, especialmente na problematização geral do projeto e na primeira etapa de estabelecimento do conceito, pois a base para projetar deveria considerar a vida, família e inspirações do próprio estudante. Ainda, houve restrições quanto ao uso de materiais, sendo permitido apenas o uso de tecido plano de algodão (branco ou cru) e nenhum aviamento já existente, sendo permitido apenas criar aviamentos.

2.2. Situação-problema de modelagem: questão focal

Assim como no processo de design, no modelo MODThink parte-se da contextualização e síntese de uma situação-problema. Busca-se trabalhar com a investigação e exploração da modelagem a partir de uma interação entre fluxos de informações técnico-criativas e técnico-produtivas.

A problematização em modelagem é entendida no contexto do referido modelo como potencialmente significativa para o ensino-aprendizagem de modelagem do

vestuário. Trata-se de uma perspectiva metodológica de resolução de problemas, amplamente utilizada no design, a qual é concebida como uma atividade construtora de saberes significativos. Para Pozo (1998), ensinar por meio de resolução de problemas é dotar os alunos da capacidade de aprender a aprender, no sentido de habituá-los a encontrar por si só, respostas às perguntas que os inquietam ou que precisam responder, ao invés de esperar uma resposta já elaborada por outros, por livros ou pelo próprio professor.

Ao utilizar do recurso “questão focal” para descrever uma situação-problema, poderá direcioná-la tanto para a dimensão técnico-criativa, quanto para a técnico-produtiva ou ainda abranger ambas as dimensões simultaneamente. Quanto mais elaborada for a questão focal, mais potencialmente eficaz serão os resultados obtidos, uma vez que terá sido mais profundo o mapeamento de busca na fase de investigação em modelagem, bem como a exploração dos conceitos estudados.

Emídio (2018) salienta que apesar dos estudos de modelagem envolverem pensar em fatores tecnológicos, ergonômicos, formais, funcionais, estéticos e produtivos, entre outros, os métodos tradicionais de ensino de modelagem apresentam uma sequencia metodológica centrada no saber-fazer, que não requer do aluno uma problematização que o leve a pensar sobre tais elementos. Contudo, há um entendimento de que é exatamente no desenvolvimento da habilidade de problematizar situações, que reside uma contribuição para estimular as condutas investigativas, exploratórias, verificadoras e executoras em modelagem, e por isso optou-se por este viés metodológico para a área de modelagem.

A cada nova questão focal/problema de modelagem há a possibilidade de causar no aluno possibilidades de realizar outras conexões que lhe trará novos aprendizados. Ou seja, cada nova forma de abordar uma determinada questão de modelagem, podem mudar totalmente a maneira de se interpretar um determinado conteúdo, que poderá ser mesclado com muitas outras áreas do conhecimento diretamente relacionadas ao design de moda.

Daí a importância de abordar sobre as características próprias da forma de pensar no design, voltada à resolução de problemas projetuais, envolvendo, recursos heurísticos, análogos, estilos de pensamentos criativo e lateral e processos mentais diversos aplicados aos estudos de modelagem conforme abordado no contexto metodológico do modelo MODThink.

No tocante ao trabalho em questão, o conceito foi estabelecido e trabalhado a partir da seguinte questão focal: como desenvolver um produto vestível que explore um conceito relacionado com a árvore (planta), as mudanças das estações e adaptações necessárias durante seu ciclo de vida e que seja expresso na modelagem? Tratando-se, portanto, de um projeto intimamente relacionado com a natureza e o meio ambiente.

A questão focal deu suporte de direcionamento para as atividades realizadas nas etapas subsequentes, contribuiu para reunir as informações necessárias para direcionar as atividades na tentativa de criar respostas ao problema, conforme descrito em cada fase do modelo MODThink, a seguir.

2.3. Análise do problema e investigação em modelagem

Do ponto de vista cognitivo, considera-se que nessas duas fases do referido modelo os organizadores prévios devem ser acionados pelos alunos, tendo um caráter de aquecimento para a sequência de atividade a ser desenvolvida, na qual, utilizando de tais mecanismos, o aluno irá estabelecer relações entre proposições técnicas, criativas e produtivas.

Nesta etapa, o principal objetivo foi encontrar uma forma de incluir o conceito na modelagem (questão focal). Assim, conforme objetivos das referidas fases, era imprescindível “levantar, interpretar, questionar e registrar os aspectos envolvidos na situação problema de modelagem proposta” (EMÍDIO, 2018, p. 156-166), bem como buscar embasamento teórico para justificar o resultado.

Considerando a flexibilidade do modelo MODThink e a participação da aluna, coautora deste artigo, no projeto de pesquisa que visava estudar as ferramentas potencializadoras do ensino-aprendizagem de modelagem, ela pôde estabelecer relações entre as ferramentas propostas no MODThink e visualizar a potencialidade da ferramenta biônica para o contexto do seu projeto.

Segundo Pazmino (2015), a biônica é uma técnica criativa que estuda os sistemas naturais dos aspectos relativos à forma, função e materiais, com o objetivo de desenvolver formas, funções e materiais análogos.

(...) A biônica consiste em analisar sistemas naturais, seus princípios e suas características funcionais com o objetivo de identificar princípios de solução, que devidamente adaptados, possam vir a contribuir para solucionar problemas de projeto. Essas adaptações permitem criar formas análogas ou funções análogas. (PAZMINO, 2015, p. 194).

Para Cândido et al.(2006), a biônica é uma ciência multidisciplinar que pesquisa nos sistemas naturais, princípios e/ou propriedades (estruturas, processos, funções, organizações e relações) e seus mecanismos com objetivo de aplicá-los na criação de novos produtos ou para solucionar problemas técnicos existentes nos produtos já concebidos.

Desta forma, a partir do conceito apresentado na contextualização da questão focal, buscou-se encontrar por meio da utilização da ferramenta biônica, um princípio de funcionamento presente na árvore (espécie vegetal) para aplicar em uma vestimenta, oportunidade esta que conduziu ao conceito do fractal. A forma como uma árvore cresce, isto é, seu entroncamento e suas ramificações, obedecem a um padrão geométrico de bifurcação, também conhecido como fractal.

Segundo John Briggs e David Peat:

Os fractais, a geometria das formas irregulares e dos sistemas caóticos são uma maneira de se ver e refletir sobre o paradoxo de complexidade-simpli- cidade da natureza. Árvores, rios, nuvens e costas podem ser descritos pela geometria fractal. Os fractais matemáticos crescem através de um processo de reciclagem, com os resultados de um ciclo tornando-se os dados de entrada do ciclo seguinte. Em um nível, a complexidade do fractal é uma curiosa ilusão, porque, embora os detalhes da figura possam ser infinitos, ela cresceu de modo simples. (BRIGGS; PEAT, 2000, p. 9)

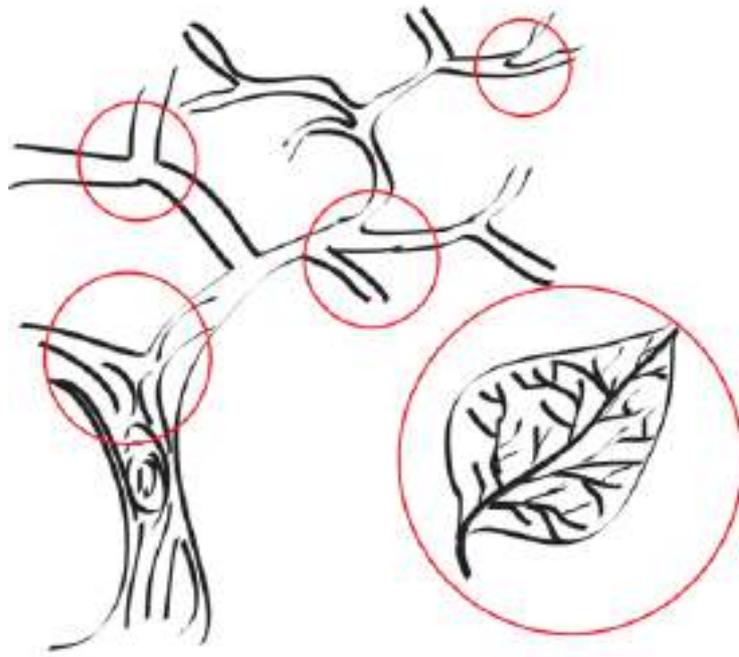
A geometria da natureza ou o padrão fractal não é encontrado apenas no crescimento de árvores, mas em diversos outros organismos vivos, podendo apresentar formas fluídas ou estruturadas. Mas em qualquer situação sempre reproduz, em escala menor, a forma concebida anteriormente.

Gleick afirma:

Acima de tudo, fractal significa auto-semelhante. A auto-semelhança é a simetria através das escalas. Significa recorrência, um padrão dentro do outro padrão". Figuras auto-semelhantes são figuras que mesmo ampliando em grande escala não perdem sua forma de visualização. (GLEICK, 1989, p. 97).

Numa árvore o padrão fractal se observa pela bifurcação que ocorre no seu crescimento, repetidamente, desde o entroncamento, ramificação até a estrutura das folhas (Figura 2).

Figura 2: O fractal na árvore



Fonte: Elaborado por Karoline Bertolino (2018)

A árvore consegue ocupar o mínimo de espaço possível e ao mesmo tempo ampliar ao máximo sua copa, para aumentar sua capacidade de absorção de CO₂. Segundo Romanha (2009), a disposição fractal da copa das árvores potencializa e maximiza a exposição de uma quantidade enorme de folhas ao sol, permitindo maior eficiência na captação de luz. A disposição fractal das árvores adultas também permite que elas lancem novos ramos durante todo o ano sem que o aumento do perímetro da copa seja perceptível. Então, uma estrutura fractal fornece o máximo de eficiência com o mínimo de ocupação de espaço.

O fractal é uma forma estrutural e padronizada da natureza, por meio da qual consegue organizar, maximizar, reciclar, potencializar e economizar. É simples, mas com grande potencial. No presente estudo, possibilitou-se demonstrar o conceito e, ainda, resolver questões relacionadas com a sustentabilidade.

Assim, a estrutura fractal foi escolhida como forma de aplicação do conceito da árvore na modelagem do produto, a partir de uma análise do funcionamento da geometria fractal e de como ela é utilizada para solucionar problemas de eficiência e economia da natureza, resultado este obtido com o uso da ferramenta biônica. Por fim, chegou-se à frase-conceito “a vivificante geometria de tudo”.

No desenvolvimento do projeto identificou-se a necessidade de optar por uma forma geométrica que expressasse o conceito fractal, desde sua concepção de forma até seu funcionamento (economia e eficiência), contemplando ao máximo possível a busca pela sustentabilidade. A forma geométrica, considerada com maior capacidade de demonstrar o desejado, foi o triângulo, pois:

a) tem o menor número de lados (economizando processos e aumentando encaixes por contorno);

b) a bifurcação da árvore se assemelha a forma triangular;

c) é possível trabalhar os volumes do corpo sem perder a forma triangular original (permanece em evidência), além de modelar o produto sem excesso de folgas no tecido;

d) permite o encaixe e aproveitamento do tecido no risco e corte (se aproximando do *minimal waste*).

Após a seleção da forma triangular para demonstrar o conceito, a próxima etapa exigiu a exploração em modelagem, isto é, a geração de ideias capazes de aplicar o conteúdo de pesquisa para solução do problema de modelagem proposto.

2.4. Exploração e verificação em modelagem

No contexto do modelo MODThink, esta prática relaciona-se à maturação dos elementos do problema de modelagem investigados. Por isto, as atividades realizadas nesta fase visam exercitar o pensamento lateral na geração ou exploração de ideias conceituais, ou materializá-las de forma inovadora considerando os requisitos do projeto. Envolve trabalhar com uma série de processos mentais, podendo utilizar de meios exploratórios bidimensionais, tridimensionais ou computadorizados, sendo que a interpretação das informações investigadas será fundamental, especialmente para os novos conteúdos, com os que o aluno já tem conhecimento. (EMÍDIO, 2018)

Nesta fase, a principal atividade realizada no âmbito do projeto acadêmico foi a geração de alternativas, subsidiada pela ferramenta requisitos de projeto (Quadro 1), e pelos resultados dos painéis de conceito e de expressão do produto.

Quadro 1: Requisitos do projeto acadêmico da aluna

REQUISITOS:	OBJETIVOS:	CLASSIFICAÇÃO:
Exigências do projeto integrador	Tecido 100% algodão	Necessário
	Não usar aviamentos	Necessário
	Tingimentos e beneficiamentos em geral serem produzidos/adaptados pelos alunos	Necessário
Estética agradável/ visual atrativo	Forma geométrica triangular	Necessário
	Incluir forma orgânica	Necessário
	Peça com recorte aparente	Necessário
	Módulo que permite alteração	Desejável
	Demonstrar conceito na modelagem: árvore, fractal	Necessário
	Características artesanais	Necessário
	Textura/cor não vibrante	Necessário
	Aparência casual	Desejável
Praticidade	Peça única	Desejável
Funcionalidade/ ergonomia	Alguns módulos de encaixe que alterem a funcionalidade	Desejável
Baixo custo	Redução de custos na produção	Desejável

Fonte: Elaborado por Karoline Bertolino (2018)

Os painéis de conceito e expressão do produto (Figuras 3 e 4), que foram desenvolvidos na disciplina de Metodologia Visual, com assessoramento da docente da disciplina¹, subsidiaram outros aspectos relacionados a geração de alternativas do produto, como a cor, a assimetria, a presença de recorte, a forma estruturada, a forma orgânica (desenho da bifurcação dos galhos), a textura (bordado e artesanato), a ausência de acabamento (naturalidade do tecido) e a costura manual (processo artesanal – considerando o público alvo).

O Painel de Conceito (Figura 3) foi desenvolvido para representar o conceito de Fractal presente especificamente nas árvores. Inserido ao conceito optou-se por trabalhar aspectos que envolvam a geometria, a assimetria e o fluir orgânico presente nos fractais das árvores. A imagem demonstra, simultaneamente, um estado caótico mas, também, esquematizado e rígido.

¹ Professora MSc. Maria Antônia Romão, docente da disciplina de metodologia visual no ano de 2018.

Figura 3: Painel de conceito



Fonte: Página do site br.pinterest.com²

Neste sentido, o Painel de Conceito busca expressar que o produto deve ser desenvolvido pensando no sincronismo entre formas geométricas e características orgânicas. A partir da imagem, o conceito deve ser traduzido como algo casual, natural, com textura, lúdico, com cores não vibrantes e que reflete as características do público alvo.

Já Painel de Expressão do Produto (Figura 4) é voltado para expressar características formais do produto. Esse buscou sintetizar a presença de formas triangulares, de recortes, de textura realizada com artesanato trazido pelo bordado, formas orgânicas, presença de transparência, modularidade e assimetria.

Figura 4: Painel de expressão do produto



Fonte: Compilação elaborada por Karoline Bertolino(2018)³

Foi desenvolvido também, o Painel de Público Alvo (Figura 5) para demonstrar características de comportamento e preferências do público alvo. O conjunto de

²Disponível em <<https://br.pinterest.com/pin/692991461399850374/>> Acesso em: 23 Fev. 2020.

³Montagem a partir de imagens coletadas no site br.pinterest.com. Disponível em <<https://br.pinterest.com/karolinebertolino/mv/>> acesso em 23 Fev. 2020.

imagens foi compilado da internet com a intenção de representar maturidade de ideais, busca por vida no campo e/ou em contato com a natureza, perfeccionismo, estima por artesanato, personalidade eclética com adaptabilidade e ludicidade (incluindo aspectos fantasiosos e infantis).

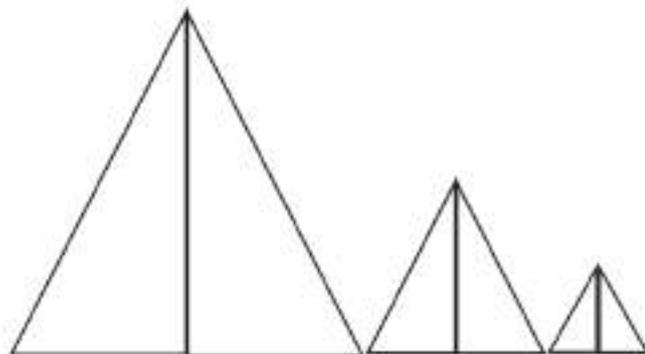
Figura 5: Painel de público alvo



Fonte: Compilação elaborada por Karoline Bertolino(2018)⁴

As alternativas geradas totalizaram 48 e foram geradas a partir de três moldes (Figura 6), todos em forma de triângulos equiláteros classificados como grande, médio e pequeno, com as medidas de 20 cm, 10 cm e 5 cm, respectivamente, considerando a escala reduzida de 1:2.

Figura 6: Módulos da modelagem



Fonte: Elaborado por Karoline Bertolino (2018)

Para a geração de alternativas adotou-se ainda o conceito sistêmico de sustentabilidade apresentado por Amador (2007), um conceito relacionado com a continuidade dos aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais da sociedade humana. Sendo assim, procurou-se por processos menos impactantes, com valorização da

⁴Montagem a partir de imagens coletadas no site br.pinterest.com. Disponível em < <https://br.pinterest.com/karolinebertolino/mv/>> acesso em 23 Fev. 2020.

mão de obra artesanal (sustentabilidade social), encaixes dos referidos moldes em busca do *minimal waste* e beneficiamentos que não prejudicassem o reaproveitamento do tecido e linhas no *upcycling*.

Observa-se que a geração de alternativas realizada (Figura 7) sob tais perspectivas, demandou contemplar os conhecimentos de modelagem tanto da dimensão técnico-criativa como técnico-produtiva, com assessoramento das docentes da disciplina de modelagem plana e tridimensional⁵. Os estudos exploratórios foram realizados em manequim tamanho 40 e em escala reduzida de 1:2.

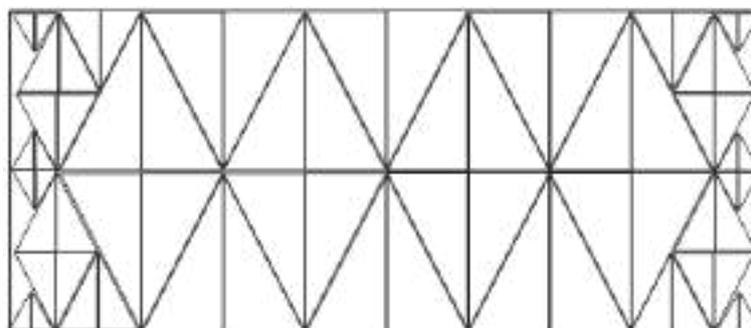
Figura 7: Processo de geração de alternativas da aluna



Fonte: Elaborado por Karoline Bertolino (2018)

O encaixe, que protagonizou, em vias de produção, a busca pela sustentabilidade, foi realizado considerando o padrão abaixo (Figura 8):

Figura 8: Encaixe



Fonte: Elaborado por Karoline Bertolino (2018)

⁵ Prof. Dra. Patrícia de Mello Souza, docente da disciplina de modelagem tridimensional no ano de 2018. Prof. Dra. Lucimar de F. Bilmaia Emídio, docente da disciplina de modelagem plana no ano de 2018.

Após a etapa de exploração em modelagem, conforme o modelo MODThink foi necessário estabelecer critérios para selecionar as melhores ideias e para finalizar o processo de criação do produto por meio da modelagem. Trata-se da fase denominada verificação em modelagem.

Considerando que no processo de projeto a fase de seleção de ideias é um processo mais sistemático e rigoroso que a geração destas, Emídio (2018) transpõe o mesmo princípio metodológico para o contexto do referido modelo por meio desta fase, a qual relaciona-se com a análise crítica das soluções propostas, a partir dos estudos investigativos-exploratórios previamente realizados.

(...) Contudo, a viabilidade técnica-produtiva deve ser avaliada de forma sistêmica, atendendo também aos requisitos estéticos-formais, ergonômicos e funcionais delimitados no contexto de cada estudo. Assim, os estudos já realizados nas fases anteriores e meios oferecidos ao aluno para avaliar, julgar e tomar decisões quanto a viabilidade construtiva e produtiva dos produtos, servirão ainda de suporte ao aprendizado significativo de modelagem. (EMÍDIO, 2018, p. 172).

Sendo assim, para cada alternativa gerada foi aplicada a ferramenta critérios de seleção considerando os requisitos de projeto para que, por fim, pudesse selecionar as 5 alternativas mais pontuadas e, dentre as finalistas, escolher uma com base na ferramenta matriz de decisão. Os critérios de seleção constam no Quadro 2.

Quadro 2: Critérios de seleção

ASPECTOS	CRITÉRIOS
Estética	Boa continuidade
	Semelhança dos elementos
	Pregnância do conceito
	Casual
Configuração	Assimetria
	Modularidade
	Harmonia de encaixe
	Linhas com continuidade
Ergonomia	Interação homem–produto
Fabricação	Estrutura geométrica e orgânica
	Aproveitamento do tecido
	Poucos processos

Inovação	Aumento do ciclo de vida
	Alteração de partes do produto

Fonte: Elaborado por Karoline Bertolino (2018).

A análise realizada a partir da ferramenta matriz de decisão, permitiu selecionar a alternativa a ser confeccionada (Figura 9), com base nos seguintes resultados: maior pregnância do conceito, possibilidade de alteração das partes do produto, ser assimétrico e casual, cumprir com todas as regras estipuladas para o projeto integrador acadêmico, e possuir maior inovação.

Figura 9: Alternativa selecionada para produto



Fonte: Elaborado por Karoline Bertolino (2018)

2.5. Execução em modelagem

O processo de construção da modelagem com base nas fases do modelo MODThink prevê o fazer embasado em estudos prévios e ancorado por atividades de análise, investigação, exploração e verificação realizadas nas fases anteriores deste modelo. Segue a lógica construtivista de uma atividade mental auto estruturante, a qual possibilita ao aluno estabelecer relações, ser autônomo no pensar, decidir e agir, constituindo-se como sujeito ativo de seu aprendizado.

Assim, o primeiro passo realizado nesta etapa foi a graduação dos moldes, inserção de margens de costuras e de folga para vestibilidade. Uma vez que os moldes foram previamente executados no tamanho 40 e em escala 1:2, estes deveriam ser produzidos no manequim tamanho 50 e em escala natural, para que o produto pudesse ser utilizado pela aluna na ocasião da apresentação e defesa do seu projeto acadêmico integrador.

Considerando que a modelagem era composta por três moldes em formato de triângulo de tamanhos diferentes, a graduação ocorreu da seguinte forma:

a) primeiramente verificou-se que o maior triângulo tinha exatamente a medida de ombro a ombro do manequim tamanho 40 em meia escala;

b) realizou-se o cálculo para tamanho real (2 vezes o tamanho das laterais do triângulo);

c) verificou-se a diferença de 3 cm na medida de ombro a ombro entre o manequim tamanho 40 e o tamanho 50;

d) calculou-se em porcentagem, o quanto de aumento deveria ser aplicado ao triângulo, utilizando da técnica de questionamento: se 40 cm corresponde a 100%, qual percentual equivale à 43 cm?

e) a resposta foi 107%, porcentagem esta aplicada aos 2 triângulos menores, para conseguir graduar todos na mesma proporção para o tamanho 50;

f) assim os triângulos grande, médio e pequeno, com as medidas em escala reduzida, tamanho 40 que mediam 20 cm, 10 cm e 5 cm, respectivamente, passaram a medir 43 cm, 21,4 cm e 10,7 cm, quando graduados para manequim tamanho 50.

Após a graduação de cada triângulo, optou-se pelo acréscimo de 1 cm de folga de vestibilidade nas laterais de cada um, além do acréscimo de 1 cm para costura. Considerando estas margens, o produto foi confeccionado para o manequim tamanho 50.

No processo de confecção, optou-se novamente pela busca da sustentabilidade, sendo que cada triângulo da peça teve suas laterais costuradas à mão (Figura 10) com linha de bordado e poderia, portanto, ser destacado do restante da peça, uma vez que, cada corte/pedaço de linha costurou apenas uma lateral de um triângulo, repetindo-se o procedimento para todos os módulos triangulares. Na Figura 10 observa-se a realização da costura manual unindo cada lateral dos triângulos de forma individualizada.

Figura 10: Costura manual dos módulos triangulares



Fonte: Elaborado por Karoline Bertolino (2018)

Dessa forma, é possível trocar, alterar um módulo triangular sem prejudicar o restante da peça, seja porque o módulo substituído estragou ou para renovação do aspecto estético da peça. Tal procedimento oportuniza o prolongamento do ciclo de vida do produto e garante o descarte apenas de módulos necessários, diminuindo a geração de resíduos.

Além disso, para o beneficiamento do produto utilizou-se apenas da técnica de bordado livre, manual, favorecendo a mão de obra artesanal e permitindo inclusão social.

Ao mesmo passo, a técnica do bordado permite o desmanche do mesmo, com reaproveitamento das linhas para outros setores de artesanato ou reciclagem de matéria prima e, por fim, permite que o tecido suporte do bordado seja reciclado, visto que não teve seu fio tingindo ou alterado por qualquer outro tipo de beneficiamento, conforme se observa na Figura 11.

Figura 11: Registro do produto final no corpo da aluna



Fonte: Elaborado por Karoline Bertolino (2018)

3. CONCLUSÃO

O modelo MODThink oportunizou à discente um olhar totalmente novo para explorar a modelagem. Permitiu que a aluna reconhecesse não apenas o caráter técnico e produtivo da modelagem, enquanto um fazer instrucional, mas também seu aspecto criativo, inovador e abstrato, a partir do emprego das ferramentas de design e técnicas de criatividade.

O uso da biônica, como cerne do trabalho e base para o desenvolvimento do pensamento produtivo voltado à sustentabilidade, alcançou o objetivo de retratar o conceito de "árvore" no vestuário, abrangendo desde sua forma até seus aspectos subjetivos/psicológicos, pois aproximou o produto do público-alvo desde a aplicação do conceito no produto (modelagem e forma estética) até a sua forma de confecção.

Assim, verifica-se que o modelo apresentado por Emídio (2018), contribui metodologicamente na formação de designers de moda que buscam por soluções inovadoras visando atender a necessidades humanas (físicas, psicológicas, socioambientais, socioculturais, entre outras), uma vez que procura utilizar os recursos de

modelagem disponíveis de forma inovadora.

Não há aqui, a pretensão de descartar o uso de novas tecnologias e saberes, mas, demonstrar que há a necessidade de mesclá-los com os já conhecidos e, principalmente, de potencializar o uso de conhecimentos e de técnicas que já fazem parte do dia-a-dia do designer de moda, mas que ainda não foram totalmente explorados, como por exemplo, o uso da biônica e demais ferramentas de design e técnicas criativas, aplicadas à soluções de problema de modelagem.

Desta forma, espera-se contribuir para que trabalhos futuros desta área possam relacionar os elementos abordados no contexto deste artigo, na projeção de produtos do vestuário⁶.

REFERÊNCIAS

AMADOR, M. B. M. **Sustentabilidade:** constatação de uma prática, ainda, abissal em ambiente rural. Palestra proferida no III Fórum Ambiental da Alta Paulista, Tupã-SP, 4 set. 2007.

BAXTER, Mike. **Projeto de produto:** guia prático para o design de novos produtos. São Paulo: E. Blucher, 2011.

BIRKELAND, J. **Design for sustainability:** a sourcebook of integrated eco-logical solutions. London: Earthscan Publications, 2002.

BRIGGS, John; PEAT, F. david. **Sabedoria do caos.** 2000. Disponível em: <<https://teoriadacomplexidade.com.br/wp-content/uploads/2017/02/A-SabedoriaDoCaos.pdf>> . Acesso em: 29 de maio de 2019.

CÂNDIDO, Luís H. A.; SANTOS, Sandra S.; MARQUES, André C.; VIEGAS, Maurício da S.; KINDLEIN, Wilson Jr.. **Desenvolvimento de elementos de junção/fixação a partir de estudo da Biônica.** Paraná, PR: 7º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em design, 2006.

EMÍDIO, Lucimar de Fátima Bilmaia. **Modelo MODThink:** o pensamento de design aplicado ao ensino-aprendizagem e desenvolvimento de competências cognitivas em modelagem do vestuário. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista (UNESP). São Paulo, 2018.

GLEICK, James. **CAOS: a criação de uma nova ciência.** 17 ed., Rio de Janeiro: Campus, 1989.

PAZMINO, Ana Verônica. **Como se cria: 40 métodos para design de produto.** São Paulo: Blucher, 2015.

⁶ Versão do artigo revisada por Marly Emídio. Licenciada em Letras Vernáculas, pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: marlyemidio@sercomtel.com

POZO, J. I. (Org). **A solução de problemas não aprender a resolver, resolver para aprender.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ROMANHA, W. S. Fractais na natureza. 30 jun. 2009. Disponível em: < <http://microsin-tonias.blogspot.com/2009/06/fractais-na-natureza.html>>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

Recebido em: 28/02/2020

Aceito em: 16/04/2020

Dossiê 6

A modelagem integrada ao projeto de Moda no âmbito do ensino

DOI: 10.5965/25944630422020050

MODELAGEM E SINTAXE VISUAL: UMA CONEXÃO IMPRESCINDÍVEL PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO PROJETUAL

Modeling and visual syntax: an essential connection for training of project thinking

Patronaje y Sintaxis Visual: una conexión imprescindible para la formación del pensamiento proyectual

Maria Antônia Romão da Silva¹

Thassiana de Almeida Miotto Barbosa²

Maria Celeste de Fátima Sanches³

¹ Doutoranda e Mestre em Educação (UEL). Especialista em Metodologia da Ação Docente e em Gestão do Design e graduada em Design de Moda (UEL). Atua como docente e pesquisadora na Universidade Estadual de Londrina nas áreas de comunicação visual, metodologia de projeto, modelagem e cognitivismo e Educação. E-mail: maria.antonio.romao@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3147735467410604> | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3557-8702>

² Mestre em Design (UNESP), especialista em Gestão do Design (UEL) e graduada em Design de Moda (UEL). Docente e pesquisadora da Universidade Estadual de Londrina, atua e pesquisa assuntos da área de modelagem do vestuário e metodologia de projeto. E-mail: thassimiotto@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4870878509969451> | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7366-8197>

³ Doutora em Ciências (arquitetura e design/FAU-USP) e Doutora em Diseño, Fabricación y Gestión de Proyectos Industriales (UPV – Valência/España). Mestre em Desenho Industrial (UNESP), Especialista em Moda (UEL). Graduada em Desenho Industrial (UFPR). Pesquisadora e docente na Universidad Nebrija (Espanña), atua na área de metodologia de projeto e sintaxe visual no design de moda. E-mail: tetisanches@hotmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8907190875740535> | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0533-4793>

Resumo

A formação de um designer de moda deve promover competências que permitam ao estudante conectar variáveis e conceitos na busca de soluções coerentes ao longo do processo projetual. Para tanto, este texto tem como propósito discorrer sobre uma ação didática denominada Projeto Integrador, realizada no Curso de Design de Moda da Universidade Estadual de Londrina, que atua segundo um projeto pedagógico fundamentado na Aprendizagem Baseada em Projetos (PjBL) e na abordagem interdisciplinar. Apresenta-se os esforços didáticos realizados para promover o desenvolvimento das habilidades atuantes na sintaxe visual da forma do vestuário de moda e dos fundamentos da modelagem no decorrer do processo projetual. Os resultados alcançados foram positivos para o contexto educacional, promovendo conexões teórico-práticas e a imersão dos estudantes no processo de síntese dos princípios sintáticos e da experimentação da forma.

Palavras-chave: Ensino de projeto. Modelagem. Sintaxe visual da forma.

Abstract

The higher education in fashion design must be able to promote skills that allow the student to connect variables and concepts in the search for coherent solutions throughout the design process. Therefore, this paper aims to discuss a didactic action called Projeto Integrador, promoted by the Fashion Design Course at Universidade Estadual de Londrina, which operates according to a pedagogical project based on ProjectBased Learning (PjBL) and the interdisciplinary approach. Presents the didactic efforts made to promote the development of the skills involved in the visual syntax of the fashion garments and the fundamental concepts of modeling throughout the design process. The results achieved were positive for the educational context, promoting theoretical and practical connections and the students' immersion in the process of synthesis of syntactic principles and formal experimentation.

Keywords: Design teaching. Modeling. Visual syntax.

Resumen

La formación de un diseñador de moda debe promover habilidades que le permitan conectar variables y conceptos en la búsqueda de soluciones coherentes a lo largo del proceso de diseño. En ese sentido, este texto tiene como objetivo presentar una acción didáctica titulada Project Integrador, realizada en el Curso de Diseño de Moda en la Universidade Estadual de Londrina, que funciona conforme a un proyecto pedagógico centrado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (PjBL) y en el enfoque interdisciplinario. Se abordan los esfuerzos didáticos llevados a cabo para promover el desarrollo de las habilidades involucradas en la sintaxis visual de la forma de

la vestimenta y en los fundamentos de patronaje durante el proceso proyectual. Los resultados obtenidos han sido positivos para el contexto educativo, impulsando conexiones teórico-prácticas y la inmersión de los estudiantes en el proceso de síntesis de los principios sintácticos y de la experimentación de la forma.

Palabras-clave: Enseñanza de diseño. Patronaje. Sintaxis visual de la forma.

1 REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

Diariamente, embora sem refletir de modo deliberado sobre a episteme do sistema sociocultural, o sujeito traja uma representação de si, portando um artefato têxtil projetado para interagir com a anatomia corpórea. É o momento em que o indivíduo se torna compositor de uma narrativa cotidiana, contada pela ação do vestir.

Nesse sentido, Saltzman (2016, p. 43, tradução nossa) enfatiza que “o corpo, como expressão social, é um corpo vestido”, ou seja, a roupa se apresenta como mediadora da relação do homem com a realidade da existência coletiva. Na mesma direção, Silva e Sanches (2020) afirmam que o vestuário de moda participa ativamente do vínculo entre indivíduo e contexto, mediante experiências sensoriais que fomentam processos de adaptação e significação. O que torna o vestir e desvestir um complexo entrelaçar entre o corpo, a subjetividade, a singularidade e o espaço social.

Projetar um espaço sensorio, como o vestuário de moda, implica um processo permeado pela relação entre forma (dimensão tangível; configuração espacial) e conteúdo (dimensão informacional; propriedades sintática e semântica). Em função disso, a formação de um designer de moda deve promover competências que permitam ao estudante conectar variáveis e conceitos na busca de soluções coerentes ao longo do processo projetual. Para tanto, é fundamental o uso de estratégias pedagógicas que favoreçam interações entre os saberes que governam o projeto do vestuário de moda.

Diante do exposto, este texto tem a intenção de discorrer sobre uma ação didática denominada Projeto Integrador, realizada no Curso de Design de Moda da Universidade Estadual de Londrina, que atua segundo um projeto pedagógico fundamentado na Aprendizagem Baseada em Projetos (PjBL) e abordagem interdisciplinar. Propõe-se analisar os esforços didáticos realizados para promover o desenvolvimento das habilidades atuantes na sintaxe da forma do vestuário de moda e do pensamento de modelagem como partes integradas na construção do raciocínio projetual. Para tal, foi adotada uma abordagem metodológica que tomou como alicerce um instrumental de sínteses imagéticas e a organização do modelo MODThink (EMÍDIO, 2018).

Em termos pedagógicos, os resultados alcançados confirmaram a eficácia da associação entre os fundamentos de sintaxe visual e a manipulação material de recursos construtivos da modelagem. Nessa direção, a ação estudada facilitou a expressão das abstrações e ampliou a percepção da forma de um sistema de relações materiais, sensoriais e perceptivas.

2 BASES TEÓRICAS

2.1 Bases conceituais para a abordagem do projeto em classe

Considerando que a essência do design está centrada no ato projetivo, é natural pensar que a educação superior nesse campo seja regida por projetos. Entretanto, conforme Rivera-Díaz (2017), a construção de um entorno pedagógico favorável ao desenvolvimento do pensamento projetual depende de uma conexão inovadora entre estratégias didáticas e organização curricular.

Dessa forma, destaca três características a considerar sobre o projeto em classe: a) deve funcionar como um mecanismo que integra as estruturas cognitivas do estudante com a aprendizagem baseada em problemas, desvanecendo a separação entre teoria e prática; b) deve desenvolver as competências para a investigação e a aprendizagem autônoma; c) deve ser abordado de modo coletivo e interdisciplinar.

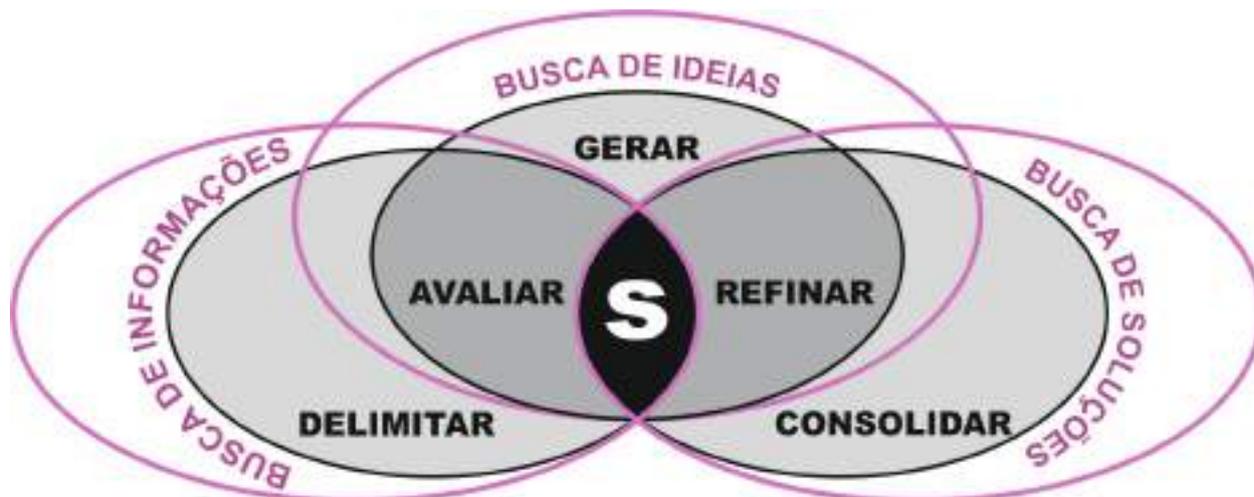
Assim, cada projeto se converte em uma pesquisa aplicada, que solicita a mobilização de conhecimentos, habilidades, valores e tomada de decisões. Isso implica em um exercício de gestão de conhecimento e gera um processo de permanente ressignificação para estudantes e professores, uma vez que, ao propor uma solução para um problema de design, consolida-se um conhecimento, incita-se novas percepções e emergem possibilidades para outros saberes.

Na mesma linha de raciocínio, Press e Cooper (2009) defendem que cada passo no processo de design faz parte de uma experiência de pesquisa, implicando três esferas de busca: busca de informação (contextualizar), busca de ideias (impulsionar as conexões para gerar ideias) e busca de soluções (experimentar e validar possibilidades).

Dessa perspectiva, observa-se uma conexão com a investigação de Sanches (2017) acerca do ambiente acadêmico estudado, apontando as principais ações que interagem na prática sistêmica do projeto em classe: a) delimitar - explorar o contexto, identificando relações e diretrizes; b) gerar - experimentar combinatórias das diretrizes e multiplicar as possibilidades; c) avaliar/consolidar - selecionar e canalizar as possibilidades para uma proposta factível.

A interseção dessas ações envolve ciclos de pensamento convergente e divergente, como confirmam Silva e Sanches (2020), assinalando que o trajeto percorrido entre a demanda (problema) e a resposta (solução) no design de moda é marcado pelo movimento, empregando conhecimentos de natureza muito diversificada e alternando ciclos de análise, síntese e avaliação. Na Figura 1, é possível observar a relação entre as ações projetuais e os focos de investigativos ao longo do processo de design.

Figura 1 - Ações projetuais & focos investigativos no processo de design



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020), adaptado de Sanches (2017); Press e Cooper (2009)

Igualmente, Lawson (2011; 2019) ratifica que o pensamento projetual se caracteriza por ciclos de avanços, retrocessos e deslocamentos do pensamento que evocam distintas habilidades, as quais são denominadas como : a) “formular”, que atua para identificar e examinar um problema; b) “representar”, que implica na capacidade de exteriorizar ideias e pensamentos para comunicar, organizar e rearranjar informações, conceitos e objetivos; c) “movimentar-se”, que opera realizando os sucessivos deslocamentos de pensamento para conectar ideias, interpretá-las e desenvolvê-las; d) “avaliar”, que solicita a aptidão para julgar, decidir e tomar decisões; e) “refletir”, que refere-se ao esforço consciente para manter o projeto no rumo dos objetivos e examinar a própria conduta no decorrer do processo.

Tais capacidades mobilizam, conforme Silva e Alliprandini (2018), processos cognitivos e metacognitivos¹, suscitando a construção do pensamento crítico e uma atitude autônoma para organizar as informações, contextualizar uma situação de projeto, gerir o próprio tempo e detectar a necessidade de buscar ajuda, quando necessário.

No âmbito educacional do design de moda, a trajetória de projeto assume, igualmente, um caráter multidisciplinar e transversal. Assim, o desafio é planejar ações pedagógicas que integram os processos cognitivos e metacognitivos do discente, no intuito de amparar o desenvolvimento de uma visão holística e contextualizada, facilitando a percepção do processo de design como um trajeto dinâmico, que se modifica à medida que absorve novas informações. Por conseguinte, no ambiente acadêmico estudado, o processo de ensino/aprendizagem assume uma proposta não linear, regida por uma abordagem integradora, que visa a construção de um modo de pensar sistêmico e colaborativo.

Diante desse contexto, cada projeto deriva de uma ação transformadora, a partir da associação da postura investigativa e da prática reflexiva, já que, ao configurar um artefato, o estudante vivencia uma grande mobilidade entre as habilidades citadas anteriormente. Não obstante, conforme Silva e Sanches (2020), o processo de confi-

¹Metacognição consiste em uma fase de processamento de alto nível que permite que o indivíduo monitore, autorregule e elabore estratégias para potencializar sua cognição (JOU; SPERB, 2006).

guração depende da coerência da interação entre os objetivos projetuais, solicitando uma vivência perceptiva múltipla da construção da forma. A experimentação material é essencial como instrumento do pensar, visto que o conhecimento sensorial revela caminhos de planejamento formal que não são previsíveis a priori. Portanto, o desenvolvimento da sintaxe visual/formal do vestuário de moda está intrinsecamente conectado ao conhecimento de modelagem.

2.2 Sintaxe visual e a forma no projeto do vestuário de moda

O vestuário de moda é um complexo espaço intertextual de significados políticos e de valores individuais e coletivos. Para essa categoria de artefato, confere-se qualidades simbólicas pertencentes à trama social, em um determinado tempo e espaço. No contemporâneo, além das necessidades práticas, como aquecer e proteger, o vestir pode ser interpretado como uma tentativa de tornar tangível o que é subjetivo, imaterial e abstrato. O espaço projetado da veste desperta sensações, traduz personalidades e imprime desejos.

Como parte da cultura material e meio artificial de comunicação, o vestuário apresenta uma dimensão semântica, que incide sobre o repertório sógnico presente na sua configuração. Segundo Silva e Barbosa (2019), a qualidade expressiva dos significantes, ou seja, dos elementos visuais do artefato, advém da organização intencional dos elementos em dois suportes fundamentais, o têxtil (superfície) e o corpo.

Logo, em um projeto de produto de moda, para que as soluções propostas atendam às necessidades produtivas, ergonômicas, de representação social e expressão individual, exige-se do designer as habilidades e competências atuantes na composição da estrutura visual discursiva do vestuário. A organização de tal estrutura passa pela construção significativa da mensagem, ou seja, pela capacidade de gerenciar a intencionalidade expressiva da composição, mediante o uso dos princípios da sintaxe visual e leitura da forma.

A sintaxe visual trata dos princípios não absolutos que auxiliam a ordenação das unidades expressivas na criação de enunciados visuais. As decisões compositivas impactam o modo como o receptor (MUNARI, 2006), ou interpretador (NIEMEYER, 2007) compreendem o discurso visual. Os estímulos produzidos pela disposição das unidades visuais são processados pelo sistema perceptivo que, segundo os estudos da Psicologia da Gestalt, atua de modo holístico e superordenado por intermédio de preceitos que agem sobre as forças de organização da forma (BLOECHLE, 2018; GOMES FILHO, 2004; SILVA; BARBOSA, 2019).

Esses conhecimentos são objetos de estudo da Metodologia Visual, que se ocupa do campo de saberes relacionados aos princípios técnicos de leitura, interpretação e produção de linguagem visual. Com base no corpo de trabalho desenvolvido por pesquisadores como Dondis (2015), Gomes Filho (2004), Leborg (2015), Lupton e Phillips (2008) e Wong (2010), independentemente da diversidade de nomenclaturas, é possível inferir que o processo de composição visual integra propriedades que constituem elementos compositivos (unidades visuais) e procedimentos de relação, entre as quais se destacam: estratégias/técnicas visuais; princípios da Gestalt; e

elementos visuais. A Figura 2 sintetiza os conceitos presentes em cada propriedade, tendo como base os autores citados.

Figura 2 – Síntese das principais propriedades presentes no processo de composição visual

TÉCNICAS VISUAIS	PRINCÍPIOS DA GESTALT	ELEMENTOS VISUAIS
Equilíbrio	Pregnância	Linha
Instabilidade/desequilíbrio	Unidade	Ponto
Simplicidade	Segregação	Cor
Complexidade	Proximidade	Volume
Simetria	Semelhança	Dimensão
Assimetria	Unificação	Formato
Transparência	Continuidade	
Opacidade	Fechamento	
Previsibilidade		
Espontaneidade		
Repetição		
Episodicidade		
Regularidade		
Irregularidade		
Unidade		
Fragmentação		
Economia		
Profusão		
Minimização		
Exagero		
Exatidão		
Distorção		
Entre outros		

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

As estratégias/técnicas visuais são empregadas como recurso para articular a distribuição e integração dos componentes formais/visuais, gerenciando as relações compositivas para um determinado efeito visual, segundo o conteúdo expressivo a ser transmitido. Como observado na Figura 2, podem ser interpretadas como opostas, mas é importante destacar que não são excludentes entre si. Em uma mesma composição pode ser utilizada mais de uma técnica. As técnicas presentes na Figura 2 foram apontadas por Silva e Barbosa (2019) como as mais utilizadas para projetar a forma no design de moda.

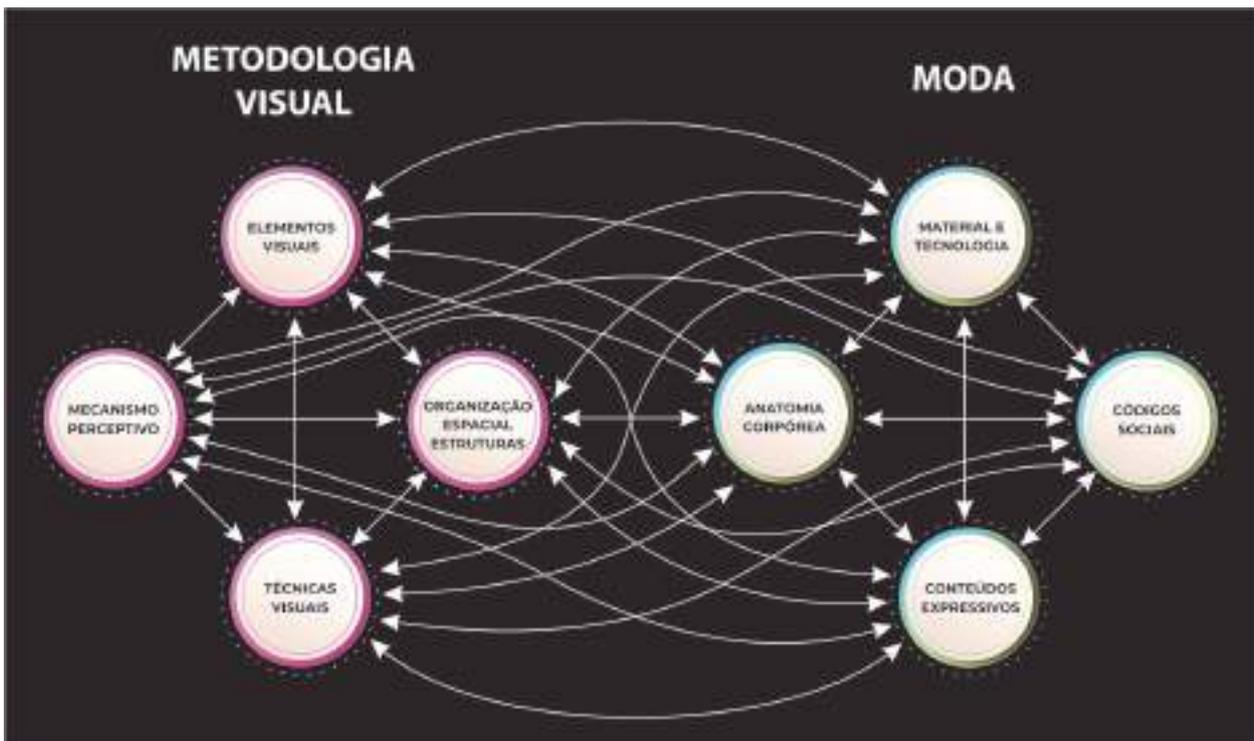
Os princípios ou leis da Gestalt fundamentam as decisões compositivas, uma vez que apresentam explicações sobre como a mente lê e interpreta os estímulos visuais. Quanto aos elementos básicos, são os componentes fundamentais da composição e podem ser interpretados como grafemas do “alfabeto” visual, divididos em: elementos conceituais, não passível de serem vistos, mas percebidos; elementos visuais, presentes na composição de modo concreto; e elementos relacionais, vinculados à organização espacial das unidades na composição.

Compreender as forças, os elementos e as técnicas, que influenciam a recepção e leitura do enunciado visual, favorece um processo compositivo mais assertivo ao longo do projeto de produto. Em um projeto de vestuário de moda, o impacto da informação visual da forma sobre a percepção do indivíduo acerca do produto está intimamente ligado aos aspectos sensoriais. A capacidade do produto de comunicar atributos como significado social, apelo emocional, funcionalidade e modo de uso, está ligado ao modo como a manifestação visual da forma foi projetada.

Sanches (2017) aponta que, no processo de construção da forma do vestuário, estão envolvidos três tipos de conhecimentos indispensáveis: a) recursos materiais, como o material têxtil que apresenta características como cor, textura e possibilidades estruturais; b) recursos construtivos, provenientes da modelagem e da tecnologia da confecção, que possibilitam transformar a superfície têxtil em uma composição volumétrica; c) fundamentos sintáticos, que dão base para planejar a articulação e a organização das unidades compositivas na construção da forma.

Diante do exposto, é possível inferir que o planejamento expressivo da forma do vestuário de moda encontra-se submerso em um cenário de conexões entre saberes, como ilustrado pela Figura 3.

Figura 3 – Interação entre os conhecimentos na construção da forma do vestuário de moda



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

Sobre esse enfoque, observa-se uma correlação dinâmica e multivariada entre dois campos de estudo, Metodologia Visual e Moda, que gera uma complexa teia de codependência entre as dimensões presentes em cada campo. Os saberes específicos se conectam em um sistema de conhecimentos que atuam simultaneamente sobre a construção configurativa. À medida que uma propriedade do sistema é modificada, também é alterado o processo de significação da forma do vestuário de moda.

A forma projetada expressa as relações semânticas delimitadas pelo designer para comunicar, de modo intencional, o conceito do produto. No projeto de vestuário de moda, o conceito gerador (MONTEMEZZO, 2003; SANCHES, 2008) é fonte delimitadora dos princípios sintáticos aplicados na configuração do(s) artefato(s). Por meio da decodificação de tal conceito² em unidades visuais, é possível definir os elementos construtivos presentes nas estruturas formais e compositivas do produto.

Frequentemente, o conceito gerador é sintetizado em uma expressão imagética para auxiliar o designer na definição dos princípios sintáticos. Cabe ressaltar que sistematizar os parâmetros conceituais do projeto, por meio de ferramentas imagéticas, favorece os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos no ato projetivo, colaborando com o estudante no desenvolvimento de habilidades para decodificar as variáveis socioculturais, estéticas e produtivas que envolvem o artefato.

Baxter (2011), Pazmino (2015) e Sanches (2012; 2017) discorrem sobre ferramentas imagéticas que apoiam a comunicação e auxiliam nas abstrações dos princípios visuais em um projeto. Entre as ferramentas abordadas pelos autores, esse texto destaca os painéis de imagens, cujas nomenclaturas costumam variar: Moodboard; Painel do Estilo de Vida; Painel Semântico do Público-alvo; Painel Semântico; Painel de Conceito; Painel de Tema Visual.

Ainda que os autores confirmem às ferramentas nomes diferentes, os painéis de Estilo de Vida e Semântico do Público-alvo retratam o comportamento psicossociocultural do consumidor/usuário ao qual o projeto se destina. Enquanto que os painéis Semântico, de Conceito e Tema Visual expressam uma síntese da linguagem visual e unidades compositivas que constituirão a estrutura das experimentações formais dos produtos. Em relação ao Moodboard, encontra-se definições que o situam nas duas vertentes de aplicação.

As ferramentas de síntese imagética fornecem dados referentes à sintaxe visual do projeto, indicam os elementos configurativos que devem compor o enunciado visual da forma, promovendo possibilidades de conexões para a experimentação tangível de tais elementos e a geração de alternativas adequadas ao conteúdo a ser transmitido. No entanto, esse processo de transposição depende da interação entre os conhecimentos apontados anteriormente. Desse modo, para assegurar o potencial de inovação e um impacto visual harmonioso ao produto em desenvolvimento, o diálogo entre os saberes da Metodologia Visual e da Modelagem é essencial para a manipulação das unidades visuais e ao planejamento expressivo da forma em projetos.

2.3 A modelagem como ferramenta de construção da forma projetada

Nas entrelinhas do atual cenário do ensino de design de moda (SILVA; BARBOSA, 2019; SANCHES, 2017; MORAES, 2010), considerar a modelagem do vestuário apenas

²Para Lessa (2009), o conceito do artefato refere-se a uma síntese dos traços e das características do produto que mais fundamentalmente o determinam, sua "essência" de atuação (objetiva e subjetiva) no cotidiano humano. Para esse autor, a forma é a evidência do conceito. Lawson (2015) propõe a denominação "gerador primário", referindo-se a essa ideia central, que aparece já no início do projeto, como forma empírica de investigação para configurar a solução.

como um processo de concretização de ideias é o mesmo que limitar o potencial de ação dos futuros designers. Isto porque, embora o saber técnico seja, ainda, a grande base de conhecimento dessa área, sua aplicação está diretamente relacionada ao fazer criativo do sujeito. A necessidade de uma visão holística e multifacetada do processo de planejamento e execução do produto de moda coloca o designer na posição de protagonista ativo em todo o trajeto de viabilização da ideia.

O conhecimento em modelagem passa a ser um diferencial que permite ao profissional planejar, visualizar e verificar as possibilidades formais com maior clareza e precisão durante o ato projetivo. As conexões propostas pela Figura 3 demonstram a necessidade desse conhecimento, uma vez que a anatomia corpórea (objeto central dos estudos de modelagem) é o principal suporte da organização espacial das estruturas formais (processo guiado pela combinação de elementos visuais).

Para que a integração desses elementos ocorra de maneira assertiva, o ensino de modelagem, focado no entendimento sensível do corpo e das suas relações com o suporte têxtil, assegura que o conhecimento dessa área seja utilizado como ferramenta para a criação inovadora das relações estabelecidas entre o corpo e o espaço projetado. Assim, a conversão das estruturas formais básicas em recursos construtivos de modelagem, ou o entendimento destes como possibilidades de estruturação da forma, passam a fazer parte do processo natural de retroalimentação do pensamento durante todo o percurso projetual do aluno.

No intuito de estruturar os recursos teórico-metodológicos para esse fim, Emídio (2018) propõe que o ensino da modelagem seja realizado a partir da articulação de duas dimensões: a) técnica-criativa, voltada à concepção de produtos; b) e técnica-produtiva, utilizada no contexto da produção industrial do vestuário.

A autora explica que, na primeira dimensão, a partir do uso das técnicas de modelagem plana e tridimensional, pode-se influenciar os aspectos cognitivos e criativos do aluno, possibilitando a utilização delas para a experimentação de ideias (EMÍDIO, 2018). Dessa forma, utilizar a modelagem como estratégia técnica-criativa, durante o ensino do processo projetual de design de moda, proporciona ao aprendiz uma construção significativa do conhecimento.

Nesse rumo, a integração das técnicas de modelagem como meio de geração experimental da configuração e da linguagem visual permite a conexão dos conhecimentos envolvidos no processo de construção da forma do vestuário propostos por Sanches (2017) e citados no tópico anterior. Desse modo, ao vincular o processo de decodificação dos elementos visuais à experimentação construtiva, ainda nas etapas de representação e movimentação do pensamento projetual (LAWSON, 2011), o aluno pode alcançar maior potencial de inovação, tanto para a forma como para a construção da modelagem.

Essas conexões derivam das ações previstas na dimensão técnica-produtiva que, segundo Emídio (2018), tem como objetivo a viabilização do produto, por meio do estudo e da utilização dos métodos de construção de moldes. A autora salienta que, para isso, além de conhecer as técnicas de modelagem, o designer deve ser capaz de conectar critérios ergonômicos e antropométricos em prol da estrutura formal desenvolvida. Ressalta-se que, antes de iniciar o processo projetual discutido aqui, os estudantes passaram pela etapa de construção de bases de modelagem plana e

tridimensional, seguindo os métodos de Duarte e Saggese (2008) e Duburg (2012).

Para isso, o conhecimento sobre o suporte têxtil que será utilizado, bem como as possibilidades de processos de acabamento, costura, mecanismos de acesso, avia-mentos e tecnologias são indispensáveis para a materialização efetiva do produto em desenvolvimento. Devido a essa indissociabilidade entre teoria, técnica e prática no emprego da modelagem no campo do saber projetual, a atividade de ensino discutida neste texto seguiu a recomendação metodológica do modelo MODThink, de Emídio (2018). O conhecimento sobre o suporte têxtil que será utilizado, bem como as possibilidades de processos de acabamento, costura, mecanismos de acesso, avia-mentos e tecnologias são indispensáveis para a materialização efetiva do produto em desenvolvimento.

Proposto como um artefato cognitivo que se opõe à aprendizagem mecânica praticada pelo modelo tradicional de ensino de modelagem, o modelo MODThink foi estruturado em 5 fases, de forma análoga às etapas de projetos de design, sendo: 1) análise do problema em modelagem; 2) investigação em modelagem; 3) exploração em modelagem; 4) verificação em modelagem e 5) execução da modelagem. Nestas, são sugeridos procedimentos metodológicos a serem adotados com apoio de ferramentas de design e técnicas de criatividade, que à luz dos conceitos educacionais são entendidas não somente como meio de apoiar a realização das atividades propostas, mas como ferramentas cognitivas para aprendizagem de modelagem (EMÍDIO, 2018, p. 146).

Seguindo as orientações da autora, o modelo foi aplicado na modalidade de nível básico, por se tratar de um contexto de ensino-aprendizagem da 1ª série do curso de Design de Moda analisado. Para a condução das atividades de ensino, realizou-se um planejamento de ações pedagógicas, de acordo com as fases do MODThink.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este artigo relata os resultados de uma ação didática integrada realizada ao longo do 2º semestre do ano letivo de 2019, no Bacharelado em Design de Moda da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Participaram da atividade acadêmica os estudantes matriculados na 1ª série do curso.

O projeto pedagógico do referido curso encontra-se estruturado sobre cinco eixos de conhecimento que perpassam as quatro séries do percurso formativo, a saber: 1) Fundamentação; 2) Representação e Expressão; 3) Gestão de Projeto; 4) Sistemas Produtivos; 5) Configuração do Produto. Cada eixo contempla um conjunto de unidades curriculares (disciplinas), as quais abordam os conhecimentos considerados necessários para promover a prática reflexiva e a capacidade de síntese integradora, fomentando habilidades e competências para interpretar, gerenciar e conectar variáveis.

Com foco na Aprendizagem Baseada em Projetos (Project-based Learning - PjBL), no ensino integrado e na abordagem centrada na participação discente, o curso realiza projetos interdisciplinares - Projeto Integrador (1ª e 2ª séries) e Projeto Experimental (3ª série). Com níveis crescentes de complexidade, essas atividades

proporcionam a integração entre as diferentes unidades curriculares correspondentes a cada série.

Na 1ª série, o Projeto Integrador tem a finalidade de introduzir o estudante no processo projetual, enfatizando a exploração das ferramentas de criatividade e a transposição de conceito para o espaço projetado da veste (forma), a partir do diálogo contínuo entre as disciplinas de Metodologia Visual e Modelagem durante todo o processo projetual. Nesse contexto, o trajeto metodológico que guiou a atividade foi dividido em dois procedimentos principais: definição do conceito gerador (apoiado por painéis de síntese visual) e aplicação do modelo MODThink.

Para auxiliar a decodificação do conceito gerador em elementos estruturais que, posteriormente, seriam articulados na construção do enunciado visual, por meio da forma projetada, os estudantes utilizaram duas classes de ferramentas: Painel de Estilo de Vida ou Painel Semântico do Público-alvo, para a síntese do perfil de usuário, e Painel Semântico, Painel de Conceito ou de Tema Visual, para o direcionamento conceitual.

De posse desses argumentos visuais, iniciou-se o diálogo efetivo entre as duas disciplinas, com o objetivo de orientar o processo de geração, refinamento e seleção de alternativas. Nesse sentido, o desenvolvimento do produto guiou-se por meio da dimensão técnico-criativa da modelagem e todo o procedimento metodológico foi estruturado de acordo com as fases do modelo MODThink (EMÍDIO, 2018).

Antes de traçar as estratégias de ensino, foi definida uma questão focal que permeou a integração dos conhecimentos de Metodologia Visual e Modelagem e que também foi utilizada como guia na condução das atividades em sala de aula. A partir da indagação “quais recursos construtivos de modelagem possibilitam a melhor transposição formal do conceito delimitado pelo aluno?”, foram traçados os procedimentos adotados em cada fase proposta pelo modelo:

Fase 1 - análise do problema em modelagem: partindo do conceito e das ferramentas de síntese visual desenvolvidas, os estudantes definiram os objetivos formais relacionados à modelagem. Na sequência, realizaram análises estrutural e morfológica dos painéis para a compreensão das possibilidades de transposição da forma e de seus elementos ao produto.

Fase 2 - pesquisa investigativa em modelagem: com base nas estruturas codificadas e por meio de análise de similares, buscou-se compreender a existência de recursos construtivos de modelagem que pudessem ser aplicados na ideação do projeto.

Fase 3 - exploração em modelagem: após a abstração do conceito, foram utilizadas técnicas de ilustração e de modelagem tridimensional com o objetivo de externar as primeiras intenções de produto. Nesse momento, a livre expressão de ideias foi o fio condutor da ação dos estudantes, permitindo que as unidades formais fossem empregadas de forma criativa, sem o pré-julgamento de complexidade ou viabilidade produtiva.

Fase 4 - verificação em modelagem: as experimentações desenvolvidas foram

analisadas com base nos critérios e objetivos traçados na fase inicial. A Tabela de Avaliação de Alternativas (SANCHES, 2017) foi utilizada para auxiliar na seleção da melhor proposta de produto.

Fase 5 - *execução da modelagem*: permitiu a construção efetiva das estruturas formais do produto, por meio da integração das técnicas de modelagem plana e tridimensional.

Cabe lembrar que o objetivo central dessa atividade foi explorar as possibilidades de construção intencional da forma e, por esse motivo, a dimensão técnica-produtiva da modelagem não foi a base fundamental no estudo de viabilização do produto. Para a execução dos moldes, os estudantes tiveram autonomia na definição das técnicas e métodos de modelagem empregados, considerando as habilidades e conhecimentos adquiridos em experiências prévias.

Antes da apresentação e discussão dos resultados, ressalta-se que todas as fases aqui descritas foram guiadas e orientadas pelas docentes das disciplinas de Metodologia Visual e Modelagem em aulas conjuntas e com carga horária estendida, a fim de permitir a imersão dos estudantes no contexto de experimentação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

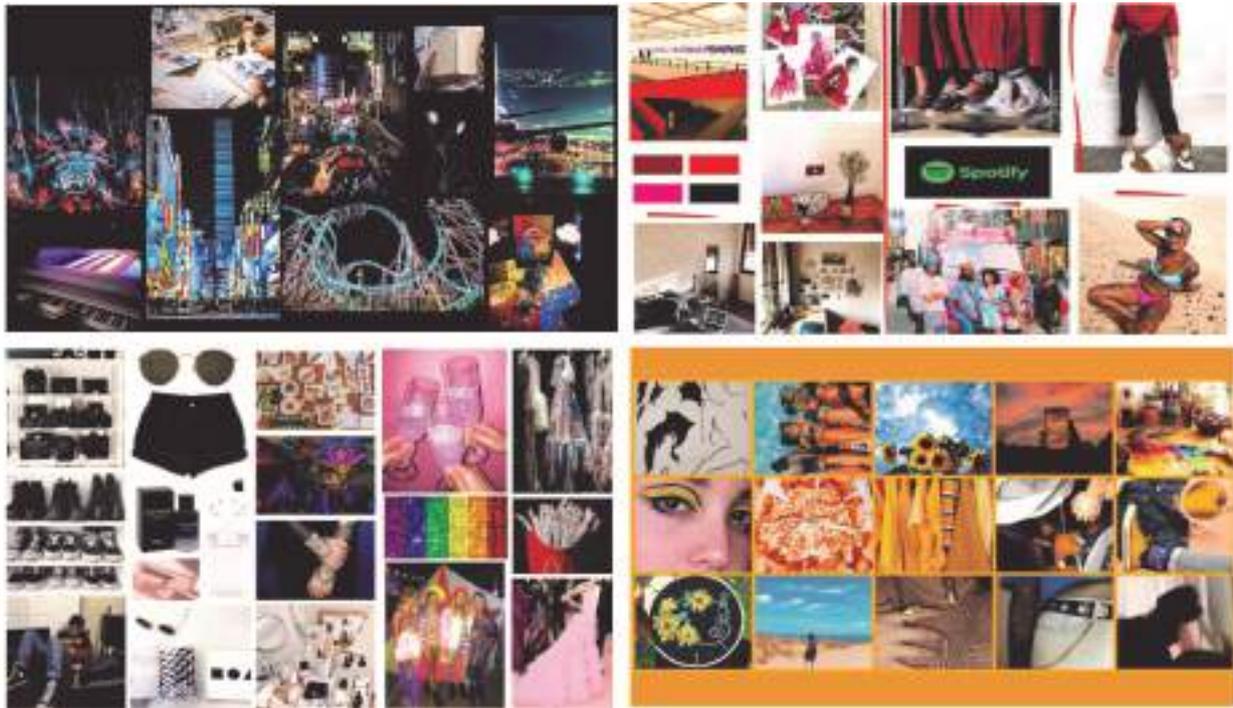
Os resultados aqui discutidos são parte dos trabalhos desenvolvidos no Projeto Integrador da 1ª série, uma atividade de caráter autoral que permite aos alunos o desenvolvimento de um produto com grande carga conceitual. No ano letivo de 2019, a ação didática, que teve como tema a expressão “Eu e ponto”, desafiou os estudantes a projetarem uma composição vestimentar que contemplasse a sua essência individual enquanto sujeito social.

A delimitação projetual foi guiada pelo uso de ferramentas de criatividade, com o objetivo de mapear a personalidade e o contexto sociocultural do usuário, definir o conceito e as características formais do produto e verificar as suas possibilidades técnicoconstrutivas.

Pesquisas referentes ao contexto sociocultural propiciaram a identificação de indicadores de comportamentos, o que favoreceu a decodificação dos traços psicossocioculturais em linguagem estética, posteriormente sintetizada em um conceito gerador. Os valores pessoais do indivíduo foram retratados no Painel de Estilo de Vida, exemplificados na Figura 4, que elucida a aplicação da ferramenta, demonstrando quatro propostas específicas com a decodificação dos parâmetros de linguagem, segundo os traços psicossocioculturais do público-alvo.

Os painéis foram elaborados para comunicar as características da personalidade de cada estudante. Uma tradução visual da autoimagem e dos valores pessoais que serviram de suporte para a delimitação do conceito gerador, que apoiou o direcionamento expressivo e simbólico dos projetos.

Figura 4 – Painéis de Estilo de Vida. Síntese psicossociocultural dos projetos de: Vitória R. Stersa; Isabela Aime S. de Sa; Bruno F. Cardoso; Daira A. S. Arruda.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Para a elaboração do conceito, é necessário exercitar o processo cognitivo de associação e organização das informações. O que foi possível por meio do uso da ferramenta Brainstorming - empregada com o objetivo de provocar conexões entre os dados sintetizados no Painel de Estilo de Vida - e de palavras-chave, que promoveram a geração de potenciais conceitos de linguagem, passíveis de serem convertidos em referências visuais para os conteúdos expressivos.

Concluída a etapa anterior, efetuou-se a síntese das informações em um conceito gerador, seguida pela captura de imagens correlacionadas a este. A meta era buscar representações imagéticas capazes de converter o conceito em conteúdos simbólicos. Depois de eleitas as imagens, os estudantes desenvolveram o Painel Semântico ou o Painel de Tema Visual como suporte visual do conceito gerador. Do painel, foram extraídas, posteriormente, unidades expressivas e diretrizes de interação significativas para a composição da forma.

Delimitadas as unidades expressivas e os parâmetros de interação, deu-se início à organização do corpus da sequência discursiva visual, ou seja, por meio do diálogo entre Metodologia Visual e Modelagem, estabeleceu-se direcionamentos para o planejamento da sintaxe visual, visando à concretização e geração de possibilidades formais inovadoras e assertivas.

Para tanto, foram definidas as especificações técnicas sobre o suporte têxtil utilizado, o qual deveria ser composto, obrigatoriamente, por fibras naturais celulósicas, ter a construção de tela, sarja ou cetim, bem como se apresentar na cor branca ou cru, para possibilitar o tingimento manual. A definição desses requisitos foi fundamental para que os estudantes entendessem as possibilidades de construção da forma a partir do uso estratégico da modelagem, pelo fato de terem as opções de

material limitadas.

Para ilustrar o processo de síntese expressiva e relações que guiaram a sintaxe da forma, são apresentados, na sequência, exemplos dos trabalhos desenvolvidos por quatro estudantes, organizados pelo nível de complexidade na abstração. Nas figuras, é possível observar a ferramenta de síntese visual e o protótipo em interação com o corpo.

Os resultados apresentados na Figura 5 são fruto de um projeto da estudante Vitória R. Stersa, que teve como conceito gerador memórias do tradicional em uma noite contemporânea, apresentando como base a estética tradicional oriental, acrescida da arte urbana e das influências da vida noturna dos grandes centros populacionais, como Tóquio. Para estabelecer uma hierarquia entre as unidades constitutivas, foram selecionadas as técnicas visuais de equilíbrio, simetria, repetição, opacidade, regularidade, sobreposição e contraste de cor e proporção. Predominam os elementos visuais: cor, linha, formato e dimensão. Entre os princípios da Gestalt, é possível destacar o alto nível de pregnância da forma, continuidade, proximidade, semelhança e unificação.

O estudo da forma para a transposição dos elementos e técnicas visuais para o produto foi conduzido pelas sensações de rigidez (tradicional) e movimento (contemporâneo) presentes no painel de conceito. Como resultado da análise de similares, a estudante elencou o recorte, o transpasse e a dobradura como recursos construtivos indispensáveis na configuração do produto, além de pensar na forração e em princípios de conexão para gerar possibilidades de modificação da forma e auxiliar na estruturação das peças.

Figura 5 – Decodificação do conceito gerador em imagem de expressão e transposição para a estrutura formal e compositivas do produto: Projeto Integrador da estudante Vitória R. Stersa



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

Uma vez definida a simetria como técnica visual, a construção dos moldes foi viabilizada pela utilização de métodos de modelagem plana, o que permitiu um estudo mais detalhado de folgas para a criação de espaços vazios entre o corpo e o

artefato. A rigidez foi garantida pelo formato evasê do casaco e da forração realizada com manta acrílica, permitindo a construção da estrutura sem perder a leveza.

A Figura 6 contempla a decodificação e sintaxe formal do projeto da estudante Daira A. S. Arruda, que teve como conceito gerador a palavra Rainbow. Como delimitadores, foi estabelecido que o produto deveria apresentar uma linguagem divertida, extravagante e criativa. Para transpor essas características, foram selecionadas as técnicas visuais de simetria, repetição, episodicidade, exagero, distorção, opacidade, contraste de luz/tom e contraste proporção/escala. Entre os elementos visuais, predominaram o volume, a linha, cor e o formato. Quanto aos preceitos da percepção visual, destacam-se os princípios de semelhança e segregação.

Para a viabilização do produto, foram utilizadas as técnicas de modelagem plana e tridimensional durante o processo de experimentação. Os princípios de extravagância e distorção foram transpostos por meio da construção intencional de volume nos ombros e quadril. Os estudos dimensionais do produto foram guiados pela interpretação de bases de modelagem plana, com o aporte teórico de diferentes autores, o que possibilitou a compreensão das diversas perspectivas de adição ou subtração de volumes em um mesmo molde.

Figura 6 – Decodificação do conceito gerador em imagem de expressão e transposição para a estrutura formal e compositivas do produto: Projeto Integrador da estudante Daira A. S. Arruda



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

Além da experimentação formal, a construção de estruturas na superfície têxtil permitiu a visualização de múltiplas possibilidades de caimento em relação às suas dimensões e ao grau de interferência. A prega e o drapeado foram definidos como recursos construtivos por propiciarem a ampliação e redução do espaço projetado, além de aplicarem as estruturas de repetição e escala.

Com o conceito gerador VerNegro, o projeto da estudante Isabela Aime S.

de Sá (Figura 7) buscou transpor a luta, a força e o orgulho do espaço conquistado pelo sujeito negro na sociedade contemporânea. A fim de afastar-se do estereótipo, da imagem padronizada pelo senso comum da mulher negra sensualizada, de um

corpo objetificado e exposto, a estudante sentiu a necessidade de trabalhar com dois painéis complementares. O primeiro representa o conceito gerador em uma imagem com grande carga cultural, o segundo é um Moodboard com a representação das formas, da atitude e do olhar da estudante acerca da desconstrução do estereótipo sobre o corpo negro. Com base nos painéis, delimitou-se que as técnicas visuais predominantes seriam: equilíbrio; simplicidade; assimetria; opacidade; episodicidade; contraste de cor; contraste de direção; e economia. Entre os princípios da Gestalt, realçam-se a alta pregnância da forma, proximidade e semelhança. Os principais elementos visuais são: linha, forma, dimensão e ponto.

Figura 7 – Decodificação do conceito gerador em imagem de expressão e transposição para a estrutura formal e compositivas do produto: Projeto Integrador da estudante Isabela Aime S. de Sa



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

Para garantir a assimetria como técnica visual, a estudante optou por construir o produto utilizando apenas a técnica de modelagem tridimensional. Tal decisão facultou o planejamento das relações de proporção entre os recursos construtivos e materiais utilizados na transposição conceitual. A unidade formal de triângulo foi definida como base para a organização espacial do produto por ser uma forma rígida e bem delimitada, elucidando as relações estabelecidas no conceito gerador. Todas as intenções de ajustes e folgas foram definidas a partir da adição ou subtração de triângulos em pontos específicos do corpo.

A utilização de uma unidade rígida na construção de uma composição capaz de assumir a forma orgânica do corpo foi um dos maiores desafios enfrentados pela aluna. Entretanto, a possibilidade de visualização do comportamento do material sobre o manequim e a exploração dos princípios de adição e subtração permitiram que as linhas de contorno da forma de base fossem utilizadas para criar os ajustes e contrastes de direção, proporcionando a silhueta desejada.

O quarto exemplo de projeto (Figura 8), assim como o exemplo anterior, apresenta dois painéis complementares de Tema Visual. Com o conceito gerador moldado por mulheres, o estudante Bruno F. Cardoso buscou sintetizar, no primeiro painel, o conceito de construção, de estruturação da sua identidade pelo feminino e a questão relacionada à sua orientação sexual. O segundo painel traz como referência um ideal performático que agrega atitude ao primeiro.

Tendo como base a síntese conceitual, foram definidos como técnicas visuais a complexidade, a simetria, o exagero, a repetição, a espontaneidade e o contraste de forma e cor. Os princípios relativos à percepção visual que se destacam são: proximidade, semelhança, repetição e continuidade. Entre os elementos principais, o projeto

destaca a linha, o formato, o volume, a dimensão e a cor.

Figura 8 – Decodificação do conceito gerador em imagem de expressão e transposição para a estrutura formal e compositivas do produto: Projeto Integrador do estudante Bruno F. Cardoso



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

Esse projeto também teve a simetria como uma das técnicas visuais empregadas, mas ao contrário dos anteriores, o processo de experimentação da forma foi guiado pela técnica de modelagem tridimensional. Tal escolha se deu devido à necessidade de visualização das possibilidades de proporção e combinação dos elementos formais na construção do produto. A ideia de repetição foi transmitida por meio dos recursos construtivos e aviamentos, como a utilização de pregas em toda a extensão do corpo, utilização de ilhoses e fitas como mecanismos de acesso e a construção de acessório de ombro a partir de uma unidade modular.

Nesse resultado, é importante ressaltar o alto nível de abstração conceitual, uma vez que as unidades formais presentes nos painéis não limitaram as possibilidades de experimentação. Para conduzir o processo, o estudante se pautou na ação de moldar, entendendo-a como componente de um conjunto de partes que se inter-relacionam na construção de uma forma. Assim, os princípios semelhança, repetição e continuidade foram considerados como componentes essenciais do produto e transpostos de maneira criativa e abstrata ao produto.

5 CONCLUSÃO

Partindo da concepção de que o vestuário de moda se constitui como veículo comunicativo de interação contextual e meio de adaptação corporal, é evidente a premência de ações didático-pedagógicas que favoreçam um diálogo claro e intencional entre os saberes da Metodologia Visual e da Modelagem para a articulação de elementos construtivos e conteúdos expressivos na sintaxe da forma.

Em análise geral, a ação didática estudada apresentou resultados positivos para o contexto educacional em que esteve inserida. Ao promover conexões teórico-prá-

ticas entre as duas disciplinas, a atividade oportunizou a imersão dos estudantes nos processos de síntese dos princípios sintáticos e da experimentação da forma, facilitando o decurso dos movimentos cognitivos e metacognitivos de delimitar, gerar e avaliar/consolidar - que caracterizam a trajetória projetual.

É válido destacar que os conteúdos contemplados pela ementa das disciplinas de modelagem, na 1ª série do curso, preveem apenas a construção e o estudo das bases. Assim, sendo essa a primeira e mais complexa atividade que envolveu a interpretação de modelos realizada de forma autônoma pelos estudantes, acredita-se que, sem a integração efetiva dos conteúdos na articulação das disciplinas, os resultados obtidos não seriam como os apresentados aqui.

Por fim, ao apresentar subsídios para ações pedagógicas diferenciadas, em prol do aprimoramento das estratégias em sala de aula e do desenvolvimento do pensamento projetual, acredita-se que o presente estudo coopera para um debate sobre as ações educacionais no contexto do Design de Moda, especialmente no que concerne ao papel das disciplinas de modelagem no trajeto criativo.³

REFERÊNCIAS

BAXTER, Mike. **Projeto de produto: guia prático para o design de novos produtos**. 3. ed. São Paulo: Editora Blucher, 2011.

BLOECHLE, Johannes et al. Neuro-cognitive mechanisms of global Gestalt perception in visual quantification. **NeuroImage**, v. 181, p. 359-369, 2018.

DONDIS, D. **Sintaxe da linguagem visual**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

DUARTE, Sonia.; SAGGESE, Sylvia. **Modelagem Industrial Brasileira**. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora Guarda-Roupa, 2008.

DUBURG, Annette. **Moulage: arte e técnica no design de moda**. Porto Alegre: Bookman, 2012.

EMÍDIO, Lucimar de Fátima Bilmaia. **Modelo MODThink: o pensamento de design aplicado ao ensino-aprendizagem e desenvolvimento de competências cognitivas em modelagem do vestuário**. 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2018.

GOMES FILHO, João. **Gestalt do objeto: sistema de leitura virtual da forma**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. **A metacognição como estratégia re-**

³Texto revisado por Marina Botura Mataram. Graduada em Letras Vernáculas e Clássicas pela Universidade Estadual de Londrina. Contato: marinabotura1@gmail.com.

guladora da aprendizagem. **Psicologia reflexão e crítica**, v. 19, n. 2, p. 177-185, 2006.

LAWSON, Bryan. **Como arquitetos e designers pensam**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

_____. **The design student's journey**: understanding how designers think. New York: Routledge, 2019.

LEBORG, Christian. **Gramática visual**. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.

LESSA, Washington Dias. Linguagem da forma/linguagem visual no âmbito do ensino de design: balizamentos teóricos; tópicos de pesquisa. **Arcos Design, Rio de Janeiro, ESDI-UERJ**, n. 5, ano 4, n. 2, p. 69-91, dez. 2009.

LUPTON, Ellen; PHILLIPS, Jennifer Cole. **Novos fundamentos do design**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MORAES, Dijon. **Metaprojeto**: o design do design. São Paulo: Blücher, 2010.

MONTEMEZZO, Maria Celeste de Fátima Sanches. **Diretrizes metodológicas para o projeto de produtos de moda no âmbito acadêmico**. 110f. Dissertação (Mestrado Desenho industrial) Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação - Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/97020>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

MUNARI, Bruno. **Design e comunicação visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NIEMEYER, Lucy. **Elementos de semiótica aplicados ao design**. 2.ed. Rio de Janeiro: 2ab, 2007.

PAZMINO, Ana Veronica. **Como se cria**: 40 métodos para design de produtos. Editora Blucher, 2015.

PRESS, Mike; COOPER, Rachel. **El diseño como experiencia**. Barcelona: Gustavo Gili, 2009.

RIVERA-DÍAZ, Luis Antonio. Innovación didáctica en el campo del Diseño: una propuesta centrada en la cultura proyectual. **Cuadernos de Diseño: diseño en red**, Madrid, n.6, febrero, 2017, p. 2026-2323.

SALTZMAN, Andrea. La metáfora de la piel en el proceso proyectual de la vestimenta. **DAT Journal**, v. 1, n. 2, p. 42-50, 2016. Disponível em: <<https://datjournal.emnuvens.com.br/dat/article/view/27>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SANCHES, Maria Celeste de Fátima. **Moda e projeto**: estratégias metodológicas em design. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

_____. Projetando o intangível: as ferramentas da linguagem visual no design de moda. In: MARTINS, Rosane Fonseca de F.; LINDEN, Júlio Carlos S. (Org.). **Pelos caminhos do design: metodologia do projeto**. Londrina: Eduel, 2012. p. 395-416.

_____. Projetando moda: diretrizes para a concepção de produtos. In: PIRES, Dorotéia Baduy (Org.). **Design de moda: olhares diversos**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2008. p. 289-301.

SILVA, Maria Antônia Romão da; BARBOSA, Thassiana de Almeida Miotto. O diálogo entre os elementos da comunicação visual e a modelagem no projeto de design de moda. In: ITALIANO, Izabel. Cristina; SOUZA, Patrícia de Mello (org.). **Os caminhos da pesquisa em modelagem: história, ensino, conceitos e práticas**. Volume 1. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2019. p. 185-206. Disponível em: <<http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/445>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

SILVA, Maria Antônia Romão da; SANCHES, Maria Celeste. Articulando a Forma: ações pedagógicas transversais para a construção do conhecimento de sintaxe visual. **ModaPalavra**, v. 13, n. 27, p. 200-234, 2020. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/modapalavra/article/view/15437/10965>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

SILVA, Maria Antonia Romão da; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Aprendizagem autorregulada por alunos do curso de Design de Moda: um estudo exploratório. **Cadernos de Educação**, n. 60, 2018. <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/11904>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

WONG, Wucius. **Princípios de Forma e Desenho**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Recebido em: 16/03/2020

Aceito em: 01/05/2020

Dossiê 6

A modelagem integrada ao projeto de Moda no âmbito do ensino

DOI: 10.5965/25944630422020071

A LINGUAGEM MATEMÁTICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE MODELAGEM NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA FACULDADE PRIVADA DE RECIFE-PE

**Mathematical language in the learning process
of modeling in fashion design technologic
graduation: a case study at a private college in
Recife-PE**

**Lenguaje matemático en el proceso de enseñanza
del modelado en un curso tecnologia dde fashion
design: um estudio de caso en una universidad
privada de Recife-PE**

Suzana Ferreira Paulino Domingos¹

¹ Doutora em Letras/Linguística pela UFPE/University of Birmingham - UK. Professor Adjunto Letras UAEADTec e UA-CSA - Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Coordenadora Acadêmica da Escola Latino-Americana de Estudos em Cultura. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9488-8455> suzana.paulino@ufrpe.br <http://lattes.cnpq.br/2393224245460974>

Resumo

Em Design de Moda, fazer modelagem requer do profissional conhecimentos técnicos sobre medidas, tecidos, tecnologias de confecção e de costura, bem como saber interpretar dados, formas, tendências e cálculos de matemática básica. Por isso, os conceitos matemáticos constituem-se em relevantes aspectos nos processos de modelagens plana e tridimensional. Este artigo tem por objetivo analisar, interdisciplinarmente, a partir da perspectiva discente, a relação entre o conhecimento de matemática e a modelagem, no processo de ensino-aprendizagem de um curso superior de Tecnologia em Design de Moda. Para tanto, realizou-se um estudo de caso, exploratório-comparativo, de natureza quali-quantitativa no Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda, em uma faculdade privada de Recife-PE. Constatou-se que os discentes possuem uma defasagem em relação aos conhecimentos matemáticos básicos, reconhecem sua dificuldade e veem na interdisciplinaridade uma alternativa para dirimir tal problemática, pois o baixo conhecimento de alunos de Design de Moda sobre matemática interfere negativamente no desenvolvimento adequado de conhecimentos sobre modelagem.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Matemática; Modelagem.

Abstract

Mathematics is embedded in all areas of knowledge. In Fashion Design, modeling requires the modeler to have technical knowledge about measurements, fabrics, sewing technologies, as well as knowing how to interpret basic mathematics data, shapes, trends and calculations. Therefore, mathematical concepts constitute important aspects in the processes of flat and three-dimensional modeling. This article aims at analyzing, interdisciplinarily, from the student perspective, the relationship between mathematics and modeling, in the teaching-learning process of a higher education Fashion Design course. Then, an exploratory-comparative, qualitative-quantitative case study was carried out in the higher education course of Fashion Design, of a private college in Recife-PE. It was observed that students recognize their lack of basic mathematical knowledge and see interdisciplinarity as an alternative to solve this problem. Apart from this, the low knowledge of Fashion Design students about mathematics interferes negatively in the adequate development of modeling knowledge.

Keywords: Interdisciplinarity; Mathematics; Modeling.

Resumen

En el diseño de moda, el modelado requiere un conocimiento profesional de medidas, telas, tecnologías de costura y costura, así como también cómo interpretar

datos matemáticos básicos, formas, tendencias y cálculos. Por lo tanto, los conceptos matemáticos constituyen aspectos relevantes en los procesos de modelado plano y tridimensional. Este artículo tiene como objetivo analizar, interdisciplinariamente, desde la perspectiva del estudiante, la relación entre el conocimiento matemático y el modelado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un título superior en Diseño de Moda. Con este fin, se realizó un estudio de caso exploratorio comparativo de naturaleza cualitativa en el Colegio de Diseño de Moda, en un colegio privado en Recife-PE. Se descubrió que los estudiantes tienen una brecha con el conocimiento matemático básico, reconocen su dificultad y ven la interdisciplinariedad como una alternativa para resolver este problema, porque el bajo conocimiento de los estudiantes de Diseño de Moda sobre matemáticas interfiere negativamente con el desarrollo adecuado del conocimiento sobre las matemáticas modelado.

Palabras-clave: Interdisciplinariedad; Matemáticas; Modelado.

1 INTRODUÇÃO

A moda é um fenômeno social e cultural, de caráter mais ou menos coercitivo, que consiste na mudança periódica de estilo, e cuja vitalidade provém da necessidade de conquistar ou manter determinada posição social (JOFFILY, 1999 apud TREP-TOW, 2013). Aspectos sociais, econômicos e culturais são essenciais na constituição e representação de identidades expressos pela moda nos mais diversos períodos das civilizações, pois a indumentária serve, ao longo do tempo, como signo de diferenciação entre as classes sociais. Moda é um meio eficaz de análise de identidades, utilizado para expressar a corporificação, a externalização performática de subjetividades fragmentadas, mutáveis, flutuantes da experiência do mundo contemporâneo. Na construção e compreensão de símbolos e signos, a modelagem tem papel fundamental, devido à sua função ergonômica.

A modelagem do vestuário surgiu a partir do momento em que o homem descobriu a técnica do curtimento das peles e da agulha de ossos, período Paleolítico. As peles dos animais no ombro do homem primitivo impediam os movimentos, por isso, foram feitas adaptações para liberá-los. As diferentes formas do vestuário evoluíram a partir das necessidades físicas humanas (FEGHALI, 2006) e as pessoas mudaram sua forma de vestir em função de influências sociais. "A roupa, que a princípio era determinada apenas pelos recursos disponíveis e tecnologia, passa a variar em estilos conforme vogas da época" (TREP-TOW, 2013, p. 25-26). Assim, a modelagem passa a ser vista como parte integrante do projeto de moda, sendo um relevante instrumento que permite que produtos de moda sejam derivados da materialização possibilitada por esse processo de desenvolvimento. Logo, ela se constitui em uma importante ferramenta de ensino para a elaboração material de conceitos, expressões e tendências, bem como para a busca de soluções pedagógicas por técnicas, planejamento e métodos aplicáveis no ensino do Curso Superior de Tecnologia (CST) em Design de Moda.

Souza (2006), pesquisou a eficiência da modelagem tridimensional, moulage, como instrumento de otimização do processo de desenvolvimento do produto de moda/vestuário, enfocando as etapas de criação e materialização nas quais a técnica se inseria e constatou a dicotomia entre as áreas de criação e modelagem. Ainda, abordou as qualidades técnicas, construtivas, ergonômicas e estéticas envolvidas no projeto da modelagem do produto, enfatizando o conforto, caimento e inovação formal.

A modelagem de uma peça de vestuário se baseia em cálculos matemáticos que são executados a partir de uma tabela de medidas padronizadas ou medidas de corpo ou de uma roupa. Muitos profissionais envolvidos no processo de criação e adaptação de vestuário, bem como discentes de Design de Moda, não têm a prática com ferramentas que ajudam na execução de moldes, reproduzindo o conteúdo apresentado em sala de aula sem qualquer compreensão do processo e sem fundamentação, comprometendo a qualidade produtiva e o perfil do egresso. Assim, conhecimentos de matemática básica, desenhos geométricos, entre outros, são indispensáveis para os estudantes do CST em Design de Moda. Buscando atender às demandas da formação de um designer de moda, as Instituições de Ensino Superior (IES) formataram seus cursos de Design de Moda e incluíram disciplinas que oferecessem ao graduando uma vasta gama de conhecimentos, para desenvolver as habilidades necessárias.

Contudo, não contemplaram disciplinas ou ações que desenvolvessem conhecimentos matemáticos. Assim, é possível perceber resistências e dificuldades dos discentes quanto às disciplinas que envolvem modelagem, um dos eixos fundamentais do CST em Design de Moda. Diante do exposto, é possível perceber a constante presença e a necessidade de possuir conhecimentos matemáticos básicos para desenvolver modelagens de vestimentas adequadas às necessidades da sociedade.

O interesse pelo tema surgiu a partir de experiências da pesquisadora como docente, observando o baixo desempenho de discentes da graduação no CST em Design de Moda. Assim, percebeu-se a dificuldade dos estudantes e profissionais quanto ao desenvolvimento e execução de atividades de modelagem nas aulas e no ateliê, devido à falta de conhecimentos matemáticos e geométricos básicos, bem como a falta de inter-relação direta e objetiva entre as disciplinas do curso. Sendo assim, a pergunta que esta pesquisa buscou responder foi: Como a interdisciplinaridade pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de modelagem plana e tridimensional de roupas em relação com a matemática no CST em Design de Moda? Partimos da hipótese de que a interdisciplinaridade é uma abordagem adequada para relacionar a modelagem à matemática, ao possibilitar a integração de saberes de maneira contextualizada, contribuindo para o bom desempenho no processo de aprendizagem.

Portanto, este trabalho teve por objetivo geral: analisar interdisciplinarmente a relação da Matemática com o processo de ensino-aprendizagem de modelagem Plana e tridimensional, no CSGT em Design de Moda. Os objetivos específicos do estudo foram: evidenciar a importância da interdisciplinaridade e do conhecimento matemático no processo de ensino-aprendizagem de modelagem plana e tridimensional; Investigar o conhecimento matemático de estudantes de Design de Moda que estão cursando disciplinas de modelagem; analisar as dificuldades enfrentadas por

discentes no processo de ensino-aprendizagem de modelagem; Relacionar o conhecimento matemático dos aprendizes a uma adequada execução de modelagem plana ou bidimensional e tridimensional.

Nesse sentido, discutiu-se a relevância de um processo de ensino-aprendizagem pautado na interdisciplinaridade, ou seja, no reconhecimento da integração entre as disciplinas, focado na reflexão crítica sobre o processo e sobre a atuação profissional. Espera-se que a pesquisa contribua para a melhoria do ensino-aprendizagem das Modelagens Plana e Tridimensional.

2 INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE MODELAGEM EM DESIGN DE MODA

A indústria da moda é interdisciplinar, pois compreende uma rede de designers, fabricantes, comerciantes e profissionais da mídia que ditam mudanças e a imagem oficial que a moda terá ao longo dos tempos. Ela surgiu na década de 1670, em Paris, revolucionando comportamentos e diminuindo distâncias sociais. Até a década de 1980, no Brasil, a moda não era considerada uma área para estudo em cursos regulares ou no ensino superior, por isso não havia cursos formais antes desse período (FRAGA, 2013; PIRES, 2002).

O ensino de moda era baseado na transmissão de conhecimentos de geração a geração, isto é, as pessoas aprendiam com mães ou avós que costuravam ou eram autodidatas, ou seja, aprendiam tirando moldes de revistas, comprando roupas para copiar as peças e fazendo os moldes a partir delas. As funções e cargos que criavam produtos de moda eram ocupados por leigos e autodidatas que, como já se disse, aprendiam o ofício com o exercício da profissão. O entendimento da época era o de que o trabalho podia ser desempenhado por pessoas com talento artístico, alguma informação de moda e "bom gosto". Quanto à moda, não havia uma preocupação efetiva de estudo sobre o assunto. O interesse pela área surgiu pelo aumento de empresas têxteis e de confecção do país (PIRES, 2002). Com o aumento da economia e de empresas do setor, sentiu-se a necessidade de criar cursos especializados em moda para formar profissionais qualificados e suprir a demanda do mercado.

Segundo Fraga (2013), no Brasil, o ensino de moda é recente, por isso, no seu surgimento, não havia profissionais preparados para a função de professor. As aulas eram ministradas por leigos ou autodidatas que se constituíam docentes no cotidiano de sala de aula. Com a abertura de cursos de graduação em Tecnologia em Design de Moda, surgiu a necessidade de formação de docentes habilitados, pedagogicamente preparados, nascendo o interesse pela capacitação desses profissionais através de cursos de pós-graduação na área, ou afins, pois a formação para a docência encontra-se circunscrita a uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, na pós-graduação, que possui carga horária média de 60 horas. Essa disciplina estabelece, na maioria das vezes, as referências e orientações para o docente universitário ministrar em sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

De acordo com dados de 2017, o Brasil é o país que possui o maior número de cursos voltados para a área de Moda. Em 2017, estão cadastrados, no site do e-MEC, 142 cursos da área de Moda, na modalidade presencial ou a distância, voltados para

a formação de Bacharelado, Licenciatura, Tecnológico (CST) ou Sequencial, em atividade. O estado de Pernambuco possui 7 cursos de Design de Moda cadastrados na referida plataforma (LIMA e ITALIANO, 2016). Devido à Moda estar mais fortemente associada às questões relativas ao vestuário, seu estudo formal se torna abrangente em torno da produção do vestuário e, em parte, sobre a aparência e requer o entendimento de diversas áreas afins, dada sua complexidade. Decorre daí a importância da interdisciplinaridade na abordagem de ensino-aprendizagem da referida área. Desse modo, a maioria dos cursos superiores tenta abranger o ensino a partir de diversas metodologias para o desenvolvimento do vestuário, o estudo dos têxteis e a elaboração do design em sua grade curricular, podendo também abranger os processos produtivos e criativos, modelagem, Gestão de Negócios, *marketing*, além de outras referentes à cultura de Moda como História, Estética ou Comunicação.

O perfil do aluno ingressante nos cursos universitários que demandam criação, como é o caso do design de moda, geralmente é de elevado potencial criativo. Apesar de, em sua grande maioria, essas pessoas terem tido o mesmo tipo de educação castradora da criatividade e da individualidade, que foca na promoção do maior número de alunos para o ensino universitário, é possível afirmar que encontraram em seu percurso de vida outros caminhos que as levaram a desenvolver esse potencial. Muitos aspirantes a profissionais da área de moda tendem a se frustrar quando, nas disciplinas de criação, são confrontados com a necessidade de traduzirem suas ideias por meio do desenho, técnica esta que demanda anos de prática e que poucos alunos dominam (LIMA e ITALIANO, 2016, p. 479).

Embora o Design de Moda possua características multidisciplinares, possibilitando que cursos de graduação abordem criação e produção de produtos unificadamente, favorecendo a compreensão da integração da concepção à execução e que ambas são partes de um mesmo processo, o ensino das disciplinas de modelagem não tem contemplado o ensino-aprendizagem interdisciplinar. Ele é, geralmente, trabalhado com disciplinas e seus respectivos conteúdos fragmentados, o que dificulta a integração dos mesmos. Segundo Morin (2001), o conhecimento fragmentado impede, frequentemente, a vinculação das partes com o todo. Ainda segundo o autor, deve-se valorizar o conhecimento capaz de “apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto” (MORIN, 2001, p.14).

Fontoura (2011) se coaduna com essa perspectiva ao afirmar que o ensino deve ser aberto à pluralidade, ao espírito inovador, à criação, fortalecido por bases de conhecimentos integrados, sendo a interdisciplinaridade uma alternativa para esta possibilidade. Segundo o autor, o design tem “implícita uma vocação interdisciplinar, pois se trata de uma área propícia para o trabalho conjunto com outras áreas de conhecimento” (FONTOURA, 2011, p. 88). Compreende-se que a interdisciplinaridade nos cursos de moda auxilia na melhoria da qualidade das formações acadêmico-profissionais dos aprendizes, pois contempla a integração de conteúdos; a concepção interrelacional do conhecimento; a associação entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências o processo de ensino-aprendizagem que valoriza o saber construído pela experiência ao longo de toda a vida (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2011).

Para ensinar é necessário ter o domínio do conteúdo e conhecimentos que

extrapolam os limites do currículo e os professores precisam buscar saberes e desenvolvimento de habilidades docentes que possibilitem o desempenho da profissão com competência. Pimenta e Anastasiou (2002) ressaltam que, nos processos de formação de professores é necessário o domínio dos saberes das áreas de conhecimento, pedagógicas, didática e experiência em docência. Além da falta de uma formação pedagógica em licenciatura, ou uma formação deficiente, muitos professores de moda não tiveram uma abordagem interdisciplinar de ensino-aprendizagem e não estão preparados para o ensino superior nessa perspectiva.

Portanto, para atuar no ensino superior, o docente tem por compromisso conhecer o conteúdo a ser ensinado, ser pesquisador, fomentador de conscientização, formador de pessoas críticas, capazes de analisar o contexto que as cerca e intervir na sociedade. Para isso, a interdisciplinaridade pode contribuir para com a perspectiva de formação acadêmica que vai impactar positivamente na formação discente integral e de qualidade. Dessa forma, faz-se mister uma mudança de perfil educacional, docente, discente e institucional com vistas à construção de uma aprendizagem interdisciplinar da modelagem, pois para Morin (2002, 2003, 2005), a importância de um pensamento abrangente e multidisciplinar é balizada pela qualidade de reflexão e noção do todo proporcionada, possibilitando um conhecimento reflexivo que contemple as partes como elementos formadores da integralidade do todo. Assim, a abordagem interdisciplinar deve ser contemplada no processo de ensino-aprendizagem de Design de Moda, a exemplo da relação entre modelagem e matemática na elaboração de moldes e produção de peças de moda.

3 A RELAÇÃO ENTRE ENSINO DE MODELAGEM E A MATEMÁTICA

De acordo com Araújo (1996), o processo confeccionista de vestuário envolve pesquisa, criação, modelagem, corte, montagem e acabamento (ARAÚJO, 1996), pois ela define o que será produzido como um artefato bidimensional para um artefato tridimensional. Por modelagem compreende-se a técnica responsável pela construção de peças do vestuário, através de observação e interpretação de modelos. Esse procedimento implica na produção das formas de vestimenta, estudo da silhueta, tecidos entre outros elementos da moda, das tendências e das culturas (ARAÚJO, 1996). Assim, modelar é considerado o processo de materializar a ideia, a criação, design e a interpretação do designer de moda, referente ao modelo sobre base.

As modelagens planas são elaboradas a partir de medidas de vestimentas padronizadas. No entanto, para sua construção é necessário seguir um esquema de técnicas geométricas e medidas que vão além da simples padronização de medidas subjetivas para medidas reais, ou seja, medidas de cada indivíduo. A elaboração de uma modelagem plana requer conhecimentos sobre tabelas de medidas, traçados, pontos, linhas, retas e curvas que originam o molde, variações de medidas que podem auxiliar ou dificultar a padronização, entre outros. Dessa forma, revela-se a dificuldade dos discentes e profissionais da área em utilizar equipamentos como régua, curvas e esquadro para a execução de seu trabalho. Segundo Grave (2009, p. 12), "a modelagem com fundamento multidisciplinar deve disponibilizar à 'maquina hu-

mana', dentro do seu princípio maior, pensamento, sentimento, ação e motricidade, tornando o vestuário interativo, respondendo ao interior e ao exterior do indivíduo".

Considerando esse pensamento, a modelagem reúne diversas áreas do conhecimento para ter um resultado satisfatório na técnica de modelar, tendo em vista a antropometria, uma das disciplinas mais importantes na sua multidisciplinaridade. Araújo (1996), a seu turno, afirma que a modelagem consiste na "arte de confecção de moldes a partir de um modelo pré-estabelecido". Ela é uma etapa importante na confecção de vestuário e surgiu pela necessidade de construir a roupa com medidas padronizadas ao corte preciso, no qual se evidencia o processo do traçado sobre papel, utilizando uma tabela de medidas e cálculos geométricos.

Por sua vez, para Sabrá (2009, p. 129) "a modelagem compreende o desenvolvimento de um molde geométrico que interpreta um desenho de criação, uma foto ou um produto acabado". Na construção da modelagem, é necessário seguir um esquema de técnicas e medidas a partir do estudo anatômico do corpo humano, utilizando os princípios da geometria para o traçado de diagramas que resultarão em formas no corpo. Sendo assim, uma modelagem de qualidade considera, também, a anatomia humana, suas funções e necessidades, tendo a matemática importante função no processo.

Grave (2004, apud MARTINS, 2006, p. 57) analisa que "uma roupa mal modelada expõe o corpo a alterações físicas, até mesmo doenças. Para tanto, é necessário um estudo pertinente para cada peça do vestuário". Assim, o processo de modelagem industrial determina por meio de suas características as formas, volumes, caimento, conforto que se configuram ao redor do corpo e deve, portanto, analisar detalhadamente a morfologia do corpo e seus movimentos realizados. A modelagem é uma arte de medidas proporcionais que requer o conhecimento das medidas do corpo, anatomia humana, como simetria, forma e postura e noções de ergonomia para adaptação às necessidades do consumidor, uma vez que o estudo dos movimentos do corpo orienta possíveis modificações na modelagem, aumentando a qualidade do produto (RADICETTI, 1999).

Segundo Souza (2006), a visualização da tridimensionalidade do produto permite a avaliação imediata das questões de vestibilidade. Sendo assim, é possível trabalhar, ao mesmo tempo, as técnicas de criação e materialização. A modelagem é uma das partes mais importantes do resultado de uma peça de vestuário e é a técnica pela qual se interpreta um desenho, croquis, figurino ou imagem que reflita em imagem de vestuário, criado com desenvoltura em desenho de moda, podendo ser estilista, design de moda, figurinista.

3.1 Modelagem bidimensional ou plana

Modelagem plana de roupas é uma técnica que consiste em traçar riscos retos e curvos em planos retangulares, quadrados, semicírculos e círculos, através de um molde criado com base em tabelas de medidas fundamentais e complementares. Também conhecida como bidimensional, essa modelagem caracteriza-se pela utilização da geometria para a construção de moldes. Neste tipo de modelagem, o pro-

fissional utiliza o conhecimento da geometria e da anatomia do corpo humano, com os quais constrói diagramas feitos no papel, ou seja, o molde. Essas linhas, traçadas no papel, são compostas por traços ou linhas horizontais e verticais, baseadas em medidas do corpo.

O conhecimento das proporções do corpo é essencial para a modelagem, a exemplo da industrial que utiliza a geometria para a planificação do corpo, considerando o modelo e medidas padronizadas. Tal conhecimento é fundamental para a modelagem plana e a técnica para medir as partes do corpo se divide em seis etapas: traçado das bases; interpretação de modelos; finalização dos moldes; corte e montagem de protótipo; gradação e desenho técnico das peças. A tabela de medida representa as medidas do corpo humano, e uma indicação de trabalhos. Tais medidas foram elaboradas pela Associação Brasileira de normas Técnicas (ABNT) a NBR 13377 – Medidas Normativas Referenciais, regulamentando as escalas de tamanhos das roupas de PP a GG, ou seja, do tamanho 34 ao 55, elaboradas em outubro de 1995.¹ Ela representa as circunferências do busto ou tórax, cintura e quadril, medidos com a fita métrica rente ao corpo, a modelagem surgiu com a industrialização. Partindo da tabela de medidas, são traçados pontos, linhas, retas e curvas que originam o molde. Decorre daí, a dificuldade de muitos profissionais utilizarem régua, curvas e esquadros, instrumentos utilizados na execução dos moldes.

Em 2002, a ABNT disponibilizou a NBR12071 para a confecção de um produto de vestuário, identificando a posição de aferimento e considerando quatro peças de roupa como básicas: uma camisa, um vestido, uma saia e uma calça. Já em 2004, foi disponibilizada a NBR15127 (ABNT, 2004) com informações sobre como deveriam ser feitas as medidas corporais dos indivíduos. Definiram-se 54 parâmetros para a confecção do vestuário. Posteriormente, a ABNT desenvolveu duas outras normas em busca de um maior aprofundamento nos gêneros de vestuário: em 2009 a tabela de medidas infantil (NBR15800) e em 2012, a masculina (NBR16060), dividida em três segmentos: normal, atlético e especial.

Assim, na construção de moldes, a modelagem plana revela a importância dos conhecimentos matemáticos ao profissional de moda que produz para a indústria do vestuário em confecções, ateliês e salões de costuras. Pesquisas sobre a modelagem matemática no ensino indicam vantagens à formação discente e apontam para mudanças significativas no conhecimento, ação e postura de docentes e discentes dos CST em Design de Moda, especificamente na modelagem.

3.2 Modelagem tridimensional [draping (inglês) ou moulage (francês)]

Modelagem, draping, do inglês ou moulage, do francês. Modelagem tridimensional é uma técnica executada pela manipulação do tecido sobre o manequim, possibilitando a visualização das três dimensões da peça: altura, largura e profundidade do modelo, de frente, costas e lateral. Esta técnica consiste em colocar sobre a forma

¹Vale destacar que as medidas-padrão da ABNT não contemplam o perfil contemporâneo do padrão de beleza, fomentado pela indústria estética e estimulado pela mídia, incluindo, por exemplo, a colocação de próteses nos seios e nas nádegas, a retirada de costelas para diminuir a cintura, entre outros.

ou corpo retangular de tecidos marcados com linhas fundamentais do corpo, linha do busto, cintura, quadril, tanto na vertical quanto na horizontal, correspondendo a fio, urdume e trama do tecido. O tecido vai se modelando na anatomia do corpo, de acordo com o modelo desejado pelo designer. Contudo, devido à grande demanda e à necessidade da indústria, a tecnologização por máquinas e computadores é essencial para atender ao mercado da modelagem.

3.3 Modelagem computadorizada

O processo de modelagem computadorizada é derivado da modernização da indústria, diante da competitividade do mercado, atendendo às demandas da sociedade por novas tecnologias e se alinhando às inovações no processo de modelar. A modelagem computadorizada consiste em um sistema composto de vários conjuntos de programas interligados para realizar várias tarefas. Esse método gera economia na indústria e viabiliza várias etapas, de uma só vez, gerando economia e rapidez. A evolução tecnológica agrega o conceito inovador para revolucionar a confecção de roupas no processo computer-aided design (CAD), ou seja, desenho assistido por computador e computer-aided manufacturing (CAM) que significa manufatura assistida por computador.

Portanto, a modelagem de roupa é apenas uma engrenagem no processo da tecnologia da produção, mediante o projeto do produto, importante e necessária na execução da peça do vestuário. De acordo com Treptow (2013), a modelagem plana também pode ser desenvolvida através de sistema CAD/CAM que pode operar com a construção de moldes através da alteração de bases arquivadas no sistema ou através da digitação de moldes produzidos fora do sistema. Essa modelagem dará forma, volume e caimento perfeitos, quando bem executada. O conhecimento nessa arte traz soluções na interpretação dos modelos produzidos.

Em resumo, o processo da modelagem consiste em uma das etapas mais importantes do ciclo de desenvolvimento de um produto na Indústria do Vestuário. Atualmente temos softwares de Design Assistido por Computador-CAD (Computer Aided Design) e de Manufatura Assistida por Computador- CAM (Computer-Aided Manufacturing) que podem facilitar em certa medida o trabalho de modelagem do vestuário. Entretanto, conhecer os processos manuais, as terminologias e conceitos são fundamentais para que se obtenham bons resultados no desenvolvimento das peças e até mesmo uma maior desenvoltura ao utilizar os sistemas CAD/ CAM.

Observa-se a presença dos conhecimentos matemáticos e sua relevância no que tange ao processo de ensino-aprendizagem de modelagem para o desenvolvimento de peças de qualidade, beleza e usabilidade, bem executadas, ou seja, dominar a linguagem matemática pode facilitar a aprendizagem da modelagem.

4 MÉTODO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi um estudo de caso, tendo como locus uma instituição privada de ensino superior, localizada na cidade de Recife-PE. Trata-se de uma investigação exploratória, comparativa e quali-quantitativa, baseada em dados empíricos coletados nos testes e questionários aplicados aos discentes, de disciplinas de modelagem do CST em Design de Moda. O estudo considera a necessidade de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem no CST em Design de Moda. Inicialmente, fez-se uma sondagem com alunos dos primeiro e segundo períodos do referido curso sobre seus conhecimentos sobre operações matemáticas básicas e geometria, conteúdos necessários para fazer modelagens. Em seguida, os dados foram analisados, discutidos e apresentados em gráficos.

O campo da pesquisa foi uma faculdade privada, localizada em Recife-PE, que oferece o Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda, sendo este considerado um dos melhores do país e o melhor do estado de Pernambuco, possuindo conceito 4 na avaliação do Ministério da Educação (MEC). A amostra foi composta por 44 discentes, sendo 20 deles estudantes do primeiro módulo (período) do CST em Design de Moda, os quais cursam modelagem tridimensional, aqui denominados Turma A; e 24 alunos, do segundo módulo, cursando modelagem plana, denominados Turma B. Buscou-se dividir as coletas por período do curso, com vistas a comparar os resultados dos alunos ingressantes com os dos que já cursaram a primeira disciplina de modelagem.

As coletas foram realizadas no período de agosto a setembro de 2017, em turmas noturnas e diurnas de Design de Moda. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados um questionário e um teste de sondagem de conhecimentos matemáticos básicos como frações e figuras geométricas. O questionário discente continha 4 questões sobre o perfil do estudante e 6 questões abertas sobre a compreensão dos discentes acerca da relação entre a matemática e a modelagem.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Perfil dos discentes dos primeiro e segundo módulos pesquisados

A partir dos dados coletados através de questionário na turma A, ou seja, do primeiro módulo (período), foi possível identificar os seguintes resultados. Quanto ao perfil dos pesquisados, 9 estudaram o Ensino Fundamental em escolas particulares; 2 em municipais; 8 estaduais; e 1 em estadual/particular. O Ensino Médio foi cursado por 7 deles em escolas particulares; por 11 em escolas estaduais; e por 2 em estadual/particular. Para 17 discentes, a formação ocorreu em ambiente urbano/capital e Região Metropolitana do Recife; 2 no interior, ou seja, em ambiente rural; e 1 deixou a questão em branco.

Por sua vez, a amostra de discentes do segundo módulo foi composta por 24 respondentes. Quanto ao Ensino Fundamental, 8 afirmaram tê-lo cursado em escolas estaduais; 1 em municipal; e 15 em colégios particulares. Em relação ao Ensino

Médio, 14 disseram ter estudado em colégios particulares; 9 em escolas estaduais; e 1 em instituição federal. Quando questionados sobre o local de formação, 19 informaram que foi no espaço urbano; 4 no interior, ou seja, na zona rural; e 1 não respondeu. Por esses dados, foi possível perceber a heterogeneidade do perfil discente do CST em Design de Moda da faculdade que serviu de campo para a pesquisa. Observou-se que na turma do primeiro módulo, a formação em nível fundamental teve números próximos entre escolas estaduais e particulares.

Já no Ensino Médio, mais da metade dos estudantes o cursou em escolas estaduais. Em relação à turma do segundo período, a maioria cursou tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio em escolas particulares. Destacamos que a formação em área urbana obteve um índice muito maior do que em zona rural, tanto no módulo I quanto no módulo II. Os resultados do perfil indicam que a maioria dos alunos teve acesso à educação em escolas particulares na zona urbana que, teoricamente, oferecem uma melhor qualidade de ensino.

Quando solicitados a se auto avaliar sobre seus conhecimentos matemáticos, dos discentes do primeiro módulo, 5 consideraram ter um nível bom; 2 responderam ruim; 9 consideram regular; e 4 deixaram o item em branco. Dos discentes do segundo período, 3 declararam-se péssimos; 4 afirmaram serem ruins; 8 consideram-se regulares; e 9 disseram ser bons. Os dados indicam que a maioria dos estudantes dos dois módulos se considera "bom" ou "regular", embora, o segundo módulo apresente mais estudantes que se consideram "bons" em relação ao primeiro. O número de estudantes "regulares" é equilibrado nos dois grupos.

É possível inferir que essa segurança maior em relação aos conhecimentos matemáticos básicos pode ser devido ao fato de a maioria dos estudantes do segundo módulo ter estudado em colégios particulares e urbanos e, por isso, terem uma base mais sólida em relação aos conteúdos da referida disciplina. Vale ressaltar o alto índice de estudantes do primeiro grupo que não responderam e do segundo grupo que classificaram seus conhecimentos como péssimos. Além dos conhecimentos matemáticos, buscou-se a razão pela qual os discentes escolheram cursar moda. Na questão "a", indagou-se sobre o motivo da escolha do CST em Design de Moda, dos 20 respondentes da Turma A, 15 afirmaram que era um sonho, uma paixão e/ou gosto pessoal; 4 disseram que já atuam na área ou querem montar seu próprio negócio; e 1 afirmou que "estava perdida", fato que consideramos grave no contexto de formação superior.

Quanto aos discentes do segundo período, ou Turma B, dos 24 participantes, 2 disseram que foi porque querem exercer a profissão e criar roupas e acessórios com personalidade; 3 porque já atuam na área e 19 afirmaram ser por paixão, sonho ou interesse pela área. A análise revelou que a maioria escolheu o CST em Design de Moda, baseada no amor, na paixão e no sonho de atuar na área desde a infância. Em seguida, o motivo da escolha foi a já atuação na área e a busca por qualificação e novos conhecimentos.

Na sequência, na questão "b", quando perguntados sobre quais conhecimentos consideravam necessários o discente possuir para cursar Design de Moda em nível superior, na Turma A, 7 citaram que deveriam ter noções de corte costura, tendência, desenho, modelagem, mundo da moda, arte, estética e indumentária; 6 afirmaram

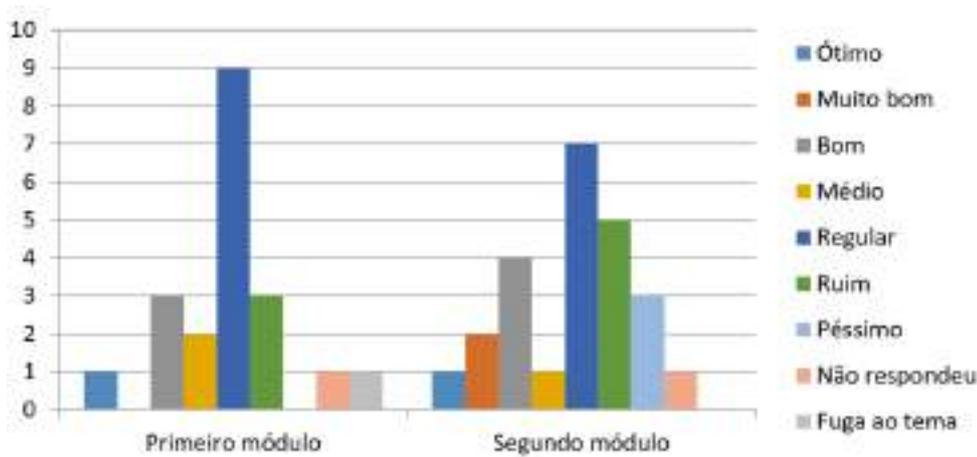
ser necessário conhecimentos sobre português, matemática, História; 4 deram respostas genéricas como “conhecimento geral” e “tudo”); 1 deu uma resposta vaga, ao dizer que a grade curricular do referido curso já atende suas necessidades; as pesquisadoras deduziram que o mesmo pode não ter compreendido a pergunta. Ainda, 1 respondente deixou a questão em branco; e 1 afirmou que não era necessário “nenhum conhecimento”. Destarte, foi possível observar um equilíbrio entre as respostas que envolviam elementos específicos sobre moda, Matemática, e conhecimentos gerais. Esse resultado se coaduna com Fraga (2013), para quem estudar moda é um processo complexo que envolve, além de aspectos de vestuário, conhecimentos abrangentes sobre áreas afins.

Já no segundo módulo, ou Turma B, 10 discentes responderam que era preciso saber história da moda, modelagem e costura; 6 citaram matemática, além de modelagem e costura; 1 fugiu ao tema na resposta; 6 foram genéricos ao afirmar que eram necessários conhecimentos básicos e ensino médio; e 1 não respondeu. Considerando-se os resultados apresentados, observamos que a maioria dos discentes cita aspectos diretamente associados à moda, revelados por um uso lexical específico, ou seja, termos e expressões como: “corte e costura”, “tendências”, “estética”, “indumentária”, “mundo da moda” e “modelagem”. Esse resultado confirma o que Pires (2002) afirma que, no seu surgimento, a moda era vista como um trabalho que podia ser desempenhado por pessoas com talento artístico, informação de moda e bom gosto.

Contudo, embora muitos estudantes tenham citado a palavra “modelagem”, os mesmos não sinalizam a compreensão de que ela, por exemplo, está relacionada à matemática, através da geometria e das medidas, entre outros (SABRÁ, 2009). Apesar disso, uma considerável quantidade de alunos citou a matemática como conhecimento necessário para cursar Design de Moda em nível superior. Os estudantes do primeiro módulo apontaram mais essa necessidade do que os do segundo período. Isso pode ser explicado pelo fato de estes terem obtido melhores resultados no teste de sondagem, o que pode indicar que eles têm uma base mais sólida em matemática, adquirida nos ensinamentos fundamental e médio, enquanto aqueles disseram ter mais deficiências nos conteúdos da disciplina.

Após investigar quais conhecimentos achavam necessários para ser estudante do CST em Design de Moda, lhes foi questionado sobre como avaliavam seu conhecimento em Matemática. Ao serem indagados, na questão “c”, 1 estudante indicou ser ótimo; 3 disseram ser bom; 3 consideram ruim; 9 afirmam ser regular; 2 consideram médio, destacamos que um deles acrescentou que era “quase nada, na verdade”; 1 deixou a questão em branco; e 1 disse que era no dia a dia, fazendo cálculos, o que pode indicar que ele não entendeu a pergunta. Dos discentes do segundo módulo, 3 responderam ótimo ou muito bom; 4 bom; 7 regular; 1 mediano; 5 ruim; 3 péssimo; e 1 não respondeu. Vejamos o gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1: Auto avaliação do nível de conhecimento em matemática.



Fonte: Autora da pesquisa (2019)

Nesse quesito, a maioria dos estudantes dos dois módulos afirmou ter conhecimento "regular" e houve um aumento na quantidade dos que consideram seu nível "ruim". Destacamos que houve uma inversão de resultados deste item em relação à pergunta sobre o tema no questionário do perfil, no início da pesquisa. No primeiro resultado, os discentes do segundo módulo apresentavam-se mais confiantes em relação aos conhecimentos matemáticos, mas, nesse, o número de estudantes que se consideravam "ruins", ultrapassou os do primeiro módulo. A Turma B também teve alteração em relação à questão inicial, mas, no geral, a média se manteve. Para entendermos esse resultado, fez-se necessário investigar a relação desses discentes com a matemática. Por isso, perguntou-se em "d", se gostavam de matemática e solicitados a explicar o porquê. Dos 20 respondentes, 7 responderam que sim, mas na explicação, 1 deixou em branco, 2 afirmaram que era porque ela é "exata", "óbvia", "simples" e "detalhista"; 1 falou sobre a contribuição na vida e na profissão; e 2 afirmaram que era por afinidade e por terem boas notas na época de escola. 1 estudante disse que gosta "às vezes, mas na maioria sim".

Por sua vez, na Turma B, 12 discentes disseram que não e na explicação, 2 deixaram em branco; 2 disseram que não se identificavam com a disciplina; 1 afirmou que a razão de não gostar é porque não tem chance de colocar o conteúdo em prática; 1 respondeu que era falta de interesse; 1 disse que não é bom na matéria; 1 justificou que nunca foi bem na escola; 1 afirmou que não teve boa experiência com a disciplina; 1 não teve chance de aprender de fato; 2 não gostam, desses, um afirmou que nunca gostou, pois é complicado e outro respondeu que sabe da importância, mas não gosta. Nessa mesma questão, a maioria dos estudantes do segundo módulo, 15 discentes, respondeu que não gosta; 8 afirmaram gostar; e 1 disse que "talvez", como podemos ver no gráfico 2, abaixo.

Gráfico 2: Gosto pela matemática



Fonte: Autora da pesquisa (2019)

Em ambas as turmas, a maioria respondeu que não gosta de matemática. Isso pode ser causado pelo não conhecimento adequado dos seus conteúdos, pois para gostar de algo é preciso entender suas regras e funções. A falta de conhecimento básico sobre matemática, bem como a ausência de prática em modelagem, contextualizada e inter-relacionando com outros saberes, pode gerar o distanciamento do profissional formado em relação ao exercício da profissão ou mesmo fazê-lo desistir ou atuar em outras áreas.

No tocante à questão "e", sobre qual é a relação entre a moda e a matemática, na Turma A, 15 discentes do primeiro módulo reconheceram essa relação como importante/muito importante; em relação a questões financeiras, de medidas, de modelagem, de desenhos geométricos, moulage e proporções; 2 deram respostas genéricas como "toda", "relação próxima" e 3 deixaram em branco. Por sua vez, ainda em "e", sobre a relação entre a moda e a matemática, na Turma B, 17 estudante responderam que ambas se relacionam quanto aos seguintes temas: moda, modelagem, cálculos, quantidade de produção, desenho, corte e costura, gestão, ficha técnica, medidas, economia de tecidos, finanças, despesas, lucros, compra e venda. Outros discentes, 4 especificamente, escreveram expressões genéricas como "tudo", "tem (sic) que andar junto", "direta", e "é necessário conhecimento das operações básicas e noção espacial para executar e compreender com facilidade as situações em que elas estão presentes". A seguir, apresenta-se o gráfico 3.

Gráfico 3: Relação entre Design de Moda e Matemática



Fonte: Autora da pesquisa (2019)

Destacamos que 2 estudantes não responderam e 1 acha que tem pouca relação quando afirma: "creio que pouco, mas precisamos da matemática para algumas matérias". Embora ele ache que tem pouca relação, o mesmo reconhece que é necessário ter o conhecimento matemático para um bom desempenho em disciplinas que fazem parte da grade curricular.

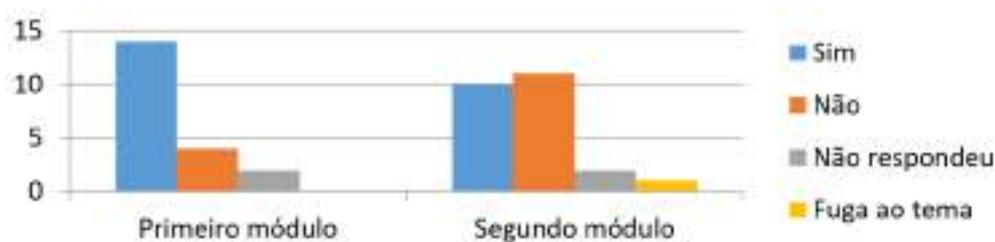
A maioria dos estudantes, nos dois períodos, tem consciência da relação entre a matemática e o CST em Design de Moda, e indica exemplos de uso do cotidiano dos profissionais desta área. Tal resultado corrobora Fontoura (2011, p. 88) ao afirmar que o design é de natureza interdisciplinar, pois possibilita “o trabalho conjunto com outras áreas de conhecimento”. É muito importante destacar que um discente afirmou que as duas áreas, objetos desta pesquisa, isto é, matemática e modelagem, possuem pouca relação. Essa questão é relevante reforçar, pois esse estudante já está cursando o segundo período, ou seja, já cursou uma disciplina de modelagem, e está estudando outra de modelagem, mas ainda não consegue visualizar essa relação. Quando os estudantes não conseguem perceber a forte relação entre ambas, infere-se que na sua prática “os problemas são tratados mecanicamente, sem que, muitas vezes, o aluno compreenda o que está fazendo” (CARRAHER, 1994, p. 14).

Com vistas a possibilitar ao aluno perceber a inter-relação entre os saberes, Fontoura (2011) sugere a interdisciplinaridade como recurso para desenvolver o ensino de Design de Moda em uma perspectiva plural e baseada em conhecimentos integrados. Compreende-se, dessa forma, que é necessário promover o conhecimento integrado, interdisciplinar nos cursos de moda a partir da integração entre disciplinas, pois a interação entre elas pode contribuir para uma melhoria nas práticas acadêmicas e profissionais dos aprendizes.

Por fim, na questão “f”, sobre a importância de a disciplina de matemática básica ser ofertada no Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda, na Turma A, 14 respondentes responderam “sim”. Desses, para 1 pode ser bom; para 3, a matemática está em tudo; 3 a relacionam ao uso na moda; 5 porque não sabem noções básicas de matemática; 2 comentaram que têm matemática no dia a dia e o conhecimento sobre ela agrega em outras áreas. No entanto, 4 responderam que não (2 disseram que ela pode ser vista em Gestão Financeira; 1 afirmou que poderiam ser inseridos conhecimentos matemáticos básicos, mas não a inclusão da disciplina na grade do curso); 2 não responderam.

No segundo período, 11 discentes foram categóricos ao afirmarem que não; 10 disseram sim; 2 pessoas não responderam; e 1 fugiu ao tema, conforme verifica-se no gráfico 4.

Gráfico 4: Importância de inserir uma disciplina de matemática básica na grade curricular de Design de Moda



Fonte: Autora da pesquisa (2019)

No primeiro módulo, foi quase unanimidade a necessidade de ter uma disciplina específica de matemática na grade curricular do CST em Design de Moda. Isso se deve ao fato de os mesmos terem declarado terem nível de conhecimento “ruim” em matemática. Os estudantes do segundo módulo que responderam “não” justificaram que o conhecimento básico sobre matemática deve ser aprendido na base da

educação, ou seja, no ensino fundamental. Ainda, acrescentaram que basta saberem as quatro operações para um bom desempenho em moda. Um respondente afirmou que o próprio aprendiz pode estudar matemática básica, sozinho, enquanto outro disse que o conhecimento em matemática dos alunos de moda deveria ser avaliado no processo de seleção da faculdade. Embora um discente tenha considerado que não precisa de uma disciplina específica de matemática básica, o mesmo complementa que ela poderia ser ofertada se o curso ocorresse em três anos.

É possível perceber que, dos discentes que responderam “não”, alguns têm consciência de que uma abordagem interdisciplinar pode ser utilizada como forma de solucionar a problemática da falta ou baixo conhecimento sobre matemática básica, inserindo-a em outras disciplinas do CST em Design de Moda da faculdade que serviu de campo da pesquisa. Tal postura corrobora a ideia de Morin (2002, 2003, 2005) sobre a importância de um pensamento abrangente e multidisciplinar para uma aprendizagem reflexiva que considere o processo contextualizadamente e em sua totalidade. Por outro lado, dos discentes que responderam “sim”, alguns disseram que não tinham os conhecimentos básicos solidificados, outros afirmaram que precisavam reforçar o que foi aprendido na escola para nivelar a turma, para facilitar nos cálculos e preparar melhor o estudante para o mercado de trabalho.

Os resultados acima demonstram que é quase unanimidade a importância de ofertar uma disciplina específica de matemática básica na grade curricular do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda para os discentes do primeiro período. Em contrapartida, os estudantes do segundo módulo estão divididos, embora, a maioria dos respondentes tenha dito que não é necessário, estes justificaram sua resposta, afirmando que poderia haver a inclusão de conhecimentos básicos ao longo das outras disciplinas já existentes no curso. Grave (2009), reforça a interdisciplinaridade entre diversas áreas do conhecimento para se obter bons resultados na modelagem.

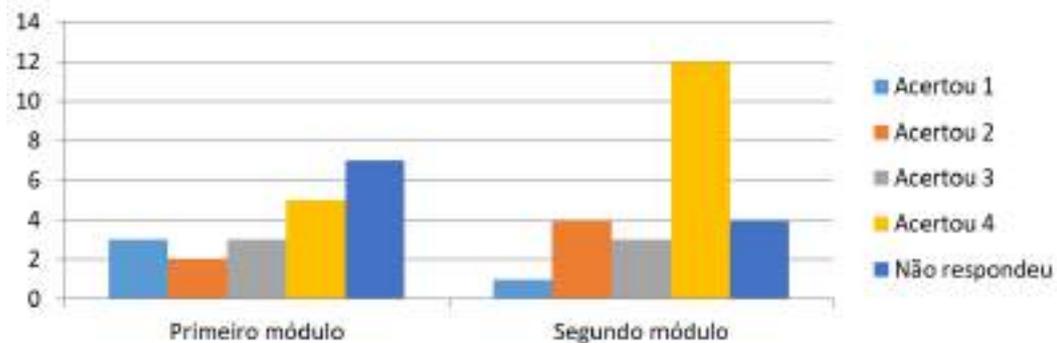
5.2 Teste de sondagem dos primeiro e segundo períodos de Design de Moda

Com vistas a investigar o nível de conhecimento acerca de matemática básica, foi realizado um teste de sondagem com 2 quesitos, sendo um sobre frações e operações matemáticas básicas (escrever por extenso as frações e operações e resolvê-las, utilizando, por exemplo, a divisão); e um sobre formas geométricas. Na questão 1, foi pedido que os discentes escrevessem por extenso e resolvessem os exercícios com as frações indicadas. Dos 20 respondentes da Turma A, 14 deixaram todas as questões em branco; 4 escreveram por extenso (corretamente), desses 4, 2 resolveram corretamente e 2 incorretamente. 2 estudantes não escreveram por extenso, mas resolveram os exercícios (1 completo, mas incorreto e 1 correto, mas incompleto).

Na questão seguinte, foram apresentadas 4 figuras geométricas e os discentes foram solicitados a escrever os nomes das mesmas, sendo círculo, retas paralelas, triângulo retângulo e vértice. Dos 20 respondentes do módulo I, 7 não responderam o segundo quesito; 3 responderam apenas uma letra, corretamente, das quatro pedidas, atingindo 25% de acertos; 2 responderam apenas 2 letras corretamente, sendo 50% de acertos; e 3 responderam 3 letras corretamente, o que significa 75% de apro-

veitamento; e 5 responderam as quatro, corretamente, ou seja, 100% de acertos. Já dos 24 discentes do módulo II, 4 acertaram 2 opções, 1 acertou 1, 3 acertaram 3, 12 acertaram 4 e 4 não responderam, comparativamente ilustrado no gráfico 5, abaixo.

Gráfico 5: Índice de acertos da questão 1 no teste de sondagem



Fonte: Autora da pesquisa (2019)

Os resultados indicam que a turma do módulo I apresentou um desempenho menos positivo em comparação com os resultados da turma do segundo módulo. A maioria dos estudantes não respondeu esta opção e, apenas 5 acertaram as quatro opções. Enquanto isso, 12 pessoas do módulo 2 acertaram as quatro opções. Tal fato pode ser atribuído ao perfil dos estudantes do segundo período que, segundo resultados anteriores, afirmaram ter um bom conhecimento de matemática, bem como o contexto de formação básica da maioria ter se dado em escolas particulares.

Outro fator importante pode ser o fato de os alunos da Turma B já terem vivenciado a primeira disciplina de modelagem e terem sentido a necessidade de buscar mais apropriação dos conteúdos de matemática para desenvolver a aprendizagem e o aperfeiçoamento no desempenho das atividades. Também se observou que os resultados da auto avaliação sobre os conhecimentos em matemática não estão em consonância com os resultados obtidos no teste de sondagem realizado. O conhecimento matemático pode facilitar a execução do trabalho e melhorar a qualidade do produto final, mas não é suficiente aprender procedimentos, mas transformá-los em ferramentas de pensamento (NUNES & BRYANT, 2007). É preciso conhecer os sistemas de representação e as ferramentas como na matemática, e esses sistemas precisam ter uma relação com as situações em que serão utilizados, pois "as pessoas entendem melhor as coisas que elas mesmas descobrem" (CARRAHER, 1994, p. 20). A falta de inter-relação entre os conteúdos dos cursos de moda pode ser mudada desenvolvendo-se projetos interdisciplinares, cursos básicos de extensão sobre matemática que demonstrem as relações diretas entre a matemática e a moda, especificamente a matemática como instrumento de aperfeiçoamento de técnicas, para despertar nos discentes e nos trabalhadores dos salões e ateliês de costuras, a compreensão e o bom desenvolvimento de todos os processos, da criação até o produto final, ou seja, a peça do vestuário.

A pesquisa demonstrou a necessidade de um ensino que englobe interdisciplinaridade na área de moda, unindo modelagem plana e tridimensional à ergonomia e à geometria, a partir do ensino de modelagem integrado com outros saberes, associando a teoria à prática. Essas sugestões são focadas no ensino dos conteúdos

programáticos de modelagem, porém tendem a demonstrar maior funcionalidade se abordadas no decorrer dos cursos de forma a complementar os aspectos trabalhados em disciplinas de pesquisa e criação, com a inserção das técnicas de modelagem plana e tridimensional, proporcionando pensamento criativo no fazer da modelagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou mostrar a relação entre a matemática e a modelagem no cotidiano acadêmico do CST em Design de Moda na perspectiva discente. Com base nos dados analisados, observou-se que muitos discentes do CST em Design de Moda da faculdade pesquisada possuem uma grande deficiência em relação à matemática. Faz-se necessária a compreensão, pelos profissionais do âmbito da moda, da relação intrínseca entre a matemática e o processo da modelagem. Isso pode ser alcançado desde o início da sua formação acadêmica, ou seja, no espaço de aprendizagem formal, criativa e crítico-reflexiva com o apoio dos docentes.

Acredita-se, portanto, que a introdução de um ensino pautado na interdisciplinaridade e no pensamento complexo é capaz de auxiliar no processo de desenvolvimento e criação do vestuário. É preciso sensibilizar os estudantes de que o conteúdo matemático está completamente envolvido com a construção de uma peça do vestuário. Sendo assim, é de extrema relevância a inserção da matemática no ensino-aprendizado das disciplinas de modelagem. Acrescente-se que o docente também é essencial nesse processo, devido ao seu papel social de educador e formador de opinião teórico-metodologicamente embasado, ampliando as possibilidades de aprendizado e atendimento às necessidades dos estudantes, melhorando a prática pedagógica e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Espera-se que os resultados contribuam para a conscientização da necessidade de mudanças nas abordagens de ensino-aprendizagem de modelagem nos cursos superiores de Design de Moda; que docentes possam inserir, de forma dinâmica, a matemática na sala de aula, mostrando as aplicações precisas de suas operações no cotidiano do profissional de moda. Ainda, que despertem os discentes para o interesse pela matemática no CST em Design de Moda e em suas diversas áreas de atuação profissional.²

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 13377: medidas do corpo humano para vestuário - padrões referenciais. Rio de Janeiro: ABNT, 1995.
- _____. NBR 12071: artigos confeccionados para vestuário - determinação das dimensões. São Paulo: ABNT, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 15127: corpo humano - definição de medidas. São Paulo: ABNT, 2004.
- _____. NBR 15800: vestuário - referenciais de medidas do corpo humano - vestibilidade de roupas para bebê e infantojuvenil. São Paulo: ABNT, 2009.

²Noadia Íris da Silva. Doutora em Letras. noadia100@gmail.com.

_____. NBR 16060: vestuário - referenciais de medidas do corpo humano - vestibilidade para homens corpo tipo normal, atlético e especial. São Paulo: ABNT, 2012.

ARAÚJO, Mário de. **Tecnologia do vestuário**. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1996.

CARRAHER, Terezinha Nunes. (org.). et all. **Aprender pensando**: contribuições da Psicologia Cognitiva para Educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

FEGHALI, Marta Kasznar; Dwyer Daniela. **As engrenagens da moda**. Rio de Janeiro: Editora Senac, 2006.

FONTOURA, Antonio Martiniano. A interdisciplinaridade e o ensino do design. **Projética Revista Científica de Design**. Universidade Estadual de Londrina | V.2 | N.2 | Dezembro 2011.

FRAGA, R. **Blog do Ronaldo Fraga**. Disponível em: <http://ronaldofraga.com/blog/?-cat=3>>. Acesso em: 19 de julho de 2017.

GRAVE, Maria de Fátima. **A modelagem sob a ótica da Ergonomia**. São Paulo: Zen-nex Publishing, 2009.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Intertransdisciplinaridade e transdisciplinidade**. Disponível em: <<http://www.institutopaulofreire.com.br>>. Acesso em: 13/06/19.

LIMA, Jonathan G. de; ITALIANO, Isabel C. O ensino do design de moda: o uso da moulage como ferramenta pedagógica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 477-490, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n2/1517-9702-ep-42-2-0477.pdf>>. Acesso em: 11/10/2019.

MACEDO, Kárita B. de; ALVES, Andressa S. Intervenção pedagógica em modelagem: construindo a base do corpo feminino sob um novo olhar. **Ensinarmode**, Vol. 3, n. 1, p.060 - 073, 2594-4630, out-mai 2019.

MARTINS, Suzana Barreto. **O conforto no vestuário**: uma interpretação da ergonomia: metodologia de avaliação de usabilidade e conforto no vestuário. 2005. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

_____. **Equação da ergonomia no design de vestuário**: espaço do corpo, modelagem e matérias. In: Congresso Brasileiro de Ergonomia -ABERGO, 14, 2006, Curitiba-PR . Anais... Curitiba: ABERGO, 2006.

SOUZA, Patrícia de M. **A modelagem tridimensional como implemento do processo de desenvolvimento do produto de moda**. 2006. 113 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/96266>>. Acesso em: 11/10/2019.

- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Instituto Piaget. Lisboa, 2003.
- _____. **A cabeça bem feita**. Repensar a reforma repensar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Ciência da consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter. **Crianças fazendo matemática**. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.
- PAULINO, Suzana F. **Análise Crítica do Discurso Econômico Moral em Publicidades bancárias**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. 2015.
- PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. (Org.) **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- RADICETTI, E. **Medidas antropométricas padronizadas para a indústria do vestuário**. In: **Conferência industrial e de confecção**. Rio de Janeiro: SENAI/CETIQT, 1999.
- SABRÁ, Flávio **Modelagem tecnologia em Produção de Vestuário**. São Paulo Estação das letras e cores, 2009.
- SOUZA, Sidney Cunha de. **Introdução à tecnologia da modelagem industrial**. Rio de Janeiro: SEANAI/DN, 2006.
- TREPTOW, Doris. **Inventando Moda: planejamento de coleção**. Brusque: D.Treptow, 2013.

Recebido em: 23/10/2019

Aceito em: 13/03/2020

Dossiê 6

A modelagem integrada ao projeto de Moda no âmbito do ensino

DOI: 10.5965/25944630422020092

METODOLOGIAS COLABORATIVAS DO DESIGN PARA MODELAGEM PLANA DO VESTUÁRIO

Collaborative design methodologies for clothing flat modeling

Metodologías de diseño colaborativo para el modelado plano de ropa

Élida Belquice de Araújo Santiago¹

Raquel Gomes Noronha²

Ana Lucia Alexandre de Oliveira Zandomeneghi³

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Docente do quadro efetivo do Eixo de Produção Industrial do Instituto Federal do Piauí (IFPI- Piripiri). E mail: elidabelquice@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6454581006921173> | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0251-4166>

² Doutora (PPCIS-UERJ, 2015) em Antropologia e mestre (PPGCSoc-UFMA, 2008). Docente do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E mail: Raquelnoronha79@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4782161324909358> | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3753-5143>

³ Pós- Doutora em Engenharia e Gestão do conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2012), Doutora e Mestre em Engenharia de Produção pela (UFSC, 1998 e 2005). Docente do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E mail: ana.zandomeneghi@ufma.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/146820404435056> | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6140-8841>

Resumo

Este artigo reflete sobre a importância das metodologias colaborativas do design na construção de novas configurações para o ensino de modelagem plana do vestuário, entendendo que, por meios colaborativos, é possível contribuir com atividades e soluções de diversos campos partindo de um novo olhar ao conceber conceitos e soluções formais. A metodologia utilizada nesta pesquisa seguiu os pressupostos da abordagem qualitativa, realizada por meio de estudo bibliográfico e Revisão Sistemática de Literatura. A partir dos levantamentos conceituais e experimentais de pesquisas realizadas sobre o ensino-aprendizagem de modelagem plana do vestuário, apresentamos formas de aplicação do design colaborativo e suas abordagens metodológicas para problemáticas levantadas nesse ensino. Os resultados evidenciaram que a partir do planejamento de uma metodologia colaborativa aplicada à modelagem plana do vestuário, é possível a construção de projetos que, na prática, são mais concisos e próximos da realidade dos usuários, que nesta pesquisa inclui docentes e discentes dos cursos de design de moda e vestuário.

Palavras-chave: Design colaborativo; Modelagem plana do vestuário; Metodologia colaborativa.

Abstract

This article reflect about the importance of collaborative design methodologies in the construction of new configurations for the teaching of flat clothing modeling, understanding that, through collaborative means, it is possible to contribute with activities and solutions from different fields from a new perspective. When designing concepts and formal solutions, the methodology used in this research have followed the assumptions of the qualitative approach, carried out through bibliographic study and Systematic Literature Review. It has been based on conceptual and experimental surveys of research carried out teaching and learning about flat clothing modeling, we present ways of applying collaborative design and its methodological approaches to problems raised in this teaching. The results showed that, from the planning of a collaborative methodology applied to the flat modeling of clothing, it is possible to build projects that, in practice, are more concise and close to the reality of the users, in which this research includes teachers and students from the courses of fashion and clothing design.

Keywords: Collaborative design; Flat modeling of clothing; Collaborative methodology.

Resumen

Este artículo refleja sobre la importancia de las metodologías de diseño colaborativo en la construcción de nuevas configuraciones para enseñar el modelado de ropa plana, entendiendo que, a través de medios colaborativos, es posible contribuir con actividades y soluciones de diferentes campos, comenzando desde una nueva perspectiva. al diseñar conceptos y soluciones formales. La metodología utilizada en esta investigación siguió los supuestos del enfoque cualitativo, realizado a través del estudio bibliográfico y la Revisión sistemática de la literatura. Con base en encuestas conceptuales y experimentales de investigación llevada a cabo sobre la enseñanza y el aprendizaje sobre el modelado de ropa plana, presentamos formas de aplicar el diseño colaborativo y sus enfoques metodológicos a los problemas planteados en esta enseñanza. Los resultados mostraron que, a partir de la planificación de una metodología colaborativa aplicada al modelado plano de la ropa, es posible construir proyectos que, en la práctica, sean más concisos y cercanos a la realidad de los usuarios, que en esta investigación incluye docentes y estudiantes de los cursos de El diseño de moda y vestimenta, esto ocurre, como resultado de la contribución colaborativa en el proceso. Presentando así las metodologías colaborativas como un gran aliado para el papel del diseñador en los tiempos contemporáneos.

Palabras-clave: Diseño colaborativo; Modelado plano de ropa; Metodología colaborativa para el modelado de prendas planas.

1 INTRODUÇÃO

Dentro do campo de ensino de moda e vestuário, mas especificamente nas disciplinas de modelagem plana, podem-se identificar diversos problemas no que diz respeito ao ensino-aprendizagem. Silva e França (2018) afirmam que se percebe pouca capacidade de compreensão da execução dos moldes por parte dos alunos, que fazem com que a disciplina seja vista com um grau de complexidade elevado no que se refere à compreensão da execução dos moldes, o que causa insatisfação, tanto por parte dos alunos quanto por parte das professoras que a ministram. Este artigo tem como base dados, quatro pesquisas realizadas em cursos de moda e vestuário no Brasil citadas no Quadro 1 e explicadas no decorrer do texto, referentes ao ensino-aprendizagem da técnica de modelagem plana e a partir de lacunas identificadas nos seus resultados, fundamentaremos os caminhos percorridos por essa pesquisa.

Partindo do pressuposto de que o entendimento dos porquês e as dificuldades presentes nos contextos apresentados nas pesquisas realizadas sobre o ensino-aprendizagem de modelagem plana nos últimos anos, não se devem a ações individuais e solitárias, mas de construções coletivas de todos os autores envolvidos, exploram-se, neste trabalho, conceitos e aplicações de metodologias colaborativas do design, como métodos inovadores e efetivos dessa construção, por meio de conceitos e fundamentações para as dificuldades apontadas nas experiências levantadas.

Atualmente, passamos por um momento de transição de maneiras de agir ou

maneiras de produzir as metodologias tradicionais, pois estas vem sendo substituídas por novas formas, a partir de abordagens colaborativas, nos levando a repensar um produto, não mais apenas como algo concebido por um designer solitário. Como afirma Botero (2003):

Hoje, experiências bem-sucedidas, que integram o design ao trabalho de um grupo diversificado de pessoas, e que se expandem para incluir usuários e outras partes interessadas relevantes, indicam que há muito que se agregar partindo desse objetivo. (BOTERO, 2003, p.13, tradução nossa).

Nesta abordagem, a adoção de metodologias colaborativas em diversos contextos relacionados à solução de problemas, concepção de produção ou de produtos, tende a trazer inúmeros benefícios a um projeto.

Dessa forma, a questão que orienta esse estudo e que será respondida é: como as metodologias colaborativas do design podem contribuir com a modelagem plana do vestuário?

O artigo está estruturado nos seguintes tópicos: o primeiro que apresenta os objetivos, justificativas e estrutura do artigo, por meio introdutório. O segundo que visa esclarecer pontos e dificuldades levantados em pesquisas que foram realizadas nos últimos anos sobre o ensino-aprendizagem de modelagem plana do vestuário por meio de uma revisão sistemática de literatura que aponta dados sobre o estado da arte de modelagem plana e de metodologias colaborativas a fim de, a partir dessa compreensão, fundamentar a proposta. O terceiro traz o método utilizado para a pesquisa. O quarto tópico apresenta conceitos de metodologias colaborativas, e a relação do design colaborativo e a modelagem plana do vestuário, sintetizando o levantamento e resultados dessa pesquisa, por meio de um Quadro que apontará resultados e suas aplicações e por fim os resultados e discussões gerados a partir dos levantamentos feitos.

A fim de responder ao que foi proposto, objetivou-se analisar pesquisas e contextos de modelagem plana do vestuário, para propor aplicações colaborativas às questões levantadas dentro de disciplinas de modelagem plana dos cursos de design de moda e vestuário, para promover, assim, uma reflexão sobre o estado da arte dessa abordagem.

2 PROBLEMÁTICAS NO ENSINO DE MODELAGEM PLANA DO VESTUÁRIO

A modelagem do vestuário, “consiste em uma técnica utilizada para representar, por meio de moldes, a forma das roupas” (BERG, 2017, p. 20). Para a contextualização desta técnica nesse estudo, o ponto de partida para compreendê-la foi subdividir em duas aplicações: uma como uma etapa de construção da peça do vestuário, desenvolvida dentro das indústrias para facilitação da confecção das peças em grande escala; e outra como disciplina no processo de ensino de moda. Como etapa no desenvolvimento de peças do vestuário, ela se apresenta como uma fase bastante importante, uma vez que a sua aplicabilidade define a qualidade final da peça confeccionada, exigindo do profissional um domínio e conhecimento da técnica, bem

como uma responsabilidade no seu desenvolvimento. E outra como uma etapa de ensino, foco de aplicação deste artigo, sendo, pois, o momento de preparação dos alunos dentro dos cursos de formação técnica e de design de moda.

Atualmente existem duas técnicas de desenvolvimento da modelagem, a plana ou bidimensional, que pode ser desenvolvida de forma manual ou computadorizada; e a técnica tridimensional, que é desenvolvida sobre um corpo ou busto de forma manual. Essas técnicas estão diretamente associadas às formas pelas quais são desenvolvidas e os materiais utilizados na sua construção. A primeira, que é a modelagem plana, é conceituada por Borbas e Brusca (2007, p. 161) "A modelagem plana (bidimensional) é um trabalho de precisão que exige medidas e cálculo apurado, uso de proporção e habilidade para imaginar o efeito em três dimensões. Os moldes planos são criados a partir de um conjunto de medidas."

A modelagem plana manual é realizada sobre um plano, com a utilização de réguas específicas e esquadros, tabelas de medidas entre outros materiais. Já a modelagem plana computadorizada, necessita de um software específico no sistema CAD/CAM para a sua realização. A segunda técnica, a tridimensional, também conhecida como *draping* ou *moulage* é desenvolvida diretamente sobre um corpo ou busto, no qual após posicionado o tecido e as marcações do modelo, ela passa a ser planejada para ajuste e confecção.

Como apontam pesquisas realizadas recentemente em relação ao ensino de modelagem plana, Araújo et al. (2019, p. 44) "observa-se que nem todo aluno tem identificação e facilidade de aprendizagem deste conteúdo". Também Filgueiras et al. (2016, p. 51) apontam que "existe a dificuldade que profissionais da moda/design têm de fazer modelagem". As autoras afirmam ainda que:

É importante que os profissionais envolvidos no ensino-aprendizagem de tais matérias, e que buscam a excelência na formação acadêmica e mercadológica de seus alunos, tanto quanto na sua própria formação metodológica, compreendam um pouco sobre os porquês das dificuldades no ensino deste conteúdo. (FILGUEIRAS et al., 2016, p. 44).

O Quadro 1 apresenta quatro pesquisas realizadas nos últimos anos em cursos de design de moda e vestuário, referentes aos parâmetros e pontos discutidos aqui.

Quadro 1: Pesquisas e problemas identificados no ensino-aprendizagem da modelagem plana do vestuário

Pesquisa	Problemas Identificados
<p>Modelagem plana industrial do vestuário: diretrizes para a indústria do vestuário e o ensino-aprendizado MENEZES; SPAINE, 2010</p>	<p>Aplicação da ergonomia, da antropometria e da preocupação com o corpo usuário em todos os âmbitos de desenvolvimento de um molde; Definição e aplicações da geometria antes do aprendizado do traçado do molde;</p>

<p>MODPLAN: ensino e aprendizagem de modelagem plana por meio de um recurso tecnológico SILVA; FRANÇA, 2018</p>	<p>Falta de conhecimentos prévios; Falta de motivações; Carga horária insuficiente; Condições físicas de laboratórios; uso de tecnologias;</p>
<p>A modelagem por trás dos moldes: experiências em sala de aula. LIMA; SILVA; UCHÔA; NORONHA, 2019</p>	<p>Conhecimentos prévios sobre aritméticas; convenção de tabelas de medidas do corpo humano; Capacidade de problematizar e interpretar modelos; discrepâncias de entendimentos dos roteiros; Interpretações variadas no passo a passo;</p>
<p>Experimento metodológico para o processo de ensino-aprendizagem da modelagem plana feminina: práxis docente x discente no curso de design-moda- UFC ARAÚJO; SOUZA; FILGUEIRAS, 2019</p>	<p>Tomada das medidas e cálculos feitos incorretamente; Uso de materiais como réguas e esquadro;</p>

Fonte: Autoras (2020)

O Quadro 1 apresenta o estado da arte deste campo de pesquisa, o que se tem detectado e tentado avançar dentro dos contextos de aplicação e ensino da técnica, e esses pontos servem de parâmetros para melhoramentos. Tecnicamente falando, tratam -se de conteúdos os quais são relacionados ao ensino e aparecem como barreiras na aprendizagem e domínio dos alunos. Assim, partindo das bases e conceitos colaborativos, seria possível compreender, discutir e encontrar caminhos para a aplicação dessas metodologias as questões levantadas.

O que se observa dentro dessas pesquisas realizadas é que elas detectam e apontam dificuldades dos alunos na aprendizagem da modelagem, por meio das experiências vivenciadas, mas, que, ainda é necessária uma atenção a forma na qual se discutirá a superação das dificuldades apontadas no Quadro 1. Pelas especificidades e momentos de aplicabilidade dos conteúdos apontados no decorrer do processo, sugere-se uma forma consistente de resolução para os apontamentos do quadro, por meio de objetos de aprendizagem que trabalhem os conteúdos específicos, considerando a produção destes objetos por meio de metodologias colaborativas, envolvendo todos os sujeitos do contexto, no caso docentes e discentes de cursos de moda e vestuário.

A respeito do ensino de modelagem, considera:

No ensino da modelagem plana do vestuário, existe muita dificuldade por parte dos alunos para a visão espacial, portanto, é um grande desafio para o

professor conseguir fazer com que o aluno seja capaz de visualizar a modelagem planejada sobre um corpo tridimensional, ou fazê-lo conseguir entender como a união das partes de um plano pode formar um objeto com volumes idênticos ao do corpo. (IERVOLINO, 2015, p. 5).

Ainda segundo Iervolino (2015), muitos alunos consideram o conteúdo de modelagem engessado no que se referem as regras matemáticas que parecem ser isentas de significação quando este conteúdo é passado de forma isolada das outras áreas do conhecimento. Nunes e Rocha (2018), afirmam que pouco se tem discutido sobre a qualidade e os impactos dos recursos didáticos no ensino-aprendizagem da modelagem do vestuário.

Para o ensino dessas técnicas em sala de aula, existem inúmeras metodologias disponíveis, e são objetos de estudo por pesquisadores para avanços e melhor aplicabilidade no seu ensino. A modelagem plana manual, escolhida para essa investigação, dentro dos estudos citados no Quadro 1, é apontada como um tabu em vários aspectos relacionados ao ensino.

A fim de complementar as afirmações, Crepaldi (2017, p. 12) afirma “É necessário gerar interesse nos discentes para a construção da Modelagem, para o pensamento de construção que vai além dos procedimentos mecânicos de reprodução de diagramas”. Nesse contexto, essa busca por gerar esses interesses nos discentes, o docente deve buscar ferramentas que o auxiliem em suas práticas. Assim, surgem os objetos de aprendizagem que se apresentam como excelentes ferramentas a serem utilizadas na sala de aula a fim de combater essas sistemáticas mecânicas. Nesse sentido:

A possibilidade de testar diferentes caminhos, visualizar conceitos de diferentes pontos de vista, comprovar hipóteses, faz dos Objetos de Aprendizagem instrumentos poderosos para despertar novas ideias, relacionar conceitos, despertar a curiosidade e para resolver problemas. (SANTOS, 2013, p. 35).

Assim, entende-se que os objetos de aprendizagem são um excelente recurso dentro destas problemáticas. Para o entendimento dos problemas referentes ao estado da arte da utilização dos métodos colaborativos e objetos de aprendizagem como ferramenta para docentes no ensino de modelagem plana, a fundamentação e delimitação desta pesquisa, utilizou-se a RSL ou Revisão Sistemática da Literatura, que, segundo Obregon (2017, p.12), trata-se “[...] de um método científico sistemático que visa estabelecer as correlações entre os elementos sobre o tema, permitindo ao pesquisador delimitar o estudo tendo como âncora o estado da arte de pesquisas afins.” Considerando o que afirma ainda Tranfield et al. (2003), pois por meio da RSL é possível se realizar uma pesquisa transparente e reprodutível, melhorando consideravelmente os resultados de uma revisão de literatura.

A RSL, com base nos protocolos sugeridos, tem como base palavras-chave que estabelecem relações entre as temáticas aqui sugeridas, a fim de compreender se em algum momento foram ou estão sendo realizadas pesquisas com elas, justificando, assim, a necessidade ou mesmo a experimentação desta relação entre metodologias colaborativas e a modelagem plana do vestuário.

O objetivo desta Revisão Sistemática da Literatura é responder à questão: Existem pesquisas e relações entre design colaborativo e modelagem plana do vestuário?

A coleta dos estudos começou com o planejamento e a determinação de parâmetros de pesquisa nas bases de dados selecionadas, que foram o portal da CAPES e *Web of Science*, no qual elas foram selecionadas por atenderem aos pontos de exigência requeridos e pela confiabilidade e amplitude de dados. Os tipos de documentos analisados foram teses, dissertações e artigos nas línguas português e inglês, no período dos últimos 5 anos. Foram utilizados ainda critérios de inclusão e exclusão, considerando-se inclusos documentos que apresentem relação com a temática e que possivelmente responderiam à questão sugerida. E como critério de exclusão seria: arquivos repetidos, pesquisas duplicadas, pesquisas de acesso restrito, artigos que não tratem de disciplinas referentes à moda e ao vestuário, e artigos que não apontem dados relevantes acerca das temáticas principais.

As palavras-chave escolhidas para as buscas nas bases de dados foram: modelagem plana do vestuário, design colaborativo, moda, conceitos e aplicações e objetos de aprendizagem. Para o jogo de associação, utilizou-se o design colaborativo como central para relacionar com as demais. Segue o Quadro 2, que apresenta as associações realizadas com as palavras-chave definidas para a pesquisa.

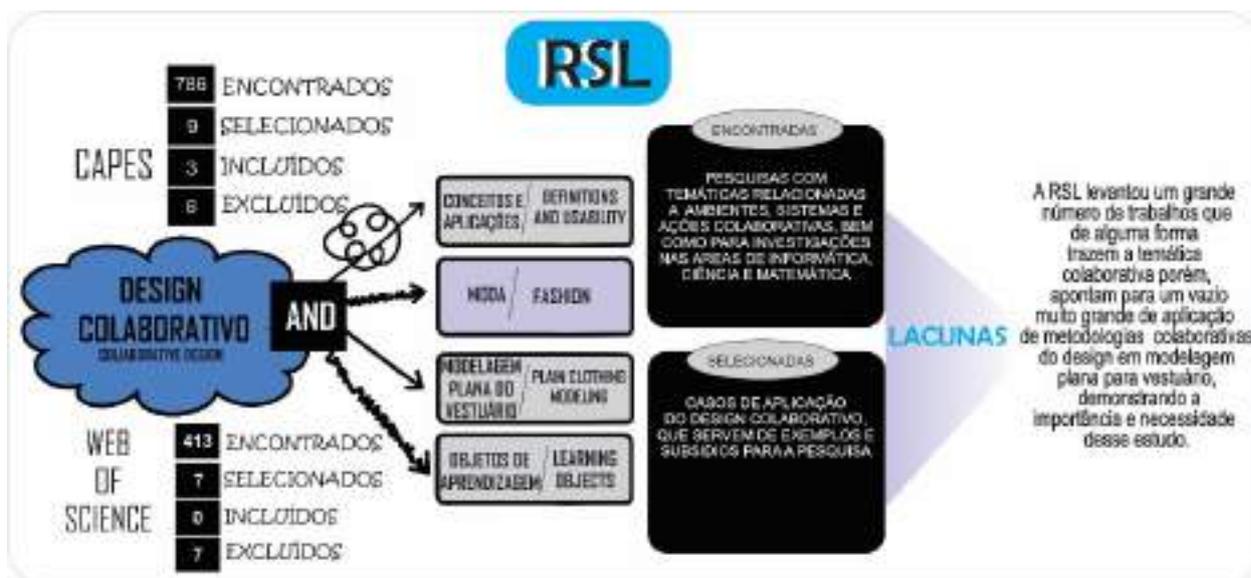
Quadro 2: Palavras-chaves e associações utilizadas na pesquisa

P	Português/CAPES	Inglês/Web of Science
#1	"Design Colaborativo" AND conceitos e aplicações	"Collaborative Design" AND Concepts and Applications
#2	"Design Colaborativo" AND moda	"Collaborative Design" AND fashion
#3	"Design Colaborativo" AND modelagem plana do vestuário	"Collaborative Design" AND Flat Clothing Modeling
#4	"Design Colaborativo" AND objetos de aprendizagem	"Collaborative Design" AND learning objects

Fonte: Autoras (2020)

Na pesquisa feita nas bases de dados da CAPES e na *Web of Science*, foram identificados o total de 1199 trabalhos, considerando artigos, dissertações e teses. Após a triagem inicial, em que foram lidos os resumos e as considerações finais de cada trabalho, foram selecionados 16 trabalhos, compondo, assim, o conjunto de consideração inicial. Os textos foram lidos na íntegra, considerando os critérios de inclusão e exclusão. Foram excluídos 13 trabalhos que não apresentavam conteúdo relevante para a pesquisa, por apresentarem como foco conteúdos referentes a outros aspectos do design de moda e da modelagem em si ou de metodologias colaborativas, não tratando das metodologias de modelagem plana do vestuário e o ensino-aprendizagem da técnica. O conjunto de consideração final da revisão sistemática da literatura deste trabalho é composto por três trabalhos. A revisão gráfica de síntese, ilustrada na Figura 1, apresenta os resultados e sintetiza dados da RSL realizada.

Figura 1: Revisão gráfica de síntese da RSL



Fonte: Autoras (2020).

Dos três trabalhos selecionados na RSL, o primeiro apresenta contribuições teóricas do design colaborativo para os processos de desenvolvimento de jogos digitais. O resultado é a apresentação de uma seleção de teorias já consolidadas sobre ambos os temas. O segundo trabalho descreve o processo de produção de objetos de aprendizagem sob autoria dos alunos e identifica se e como esta experiência contribuiu para aquisição de competências a fim de construir colaborativamente o conhecimento por parte dos alunos. E o terceiro descreve um trabalho colaborativo como um caminho para transformar a prática, mostrando a experiência de um grupo de orientadoras educacionais.

3 MÉTODO

Os procedimentos metodológicos aplicados foram divididos em três etapas: a primeira consiste na pesquisa teórica referencial corresponde à validação do problema de pesquisa, por meio de uma revisão bibliográfica e sistemática de literatura, onde em consonância com Luna (1997), a revisão de literatura pode ser realizada com os seguintes objetivos: determinação do “estado da arte”, o pesquisador procura mostrar através da literatura já publicada o que já sabe sobre o tema; quais as lacunas existentes; e onde se encontram os principais entraves teóricos ou metodológicos.

No segundo momento foi a contextualização das metodologias colaborativas para elaboração de uma proposta de modelo metodológico a partir da análise da revisão de literatura feita. E por fim o momento para as conclusões e reflexões sobre a importância e utilização das metodologias colaborativas para modelagem plana do vestuário.

Para tanto, como metodologia, utilizou-se a pesquisa exploratória-descritiva, com uma abordagem qualitativa. Quanto aos objetivos propostos nessa pesquisa, ela é de natureza básica, por objetivar gerar conhecimentos específicos, segundo Silva

(2005, p. 20), objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos. Assim essa pesquisa trata porém, de apenas um arranjo metodológico, no qual irá prosseguir a fim de aplicação dos métodos propostos, sendo realizada em uma próxima etapa nos cursos de design de moda e vestuário do Instituto Federal do Piauí, com docentes e discentes da área.

Toda a caracterização metodológica da pesquisa, baseada nesses moldes colaborativos, principalmente quanto aos seus objetivos e sobre uma lógica indutiva, e dentro de uma categorização de pesquisas em design, essa pesquisa pode ser ainda classificada como uma pesquisa-ação que, segundo Lewin (1946), trata-se de um método de pesquisa fenomenológico, de caráter exploratório, no qual o pesquisador tem envolvimento direto com o objeto de pesquisa, assumindo o papel de observador e de observado. A aplicação da pesquisa-ação será realizada de modo colaborativo, por meio de um grupo de colaboradores engajados com a ação, no qual o pesquisador também faz parte deste grupo e participa do processo de criação da mudança e de modo científico. Desta forma, a análise da investigação é feita a partir da contraposição entre a literatura, as reflexões do pesquisador e a autorreflexão coletiva.

4 DESIGN COLABORATIVO E A MODELAGEM PLANA DO VESTUÁRIO

O Design colaborativo pode ser considerado um contexto, uma abordagem, uma metodologia, um campo, depende da forma no qual é empregado. Existem diversos estudos a respeito desse conceito e que, por sua abrangência e importância nos resultados dos processos, pode assumir esses diversos papéis. Para essa fundamentação, utilizaremos o conceito proposto:

É um esforço recíproco entre pessoas de iguais ou diferentes áreas do conhecimento, separadas fisicamente ou não, com um objetivo comum de encontrar soluções que satisfaçam a todos os interessados. Isso pode acontecer compartilhando informações e responsabilidades, organizando tarefas e recursos, administrando múltiplas perspectivas e criando um entendimento compartilhado em um processo de design. A colaboração visa produzir um produto e ou informações com um certo grau de coordenação com as várias atividades implementadas. Esse processo dependente da relação entre os atores envolvidos, da confiança entre eles e da dedicação de cada parte. (FONTANA et al., 2012, p. 5).

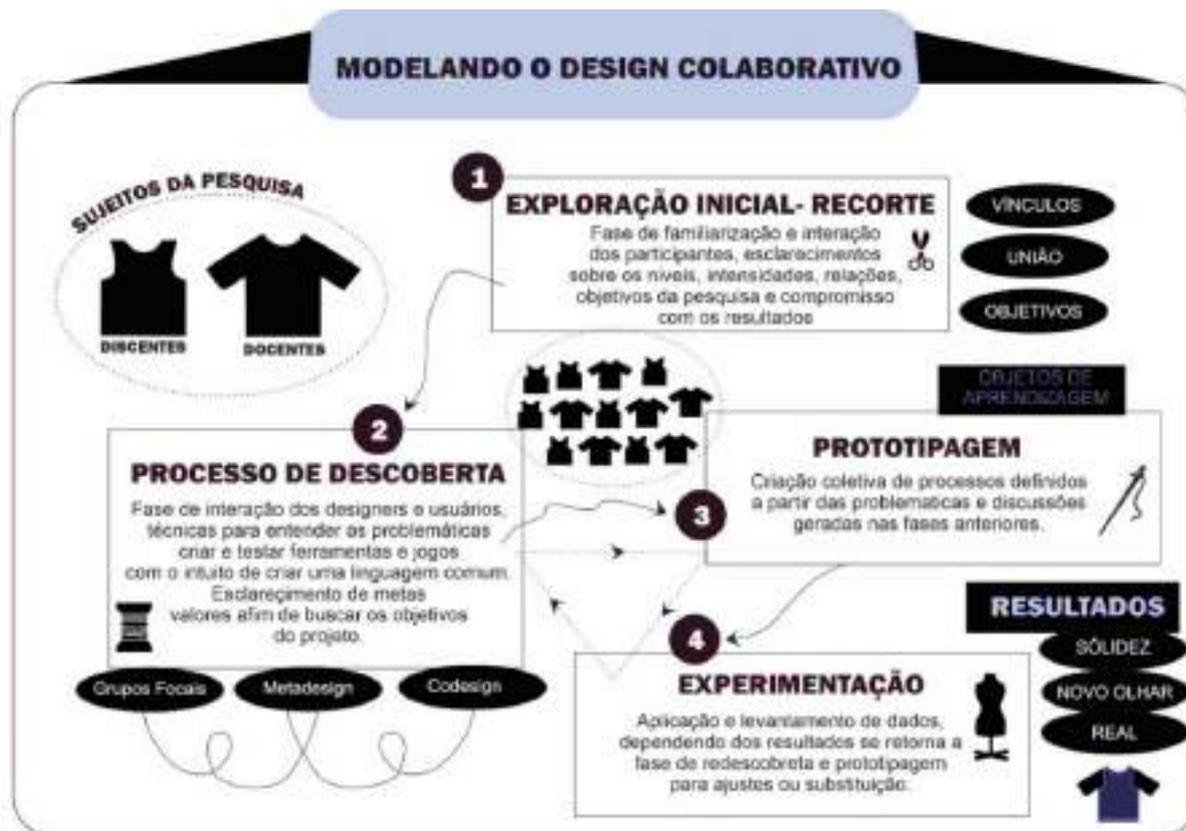
As práticas colaborativas nos trazem novos conceitos e desafios metodológicos e projetuais, porém elas devem ser subsidiadas por bases conceituais que definam as atividades como colaborativas e não se confundam com participativas ou simplesmente reuniões coletivas. Para esse esclarecimento, considera-se importante e necessário caracterizar a prática pelas qualidades e níveis de intensidades da colaboração. Nesse sentido, Manzini (2017) afirma que organizações colaborativas podem ser distinguidas pelo grau de intensidade relacional que elas requerem. O autor estabelece 4 dimensões que caracterizam os encontros colaborativos que, segundo ele, são "envolvimento ativo e envolvimento colaborativo, intensidade dos vínculos sociais e intensidade relacional" (MANZINI, 2017 p. 119). Afirmando que essas dimensões servem para os critérios de planejamento para os encontros colaborativos.

Segundo Imbernón (2009; 2011; 2016), quando novos modelos relacionais e de trabalho fundados na colaboração são gerados no contexto da escola, possibilita-se um outro sentido para a identidade profissional individual e coletiva. Sugere-se aqui, porém, que o design colaborativo seja abordado como um processo que não deve permanecer somente de forma intuitiva em uma projeção, mas que deve acontecer efetivamente na construção direta do que será projetado. Spinuzzi (2005) enfatiza que existem diversos estudos relacionados a formas de participação em projetos, contudo, aparecem de forma imprecisa, dificilmente apresentando um desenho metodológico participativo. O autor sugere etapas para o design participativo, enfatizando que desde os estudos iniciais era possível identificar que três estágios básicos estão presentes em quase todas as participações em pesquisa de design, sendo elas:

Etapa 1: Exploração inicial do trabalho, nesta fase os designers conhecem os usuários e familiarizam-se com as maneiras pelas quais trabalham juntos. Essa exploração inclui as tecnologias usadas, mas também inclui fluxo de trabalho e procedimentos, rotinas, trabalho em equipe e outros aspectos do trabalho. Etapa 2: Processos de descoberta, nesta fase, designers e usuários empregam várias técnicas para entender e priorizar a organização do trabalho e vislumbrar o futuro local de trabalho. Este estágio permite que designers e usuários esclareçam suas metas valores e estejam de acordo com o resultado desejado para o projeto. Esse estágio é frequentemente realizado no local ou em uma sala de conferências. Etapa 3: Prototipagem, nesta fase, designers e usuários moldam iterativamente artefatos tecnológicos, envolve um ou mais usuários. (SPINUZZI, 2005, p.167, tradução nossa)

A fim de contribuir com a efetividade da proposta e partindo dos pressupostos enfatizados por Spinuzzi, da importância de partir de um desenho metodológico conciso e condizente com a realidade da aplicação que será feita, adaptamos aos problemas detectados existentes no processo de ensino de modelagem plana do vestuário, a uma série de etapas de aplicação do design colaborativo a fim de enaltecer o trabalho colaborativo de docentes e discentes na superação desses problemas, por meio de trocas e construção de ferramentas de aprendizagem. Segue, na Figura 2, o roteiro de etapas de um processo colaborativo.

Figura 2: Roteiro de etapas para aplicação do design colaborativo na modelagem plana do vestuário



Fonte: Adaptado de Spinuzzi (2005).

O roteiro aponta 4 etapas, o primeiro círculo do esquema está representando os sujeitos da pesquisa, composto por docentes e discentes dos cursos de design de moda e vestuário; o desenho de uma regata e uma camiseta, representando as diferentes experiências e papéis que cada um representa no processo, no qual um ensina e ou outro aprende. Assim, mesmo exercendo papéis diferentes durante o processo colaborativo, os dois se encontram no mesmo nível, inclusive papéis de designers e tem o mesmo objetivo, que será efetivado por meio das interações e trocas de experiências compartilhadas e geradas por esse novo grupo.

Passamos então para a primeira etapa, que chamaremos de exploração inicial ou recorte. Nesta etapa é a fase de familiarização e interação dos participantes, acontecendo esclarecimentos sobre os níveis, intensidades das relações, objetivos da pesquisa e compromisso com os resultados, sendo o momento de estabelecimento e fortalecimento de vínculos e a união da equipe.

A segunda etapa chamaremos de processo de descoberta, nesta fase acontece a interação dos designers e usuários, bem como trocas de experiências, devem ser utilizadas técnicas para entender as problemáticas para criar e testar ferramentas e jogos com o intuito de criar uma linguagem comum, fortalecendo o projeto por meios de metadesign.

O metadesign segundo Almeida (2014, p. 62) trata-se de “[...] novos paradigmas de processo projetual que se dedicam a superar metodológicos, entre eles as várias

modalidades de co-criação". Desta forma ele serve no esclarecimento de metas e valores a fim de buscar os objetivos do projeto. Objetivos estes que são flexíveis e mutáveis durante todo o processo. Complementando as ações dessa fase:

Metadesign representa uma mudança cultural a partir do projeto como 'planejamento' para projetar como 'semeadura'. Através de práticas colaborativas e de transformação do design pode suportar novos modos de interação humana e sustentar uma expansão do processo criativo, novas formas de compreensão e planejamento com o objetivo de produzir mais sistemas abertos de interação em evolução. (GIACCARDI, 2005, 15).

A terceira etapa chamaremos de prototipagem, nesta fase é feita a criação coletiva de processos definidos a partir das problemáticas e discussões geradas nas fases anteriores, sugerindo-se a construção de objetos de aprendizagem para os conteúdos apresentados. E a quarta e última etapas consiste na aplicação e no levantamento de dados, dependendo dos resultados, retorna-se a fase de redescoberta e prototipagem para ajustes ou substituição.

Os processos colaborativos apresentam a peculiaridade da flexibilidade quanto a etapas e resultados, sendo isso que garante a efetividade dessas metodologias. Seguindo um direcionamento colaborativo ao final deste processo, tem-se um novo olhar dos sujeitos e das relações estabelecidas, da problemáticas e as soluções construídas, do papel de cada um e coletivo durante o processo, resultando num projeto sólido e real. Real, porque sendo construído pelos usuários juntamente com designers, se terá algo condizente com a realidade de quem vai utilizar o produto ou processo. E a solidez do processo se configura, segundo Kampa (2018, p. 20), a partir das ações realizadas em etapas, assim, são ações que valorizam e aperfeiçoam as relações das equipes. "Essas, ações são definidas como sendo as técnicas para o alcance do trabalho colaborativo." Construindo-se a partir desses processos uma relação dos colaboradores que passam a sentir sua participação ativa dentro do projeto.

6 DISCUSSÕES E RESULTADOS

A pesquisas no âmbito do ensino da modelagem plana no Brasil, realizadas em diversos contextos da disciplina dentro de cursos de moda, apontam para problemas no ensino-aprendizagem. A busca por novas configurações para este ensino, direcionou o nosso olhar para a necessidade de ações com a participação dos autores envolvidos, na construção de ferramentas por meio de etapas colaborativas. Assim, por meio de palavras chaves e a fim de responder a uma questão referente ao estado da arte, bem como a relação entre o design colaborativo e a modelagem plana, por meio da revisão sistemática de literatura foi possível entender os caminhos que precisam ser percorridos.

A análise e a discussão dos resultados apontam para a relevância dos conceitos e aplicações explorados nessa pesquisa, a fim de apresentar as contribuições das metodologias colaborativas para a modelagem plana do vestuário. As metodologias colaborativas do design são inovadoras e carregam ideias de uma nova forma de projetar. Essa nova forma transcende a uma visão isolada e um trabalho solitário de um

designer, ou numa vaga visão de um problema, ela contextualiza diversas situações, escuta e é executada por um trabalho coletivo entre designers e usuários, por meio de ferramentas e conceitos de metadesign e formas dinâmicas, bem como estabelecimento de relações para definições de papéis e caracterizações dos usuários para o qual serão projetados.

Com sólidos caminhos, os quais se percorrem por meio de metodologias colaborativas, a fim de atendermos a questão dessa pesquisa, entendemos a necessidade de se seguir uma metodologia proposta por meio de etapas e atividades colaborativas a fim de atender as problemáticas existentes no âmbito das salas de aula dos cursos de design de moda, especificamente em disciplinas de modelagem plana. Nesse direcionamento, entende-se metodologia, como aponta Silva (2005, p. 9): “função de mostrar a você como andar no “caminho das pedras” da pesquisa, ajudá-lo a refletir e instigar um novo olhar sobre o mundo: um olhar curioso, indagador e criativo”. Configurando nesse sentido, os caminhos que devem ser percorridos para que se alcancem as finalidades da pesquisa

7 CONCLUSÃO

Foram apresentadas as etapas essenciais para a fundamentação e a modelagem de uma metodologia colaborativa, e uma conceituação mínima sobre as etapas, visando proporcionar os primeiros passos para a comunidade acadêmica que pretende proceder com pesquisas que contribuam para o campo do ensino e, principalmente, que utilizem metodologias colaborativas. Concluiu-se que as metodologias por meio de etapas coerentes com o projeto a ser realizado, pode unir usuários para a construção de ferramentas a serem utilizados na solução de pontos e aspectos no ensino-aprendizagem de modelagem plana do vestuário, sendo essa uma importante contribuição para essas disciplinas¹.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Camila Caroline Teixeira de. **O conceito de Metadesign**. O Colloquium on Metadesign : Londres: Universidade Goldsmiths: SIGRADI, v.1, p. 62, dez. 2014. Disponível em: http://papers.cumincad.org/data/works/att/sigradi2014_200.content.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

ARAÚJO, M. do S de; SOUZA, W. G. de; FILGUEIRAS, A. P. A. Experimento metodológico para o processo de ensino-aprendizagem da modelagem plana feminina: práxis docente x discente no curso de design-moda- UFC. In: **Ensinarmode**. [s.l.: s.n.] v. 3, n. 2, jun./set. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/Ensinarmode/issue/view/Dossi%C3%AA%204>. Acesso em: 12 dez. 2019.

¹ Revisado por Jorgelene de Sousa Lima, e-mail: dilene.sousa@ifpi.edu.br; Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí.

BERG, Ana Lara Marchi. **Técnicas de modelagem Plana feminina**: construção de bases e volumes. São Paulo: Senac São Paulo, 2017.

BORBAS, M. C.; BRUSCAGIM, R. R. Modelagem plana e tridimensional – moulage – na indústria do vestuário. In.: **Rev. Ciências Empresariais da UNIPAR**, Umuarama: [s. n.], v. 8, n. 1 e 2, jan./dez. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.unipar.br/index.php/empresarial/article/viewFile/2679/2043>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BOTERO, A.; KOMMONEN, K.-H.; OILINKI, I. & KOSKIJOKI, M. Co-Designing Visions, Uses, and Applications. In: **Electronic Proceedings of the 5th International Conference of the European Academy of Design. Techne- Desing Wisdom**. Barcelona: European Academy of Design: Universidad de Barcelona, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/5847867/Expanding_Design_Space_s._._Design_in_Communal_Endeavours. Acesso em: 08 out. 2019.

CREPALDI, Renata Nogueira. **Ensino de modelagem**: experiências e desafios em busca da formação do pensamento construtivo independente. Bauru, 2017. Disponível em: http://www.coloquiomoda.com.br/anais/Coloquio%20de%20Moda%20-%202017/COM_ORAL/co_2/co_2_ENSINO_DE_MODELAGEM_EXPERIENCIAS.pdf. Acesso em: 30 nov.2019.

FILGUEIRAS, A. P. A.; ARAÚJO, M. do S de; SOUZA, W. G. de; CARVALHO, M. A. Reflexões sobre modelagem ergonômica no planejamento e elaboração de produtos do vestuário. In: **3º CONGRESSO INTERNACIONAL DE MODA E DESIGN-CIMODE**. Buenos Aires: [s.n.], 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/Ensinarmode/article/view/14568/10074>. Acesso em: 25 nov.2019.

FONTANA, Isabela Mantovani; HEEMANN, Adriano; GOMES FERREIRA, Marcelo Gí-tirana. Design Colaborativo: Fatores Críticos para o Sucesso do Co-design. In.: **4º Congresso Sul Americano de Design de Interação**. [S.l.: s. n.], 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/9203614/Design_Colaborativo_Fatores_Cr%C3%ADticos_para_o_Sucesso_do_Co-design_Collaborative_Design_Critical_Success_Factor_for_Co-design_Fontana_Isabela_Mantovani_Universidade_Federal_do_Paran%C3%A1. Acesso em: 25 out.2019.

GIACCARDI, Elisa. "Metadesign as an Emergent Design Culture". In.: **Leonardo**, [S.l.: s. n.], v. 38, n.2, agost. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249562528_Metadesign_as_an_Emergent_Design_Culture. Acesso em: 10 dez. 2019.

IERVOLINO, Fernanda. A tecnologia 3d como recurso didático para a aprendizagem da modelagem plana do vestuário. In.: **Encontro nacional de pesquisadores em moda**. [S.l.: s. n.], 2015. p 05-06. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/cd4c3a08-00cf-4b73-8979-b5334873a92e/A%20TECNOLOGIA%203D%20COMO%20RECURSO%20DID%C3%81TICO%20PARA%20A%20APRENDIZAGEM%20>

- DA%20MODELAGEM%20PLANA%20DO%20VESTU%C3%81RIO.pdf. Acesso em: 11 dez. 2019.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professor**. São Paulo: Cortez, 2009. 119 p.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 127 p.
- IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**. São Paulo: Cortez, 2016. 229 p.
- LIMA, Márcio Soares; SILVA, Lucilene Rodrigues da; UCHÔA, Jandaina Maria Barbosa;
- NORONHA, Raquel Gomes. A modelagem por trás dos moldes: experiências em sala de aula. In.: **Ensinarmode**. [S.l.: s. n.], v. 3, n. 1, p.113 - 122, out/mai. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/Ensinarmode/article/view/14476/9741>. Acesso em: 11 dez. 2019.
- LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1997.
- MENEZES, Marizilda dos Santos ; SPAINE, Patrícia Aparecida de Almeida. **Modelagem Plana Industrial do Vestuário: diretrizes para a indústria do vestuário e o ensino-aprendizado**. PROJÉTICA, LONDRINA, v. 1, n. 1, p. 82-100, dez. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/projetica/article/view/7737/6858>. Acesso em: 11 dez. 2019.
- NUNES, R de C; ROCHA, Maria Alice Vasconcelos. O ensino de modelagem do vestuário na perspectiva do Design da Informação. In.: **Achiote revista eletrônica de moda**. [S.l.: s. n.], v.6 . n. 2, p 12-17, dez. 2018. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/achiote/article/view/6632/3396>. Acesso em: 18 dez. 2019.
- OBREGON, Rosane de Fatima Antunes. **Perspectivas de pesquisa em design: estudos com base na Revisão Sistemática de Literatura**. Erechim: Deviant, 2017.
- KAMPA, Erick Renan. **Processos colaborativos de design no desenvolvimento de jogos digitais**. Curitiba: [s. n.], 2018. 110 f.
- LEWIN K. Action research and minority problems. **J Soc Issues**. [S.l.: s. n.], v. 2, n. 34, 1946. p. 6.
- SANTOS, Marcio Eugen Klingenschmid Lopes dos. **Parâmetros de avaliação de objetos virtuais de aprendizagem**. São Paulo; SP: [s.n], 2013.
- SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Edna Maria dos Santos; FRANÇA, Sônia; Doutora. **Modplan**: ensino e aprendizagem de modelagem plana por meio de um recurso tecnológico. [S.l.: s. n.], 2018. Disponível em: <http://www.coloquiomoda.com.br/anais/Coloquio>. Acesso em: 07 Nov. 2019.

SPINUZZI, Clay. The Methodology of Participatory Design. **Technical communca-tion**. [S.l.: s. n.], v. 52, n. 2, maio 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233564945_The_Methodology_of_Participatory_Design. Acesso em: 07 out. 2019.

TRANFIELD,D.;DENYER, D.; SMART,P. 'Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review'. **British Journal of Management**. [S.l.: s. n.], v. 14, n. 207, 2003. Disponível em: <https://www.cebma.org/wp-content/uploads/Tranfield-et-al-Towards-a-Methodology-for-Developing-Evidence-Informed-Management.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

Recebido em: 27/02/2020

Aceito em: 14/04/2020

Aberturas Transversais

Dossiê 6

A modelagem integrada ao projeto de Moda no âmbito do ensino

DOI: 10.5965/25944630422020110

RELAÇÕES INTERTEXTUAIS ENTRE MODA E ESCULTURA

Relations intertextuelles entre mode et sculpture

Intertextual rerelationship between fashion and sculpture

Sandra Regina Ramalho e Oliveira¹

¹ Sandra Ramalho é docente da UDESC, atuando em 2020 como Investigadora Visitante na UdG, Universitat de Girona, Espanha. Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP, fez pós-doutorado na França. É autora dos livros “Imagem também se lê”, “Moda também é texto”, “Sentidos à mesa” e “Diante de uma imagem”. Presidente da ANPAP, gestão 2007-2008, coordenou o PPGAV/UDESC entre 2009 e 2011.

E-mail: ramalho@floripa.com.br | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0870589343786662>

Resumo

Os estudos intertextuais, que têm como objeto fenômenos relacionais entre manifestações diversas, encontram bases teóricas na linguagem verbal. Assim, investigações sobre a visualidade buscam teorias da linguística para aproximações, as quais demandam análises, adequações. Desde os conceitos bakhtinianos “dialogia” e “polifonia”, passando por “intertextualidade”, de Kristeva, bem como “tradução” (verbal), abordado por inúmeros autores, Calabrese é exceção, pois ocupou-se de tradução no campo da visualidade. Ramalho e Oliveira e Jardim Filho também se excluem, apresentando propostas intertextuais no campo visual. Aqui analisa-se uma articulação entre escultura e moda, amalgamando em imagens de dorsos, nus ou vestidos, o conceito curatorial de uma mostra ocorrida em 2019, em Paris.

Palavras-chave: Intertextualidade; Escultura e Moda; Dorso; Emile-Antoine Bourdelle; Palais Galliera.

Abstract

Intertextual studies, whose object is relational phenomena between different manifestations, find theoretical bases in verbal language. Thus, investigations on visibility seek linguistic theories for approximations, which demand analyzes, adjustments. From the Bakhtinian concepts “dialogy” and “polyphony”, through Kristeva’s “intertextuality”, as well as “translation” (verbal), approached by numerous authors, Calabrese is an exception, as he dealt with translation in the field of visibility. Ramalho e Oliveira and Jardim Filho also exclude each other, presenting intertextual proposals in the visual field. Here, an articulation between sculpture and fashion is analyzed, amalgamating in images of backs, naked or dressed, the curatorial concept of a show that took place in 2019, in Paris.

Keywords: Intertextuality; Sculpture and Fashion; Back Side; Emile-Antoine Bourdelle; Palais Galliera.

Résumé

Les études intertextuelles, dont l’objet est les phénomènes relationnels entre différentes manifestations, trouvent des bases théoriques dans le langage verbal. Ainsi, les investigations sur la visibilité recherchent des théories linguistiques pour les approximations, qui demandent des analyses, des ajustements. Des concepts bakhtiniens « dialogie » et « polyphonie », en passant par « l’intertextualité » de Kristeva, ainsi que la « traduction » (verbale), abordée par de nombreux auteurs, Calabrese est une exception, puisqu’il a traité de la traduction dans le domaine de la visualisation.

Ramalho e Oliveira et Jardim Filho s'excluent également, présentant des propositions intertextuelles dans le domaine visuel. Ici, une articulation entre sculpture et mode est analysée, fusionnant en images de dos, nus ou habillés, le concept curatorial d'une exposition qui a eu lieu en 2019, à Paris.

Monts-clés: Intertextualité; Sculpture et mode; Dos; Emile-Antoine Bourdelle; Palais Galliera.

1 ESTUDOS INTERTEXTUAIS

Necessário se faz apresentar uma premissa, antes de se falar em intertextualidade: a semiótica discursiva adota o termo "texto" para designar unidades de análise pertinentes a outras linguagens além da verbal, pois como já postulavam Greimas e Courtés na primeira versão do seu "Dicionário de Semiótica" (1989), os termos discurso e texto podem ser usados "para designar o eixo sintagmático das semióticas não-linguísticas: um ritual, um balé podem ser considerados como textos" (p. 460). Assim, relações entre textos visuais podem ser consideradas e denominadas intertextualidades.

Investigações sobre textos visuais e sincréticos por meio de analogias ainda são insuficientes. Entretanto, experiências não sistematizadas dão conta de que ao se observar duas unidades de análise em relação, com mais profundidade se pode analisá-las, uma vez que o que há e o que não há numa e noutra são dados visuais cruzados que se defrontam e se complementam, simultaneamente.

Se para a análise de textos visuais a proposta é instigante, melhor ainda se presta para processos educacionais sobre a visualidade. Todavia, o que pode ser adotado como uma espécie de abordagem metodológica, permanece ainda pouco explorada entre nós, não obstante a existência de teorias que a amparem. Estas investigações e proposições teóricas encontram-se prioritariamente no âmbito da linguagem verbal, dando conta de sustentar diferentes fenômenos que se caracterizam como intertextualidade, o que não acontece no campo das linguagens visuais e sincréticas, mas podem servir de base para pesquisas empíricas, já que o objeto teórico é um só: o sentido. Ou seja, o objeto de estudo é a apreensão dos efeitos de sentido, fenômeno inerente a qualquer linguagem, verbal, visual, sonora, cênica ou miscigenada, as quais permitem análises ou leituras. O intuito de qualquer linguagem ou modo de expressão, é "dizer" algo.

Mikhail Bakhtin (1988, p. 88) postula que toda manifestação consiste em uma relação com um texto anterior, seja uma resposta, uma negação, uma reação, apenas gestual, ou uma nova versão, como no caso da paráfrase, que é o que está sendo feito neste parágrafo, em relação ao pensamento de Bakhtin. O linguista russo denomina esta inexorabilidade de dialogia.

Este autor diz que "apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta múltipla orientação dialógica do discurso alheio para o objeto" (apud FIORIN, 2008, p. 18). E o trecho anterior neste texto verbal é outra forma

de inter-relação intertextual, denominada citação; nela não é mantida apenas a ideia, como no caso da paráfrase, em que outras palavras são usadas para expressá-la; na citação, as próprias palavras, além da ideia, são mantidas conforme a autoria anterior.

Deste modo, dialogismo consiste em um princípio unificador na obra de Bakhtin, expressando-se de diversas maneiras, como a paráfrase, a citação e a versão, fenômenos de linguagem passíveis de estudo. Dialogia é um conceito que dá conta das relações que se estabelecem entre enunciados ou discursos, tratando do modo como se articulam os sentidos por meio das linguagens. Bakhtin concebe, na verdade, um desdobramento do conceito em dois e aprofunda questões relacionadas a diversos gêneros de discurso. Embora consista em terreno fértil para se plantar questões acerca das linguagens contemporâneas, visuais e sincréticas, a herança bakhtiniana restringe-se exclusivamente à linguagem verbal.

Sobre as duas dimensões do conceito de dialogia por Bakhtin, Niedzieluk (2017, p. 11) afirma que

o dialogismo pode ser desdobrado em dois aspectos: o da interação verbal entre o enunciador e o enunciatário no espaço do texto, e o da intertextualidade/interdiscursividade no interior do discurso (diálogo entre os muitos textos da cultura que se instala no interior de cada texto e o define). Esta forma de dialogismo também é conhecida como polifonia, isto é, as diferentes vozes instauradas em um texto/discurso.

Por outro lado, anos após as teorizações de Bakhtin, na década de 1960, a franco-búlgara Julia Kristeva retoma o conceito de dialogia e redimensiona-o. Entre os pressupostos que ela adota está a priorização do estudo do texto orientando para as questões do sentido e da interpretação. Trata-se de interpretar um texto não como um reservatório de um sentido fixo, mas como o lugar de uma interação complexa entre diferentes textos. Desta relação nasce um sentido, ele mesmo instável, variável, em função da interação que privilegia o intérprete. Outro aspecto que expande a noção de dialogia nas proposições de Kristeva é o fato de ela considerar a existência de intertextualidade não apenas entre os textos já criados com os atuais, mas ainda destes com os que ainda não foram escritos.

Alguns teóricos se dedicaram a fazer classificação dos fenômenos intertextuais, como Genette; Piègay-Gros; Koch; Ramalho e Oliveira e Jardim Filho. Gérard Genette (1979) criou o termo transtextualidade para designar o conjunto de possibilidades, decorrente do modo de operar de cada texto, a partir dos seus arranjos linguísticos. Assim, segundo ele, a transtextualidade pode se apresentar dos seguintes modos: intertextualidade (relação evidente entre um texto em outro, como na citação explícita, na alusão ou no plágio); paratextualidade (relação entre o texto e os que estão no seu entorno, como títulos, prefácios e epígrafes); metatextualidade (relação de comentário, crítica, resenha, como o texto referenciado); hipertextualidade (relação entre certo texto e outro dele originado, como o pastiche e a paródia; e a arquitextualidade (relação de um texto com o respectivo gênero discursivo).

Outra estudiosa que se dedicou à classificação de fenômenos de linguagem que se relacionam entre si está Piègay-Gros (1996). Ela divide as relações intertextuais apenas em duas categorias: relações de copresença e as de derivação.

Outra proposta taxionômica é a de Koch (2004), que equivale intertextualidade à polifonia e postula sua divisão entre intertextualidade em sentido amplo e intertextualidade *stricto sensu*. Em sentido amplo, são as relações constitutivas de qualquer discurso; e a intertextualidade *stricto sensu* ocorre quando um texto é inserido no outro, evidentemente, por conta da memória coletiva ou individual dos interlocutores.

Ramalho e Oliveira e Jardim Filho (2017, p. 621), após análise de diversas possibilidades de intertextualidade, afirmam que uma

questão a destacar é a mutabilidade, a flexibilidade das classificações, ou seja, não se trata de apenas colocar uma etiqueta definindo de que caso se trata este ou aquele texto; percebeu-se que um mesmo texto pode ser considerado um ou outro fenômeno, dependendo da bagagem do leitor, de suas experiências de vida, ou seja, do contexto, em última instância. De modo idêntico, percebeu-se que um mesmo texto visual pode consistir, em determinada circunstância, em uma paródia, ou uma cópia, uma citação ou até um plágio.

Estes autores de dedicam a enfocar fenômenos intertextuais na visualidade, embora fundamentados, em grande parte, nos pressupostos da linguagem verbal, como na tese de doutorado de Airton Jordani Jardim Filho (2019), intitulada "Intertextualidade como proposta para o ensino da arte: um exercício a partir das concepções visuais de Aloísio Magalhães".

Importante se faz ainda destacar, no contexto desta revisão teórica, que outro dos poucos autores que se ocupou dos fenômenos de intertextualidades na linguagem visual e nas linguagens sincréticas é Omar Calabrese (2008), pois os demais estudiosos se dedicam às intertextualidades no campo verbal. O conceito intertextual com o qual ele trabalha é tradução. E propõe a tradução de dois modos: molar e molecular. A molar é fiel às ideias, ou ao plano de conteúdo, concedida liberdade para traduzir tais ideias; e a tradução molecular é aquela mais "ao pé da letra", isto é, aquela onde não apenas o Plano de Conteúdo, mas também o Plano de Expressão são identificáveis em relação ao "*testo de partenza*" (texto de partida), expressão usada por Calabrese, evitando referir-se a um texto "original".

2 MODA E ESCULTURA

De julho a novembro de 2019, o Museu Bourdelle, local onde funcionou o ateliê do escultor Emile-Antoine Bourdelle (1876-1929), em Paris, abrigou a mostra "*Back Side/Dos à la mode*", que se propunha a mostrar relações entre moda e escultura, tendo como referência o dorso. Ou seja, como vêm sendo apresentados os dorsos, notadamente os femininos, por costureiros¹ obviamente conhecedores de corpos, usando tecidos para envelopá-los? E como as costas, em geral, foram moldadas por um escultor, um evidente estudioso do corpo humano?

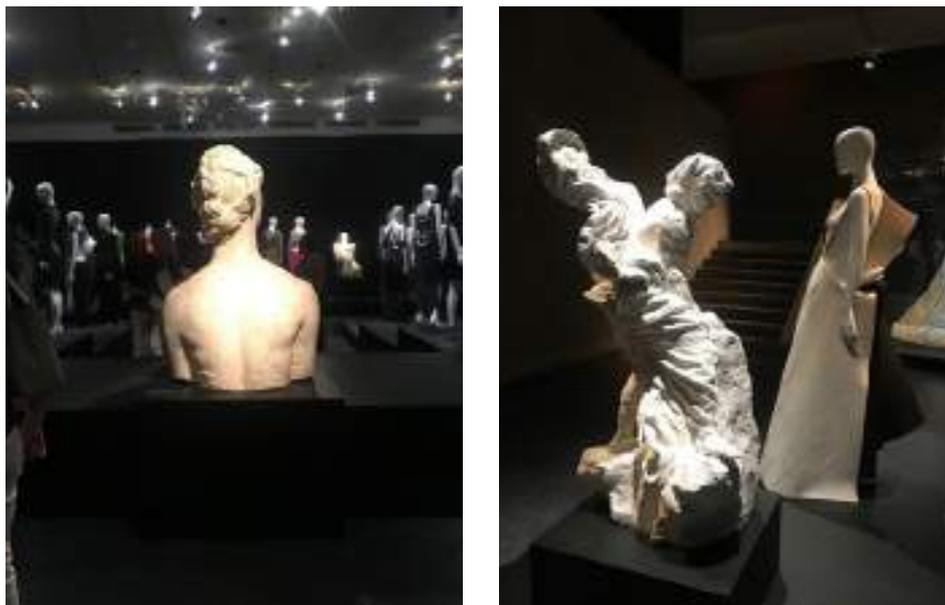
A mostra apresentava trajes do século XVIII até a atualidade e realizou-se no Museu Bourdelle, mas foi promovida pelo Palais Galliera, o mais importante museu

¹ No Brasil, "costureiro (a)" é pejorativo; aqui esses profissionais se autointitulam estilistas ou designers de moda; mas na França, esta é uma classe honrada e de sucesso, les couturiers.

de moda de Paris, que estava em reformas.

O curador foi Alexandre Samson, que até então tinha sido assistente do diretor do Galliera, Olivier Saillard, inclusive na curadoria de uma exposição dedicada aos trabalhos da estilista Madame Grès, em 2011, a qual, de certo modo, com seus drapados, foi uma antecipação de *"Back Side/Dos à la mode"*. Daí em diante, Samson desenvolveu pesquisas sobre o dorso feminino, em arquivos e em bibliotecas, mas também junto a profissionais da área médica, incluindo psiquiatras, osteopatas e fisioterapeutas, entre outros. De acordo com a crítica, tal trabalho valeu a pena, pois o resultado foi rico e apaixonante.

Figura 1: Dorsos, exposição *"Back Side/Dos à la mode"* (2019)



Fonte: Autora.

Ambas as imagens anteriores registram tomadas iniciais do percurso expositivo: na figura 1², uma imagem de Bourdelle, de costas para o público, como que aprecia vários manequins de costas também. Em toda a mostra havia o contraste entre os fundos negros que mais destaque dava às esculturas e aos modelos, sempre claros, ressaltados por uma iluminação irrepreensível. Na figura 1 o mesmo fenômeno estético do contraste se dá, mas em outro modo de oposição, o contraste entre linhas e formas sinuosas de um Bourdelle, numa construção barroca, em confronto com um modelo minimalista, clássico, composto por linhas e formas retilíneas.

Segundo Samson³, não era exatamente uma exposição sobre costureiros, mas sobre o corpo humano. Daí suas consultas aos profissionais da saúde, que lhe deram subsídios não só anatômicos, mas de saúde preventiva. Por exemplo, um ortopedista lhe falou que já atendeu muitas mulheres com problemas na coluna por terem tentado fechar o zíper nas costas, sozinhas. E ele complementa chamando a atenção para o fato de que esta situação, a de necessitar ajuda para fechar vestidos nas cos-

²As imagens deste artigo foram capturadas pela autora do texto verbal, exceto o torso de Bourdelle da figura 5, extraída do endereço <https://www.gettyimages.co.uk/detail/news-photo/emille-antoine-bourdelle-sculptures-amp-drawings-exhibition-news-photo/1078687948>, em 7 de novembro de 2019.

³Entrevista concedida a Valentin Pérez, Le Monde, Paris, 6 de julho de 2019.

tas, é bastante democrática, pois acontece em todas as classes sociais. Isto é uma alusão à diferença do tempo atual daqueles em que se vestir era uma cerimônia para os membros da realeza e os súditos que os ajudavam a se vestir, ou que na verdade os vestiam, em certos casos assistidos por nobres privilegiados, convidados para tal cerimônia.

Portanto, não apenas sob o ponto de vista biológico a exposição se pautou, pois o corpo é abordado também em suas dimensões sociais e psicológicas, interrogando qual a nossa relação com o nosso próprio dorso e com os das outras pessoas. Por outro lado, pensar sobre as costas lembra ao ser humano seus próprios limites, pois ele, o ser humano, fica escondido da visão pelo seu próprio corpo em posição frontal, o ângulo visto habitualmente quando se está de frente para o espelho para uma autoavaliação, assim como é ocultado sob o ponto de vista que apresentamos aos nossos interlocutores, e eles a nós.

Sob algumas dimensões, esta parte do corpo está associada, em diversos idiomas, a sentidos disfóricos, negativos. Senão, o que significa “dar as costas” para alguém? E ter “costas largas”? E “costas quentes”? Querer “ver alguém pelas costas” é querer se livrar dessa pessoa. Em inglês, *back* é usada em diversas expressões, entre elas, “*back out*”, que é mudar de ideia ou não cumprir o prometido; já “*behind [...] back*” é fazer algo às escondidas de alguém; “*go back*” é ir embora. Em francês, *dos* é igualmente base para várias expressões, como em outros idiomas, metafóricas e em parte, pejorativas: “*avoir bon dos*” é servir de pretexto, ser acusado; “*avoir [...] sur son dos*” é carregar o “peso” de algo ou alguém; e “*se mettre quelqu’un à dos*” é fazer de alguém seu inimigo.

Estamos tratando da parte mais plana do corpo feminino e tudo que se coloca – ou não – sobre essa superfície tem total visibilidade para os olhares que a ela se dirigem, pelas costas, sem divisar a identidade facial do seu portador, que não deixa de ser, no mínimo, um coautor do texto, seja ele verbal ou visual. Não é à toa que este espaço tem sido tão usado na moda casual contemporânea, para externar posicionamentos políticos ou sociais ou apenas para marketing. Mesmo as marcas, antes escondidas em delicadas e discretas etiquetas internas, hoje ganham visibilidade nesse suporte móvel e fugidio, o plano das costas, nas pessoas de costas.

Figura 2: Dorso e roupas, exposição "Back Side/Dos à la mode" (2019)



Fonte: Autora.

Na figura 2 observa-se que nem só a alta costura foi objeto da atenção do curador, mas se vê que as mais diversas dimensões das costas foram exploradas. E diante das estruturas de sustentação das costas de vários trajes, um dorso artificialmente plano dá a deixa para a leitura de mais um conjunto da mostra.

Os espaços receberam títulos, em torno dos quais obras e trajes foram organizados: "As asas"; "O obstáculo"; "A carga"; "O dorso nu". Em "As asas" (figura 3) foram apresentados trajes de uma mostra conceitual de Thierry Mugler (1984), que dialogavam com um cupido de autoria de Bourdelle. Eram trajes de um desfile-espetáculo de outono-inverno de 1984-1985, intitulado "O inverno dos anjos". A etiqueta esclarecia que os materiais eram tafetás e sedas, além de plumas pintadas de dourado, prateado ou de azul, entretecidas pela Maison Lemarié, criada em 1880, contando com profissionais em extinção, especializados em aplicação de plumas naturais (*plumasiers*) e flores de tecidos finos (*fleuristes*) para uso da alta costura. Não foi mencionado na mostra, mas "Angel" é o nome de uma das fragrâncias mais conhecidas entre as que têm a assinatura de Mugler, o que se insere no campo semântico da figura 3. Seu frasco é azul, em forma de estrela.

Figura 3: As asas, exposição "Back Side/Dos à la mode" (2019)



Fonte: Autora

Tanto no uso das costas como portadoras de mensagens filosóficas ou comerciais há uma espécie de dissociação da identidade, por serem vistas com as pessoas de costas, como também no caso das esculturas de dorsos sem rosto, pois repete-se essa dissociação identitária. Por acaso ou não, os manequins que se vê nas vitrinas muitas vezes não têm cabeça, ou o rosto é apenas um esboço de traços faciais; e há os suportes de roupas que sequer simulam ser um corpo, são apenas armações de metal ou madeira.

Na escultura, sob este aspecto, muitos dos dorsos de Bordelle ou de outros artistas através do tempo se assemelham: apresentam-se sem rosto, sem cabeça. Talvez uns por serem considerados por seus autores, inacabados, apenas estudos; outros são, como é sabido, resultado de intempéries ou outro tipo de acidente, que se houve por bem não restaurar, como no caso da Vênus de Milo. Mas há aqueles cujo objeto mesmo é o dorso, em si.

Importante aqui se faz esclarecer uma questão linguística: em português, têm-se os vocábulos dorso e torso. São palavras semelhantes na escrita, na pronúncia e no significado, mas não são sinônimos. Enquanto torso é sinônimo de tronco, portanto, tridimensional (figura 4), dorso é sinônimo de costas, portanto, pode ser bidimensional (figura 5), o que não é exatamente o caso da figura 5.

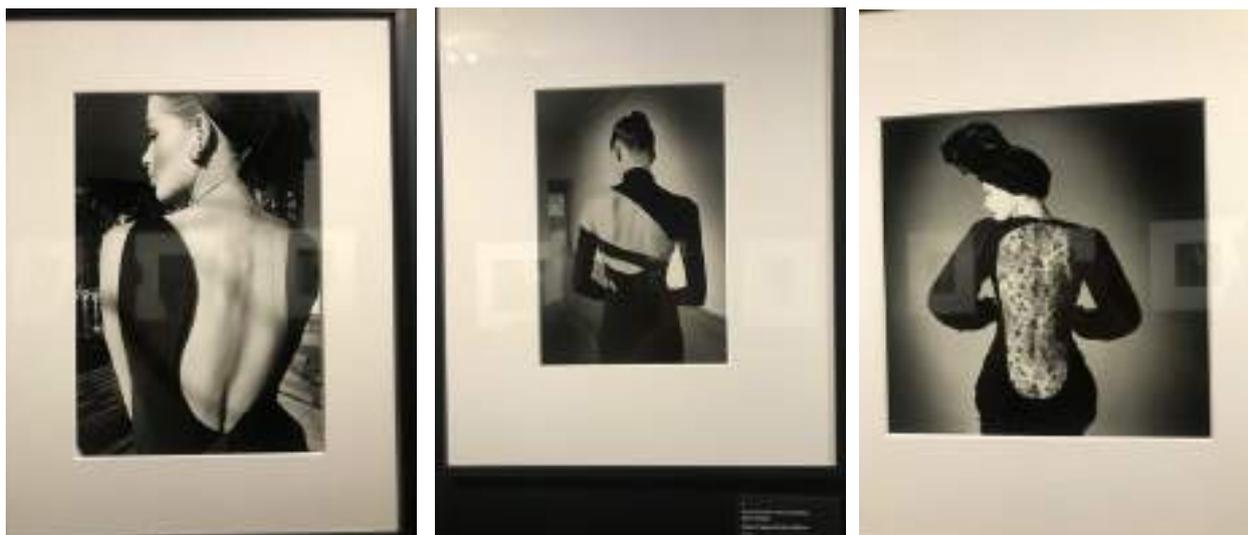
Figuras 4 e 5: Torso de Bourdelle e dorso da exposição "Back Side/Dos à la mode" (2019)



Fonte: Getty Imagens e autora.⁴

Os trajes da exposição "Back Side/Dos à la mode" eram como que fragmentos de esculturas jamais mostradas, que possibilitam revisitar os corpos em outras perspectivas; e embora algumas esculturas de Bourdelle já fossem conhecidas, sua reapresentação nesse contexto possibilitava que elas fossem ressignificadas. No diálogo entre a rudeza ou a da rigidez da pedra, do metal ou mesmo do gesso dos moldes e a leveza e a fragilidade dos tecidos, reforçado pelo ambiente fabril do imenso ateliê, surgia um estranhamento no público que, a partir dessas manifestações díspares assim "costuradas", passava e refletir sobre os desafios da ousada proposta curatorial e sobre a narratividade por ela proposta. Além dos trajes, em si, a moda era apresentada em outros modos de vulnerabilidade e impermanência, como em filmes e fotografias, como as mostradas na figura 6, ampliando o suporte para além dos manequins de vitrinas.

Figura 6: As costas.⁵



Fonte: Autora.

⁴ Figura 5 extraída do endereço <https://www.gettyimages.co.uk/detail/news-photo/emille-antoine-bourdelle-sculptures-amp-drawings-exhibition-news-photo/1078687948>, em 7 de novembro de 2019.

⁵ Vestido de Bill Blass, foto de Maurice Rentner, publicada na revista Haper's Bazaar (1964); Eva de costas, foto de Kim Islinski, traje de Martine Sitbon; O dorso em renda, foto de Marina Schiano, Vestido Yves Saint Laurent (1970), publicada na Vogue de Paris.

O vidro que protegia estas fotos, juntamente com os focos de luz, dado o reflexo que causavam, dificultaram o enquadramento das metafotos desta autora. Ainda assim, pode-se observar na figura 6, primeira imagem, “As costas de Astrid Heeren”, Vestido de Bill Blass, foto de Maurice Rentner, publicada na revista Haper’s Bazaar, 1964; na figura 6, segunda imagem, “Eva de costas”, foto de Kim Islinski, traje de Martine Sitbon; e na figura 6, terceira imagem, “O dorso em renda”, foto de Marina Schiano, Vestido Yves Saint Laurent, 1970, publicada na Vogue de Paris.

Em conjunto de fotografias ou em conjunto de trajes dialogando com esculturas, as imagens foram dispostas ao longo de salas e corredores de dois andares da edificação de tijolos à vista, situada no *XVIème* arrondissement parisiense, que tem jardins internos, pés direitos imensos e luz natural em alguns espaços, como bem convém ao ateliê de um artista, ou de um escultor. Nos salões inundados de sol ficavam as roupas emprestadas por colecionadores, pois os clássicos da coleção do Galliera não podem ser expostos à luz natural. Nos demais espaços, tudo era negro, exceto o que se encontrava sob os focos da iluminação.

Outros focos que a curadoria convidava o público a refletir é a questão das caudas nos vestidos. Inicialmente mais usado em vestidos de noivas, para diferenciá-las das demais convidadas que usavam trajes da mesma cor, a cauda passa a ser uma marca de distinção; isto se evidencia como se não fosse apenas pela prodigalidade no uso de tecido, mas pelo fato de que simplesmente não se pode aproximar da pessoa pelas costas. A mostra não apresentou vestidos de noiva, mas um conjunto de trajes com cauda, que no seu elemento intertextual, apresenta a marca de distinção antes privativa das noivas.

Figura 7: Vestidos com cauda.



Fonte: Autora.

Mas é claro que a sensualidade não poderia deixar de ser objeto de reflexão, pois cobertas ou descobertas, as costas sempre encerram uma promessa ou uma oferta. Como em muitos dos dados aqui apresentados, catálogo, textos de parede e mesmo as etiquetas foram a fonte. E foi numa etiqueta que se encontrava uma frase do costureiro inglês Alexander McQueen (1969-2010): “o dorso é uma zona erógena pouco explorada. [...] Para mim, esta parte do corpo, não exatamente as nádegas, mas a curva da cintura é a zona mais erótica de qualquer corpo, homem ou mulher” (figura 8).

Figura 8: O dorso.



Fonte: Autora.

Em outras palavras, o conceito curatorial, ao ter como eixo o dorso, por si só já traz a sensualidade como fator inerente a ele. Isto porque a nudez está presente muito frequente nas esculturas; mas o erotismo está mais ainda na ambiguidade do jogo de esconde-esconde que pressupõe o fato de que a portadora do traje desconhece, inocentemente, aquilo que coloca à disposição do olhar de quem seu corpo atrai; por não vê-lo, é como se fosse fruto de um descuido fortuito, e não uma provocação, como um decote frontal.

3 CONSIDERAÇÕES

A escolha das obras de Emile-Antoine Bourdelle para dialogar com os trajes que deixam as costas femininas desnudas, a maioria entre as roupas expostas, não foi gratuita. É que Bourdelle tinha um encantamento pelas formas que os dorsos e os torsos podem assumir, consistindo em um desafio esculpi-los. Ele reproduziu o torso de seu professor Auguste Rodin e também o do escritor Anatole France. Bourdelle ainda tirou o molde de seu próprio torso – e dorso – em gesso, e quando da sua morte, sua filha mandou fundi-lo em bronze.

O que fez o curador Alexandre Samson foi construir uma teia intertextual: ao perceber o potencial da obra de Bourdelle no que se refere ao dorso, teceu relações com produtos icônicos da moda que, na verdade, omitem as costas, ou seja, a formatação das costas não tem tecido e, no modo da ausência de matéria, ou do continente, destaca o conteúdo, ou os dorsos de quem os vestiu, os dorsos humanos,

na grande maioria, femininos. Neste caso, a intertextualidade se deu na ausência de material de moda que, no retorno, volta aos dorsos que foram os modelos de Bourdelle. Ou de outro modo, aludindo a Magritte (*ceci n'est pas.../isto não é...*), o dorso humano não estava nem na obra de Bourdelle, nem nos produtos da moda. Em síntese, ambas as linguagens, escultura e moda, têm seus modos próprios para traduzir, intertextualmente, em uma tradução molar (CALABRESE, 2008), o texto visual, uma parte nem sempre lembrada do corpo humano. Além das relações entre a escultura e a moda, na exposição, subjazem as do corpo do modelo com a escultura; e as do corpo da modelo com a moda.

Um aspecto ressaltado pela organização da mostra "*Back Side/Dos à la mode*" é que adotar o dorso como tema, em nossa sociedade tão obcecada pelo rosto, é apresentar algo diferente, inesperado. Sob este ponto de vista, o inesperado consiste na interação mais marcante em termos de apreensão de sentidos, conforme as teorias de Eric Landowski (2005).

Em síntese, além de tantos pontos de contato encontrados pelo curador Alexandre Samson, desde os mais óbvios como as asas de cupido e aquelas do desfile-espetáculo de Thierry Mugler, a ausência ou a despreocupação com a identidade manifesta pelos rostos, tanto nas esculturas quanto na exposição de trajes, até questões menos evidentes como a maleabilidade de materiais tão distintos, da pedra à seda, o fato é que muitas interrelações puderam ser encontradas e outras tantas foram deixadas para reflexões posteriores.

O estudo das intertextualidades presta-se não apenas para se identificarem similaridades, mas, igualmente, as diferenças. No jogo da busca de diferenças e semelhanças, aprofundam-se os modos de observação, percepção e reflexão.

O fato é que tanto o escultor quanto o costureiro modelam, moldam, talham, juntam partes, enfim, criam, constroem, arquitetam. E se fazem isto, o fazem a partir de matérias e materiais os mais diversos, mas seus resultados não podem ser tão distintos se o objeto é o mesmo, o corpo humano. Mas os modos de apresentá-lo e as proposições que sugerem são infundáveis.

E em relação às classificações e aos pressupostos teóricos sobre intertextualidade, o que dizer?⁶

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. " Une source de l'intertextualité ? La dialogisme ". In : RABAU, Sophie. **L'Intertextualité**. Paris: Flammarion, 2002.

CALABRESE, O. "Lo strano caso dell'equivalenza imperfetta (modeste osservazioni sulla traduzione intersemiótica)". In: CALABRESE, O. **Fra parola e immagine: metodologie ed esempi di analisi**. Milano: Editora Mondadori Universitaria de Milano, 2008.

FARIAS, J. P. & RAMALHO E OLIVEIRA, S. "O fenômeno semiótico da tradução em Omar

⁶ Revisão gramatical e tradução: Dra. Luciane Ruschel Nascimento Garcez.

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8041551261651027>

E-mail: lucianegarcez@gmail.com

Calabrese: uma resenha". In: **Revista DAPesquisa**, v. 11, p. 220-234, 2012.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FRANCE, A. **Apologie pour le plagiat**. Paris : Éditions du Sonneur, 2013.

GENETTE, G. " La transtextualité ou l'intertextualité redéfinie ". In : RABAU, S. **L'Intertextualité**. Paris : Flammarion, 2002.

GENETTE, G. **Introduction à l'architexte**. Paris : Seuil, 1979.

GREIMAS, A. J. & J. COURTÉS. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Cultix, 1989.

JAKOBSON, R. **Lingüística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1990.

JARDIM FILHO, A. J. **Intertextualidade como proposta para o ensino de arte: um exercício a partir das concepções visuais de Aloisio Magalhães**. 2019, 207 p. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Doutorado em Artes Visuais, Florianópolis, 2019.

KOCH, I. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KRISTEVA, J. " L'acte de naissance de l'intertextualité ou l'espace de la signification ". In : RABAU, Sophie. **L'Intertextualité**. Paris : Flammarion, 2002.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LANDOWSKI, E. **Passions sans nom**. Paris : PUF, 2005.

LE MONDE. **Alexandre Samson du Palais Galliera: " La nudité du dos est liée à l'émancipation féminine "**. Entrevista a Valentin Pérez. Paris, 6 de julho de 2019.

NIEDZIELUK, L. C. "Arquitetônica bakhtiniana na leitura de retratos – um possível modus faciendi". In: **Anais do X Seminário Leitura de Imagens para a Educação: múltiplas mídias**. Florianópolis, 29 de novembro de 2017 - ISSN 2175-1358 7

PIÉGAY-GROS, N. **Introduction à l'intertextualité**. Paris : Dunod, 1996.

RAMALHO E OLIVEIRA, S. & JARDIM FILHO, A. J. "Estudos intertextuais na visualidade: uma abordagem para o ensino da arte?" In: **Anais do 26º. Encontro Nacional da ANPAP**. Campinas, setembro de 2017. ISSN 2175-8212.

Recebido em: 12/11/2019

Aceito em: 31/03/2020

Dossiê 6

A modelagem integrada ao projeto de Moda no âmbito do ensino

DOI: 10.5965/25944630422020124

A PESQUISA EM MODA E LITERATURA NO BRASIL: PERFIL QUANTITATIVO, TIPOLOGIA DAS ABORDAGENS E QUESTÕES METODOLÓGICAS

**Fashion & literature research in Brazil: a
quantitative profile, typology of approaches, and
methodological questions**

**La ricerca in moda e letteratura in Brasile: profilo
quantitativo, tipologia degli approcci e questioni
metodologici**

Adriana Tulio Baggio¹

¹Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP), mestre em Letras (UFPB) e publicitária (UFPR); graduanda em Letras – Italiano (UFPR); pesquisadora do Centro de Pesquisas Sociosemióticas (PUC-SP) com interesse em comunicação, moda, gênero e literatura. E-mail: atbaggio@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0891805528342991>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5016-1289>.

Resumo

Este artigo apresenta um perfil quantitativo da pesquisa em moda e literatura no Brasil, com base em informações sobre teses e dissertações defendidas no país desde 1987 (ano do primeiro levantamento disponível na base de dados da Capes). Também aponta e discute os problemas das bases de dados que reúnem informações sobre esses trabalhos e suas consequências para pesquisas que deles se valem na elaboração do “estado da arte”. A partir dos resultados encontrados, propõe e opera uma tipologia semiótica das abordagens do tema moda e literatura. Mostra que, dentre as quatro abordagens encontradas, predominam estudos que investigam como a literatura utiliza a moda para falar da própria literatura e de aspectos socio-históricos. Quanto ao perfil dos trabalhos, eles são principalmente da área de letras/literatura, defendidos em universidades públicas da região sudeste.

Palavras-chave: Moda e literatura. Estado da arte. Quadrado semiótico.

Abstract

This article presents a quantitative analysis of fashion & literature research based on information about Brazilian theses and dissertations defended since 1987. It also points out and discusses the problems of the databases that gather information about these works and their consequences for investigations that use them for elaborating the “state of the art.” Based on the analysis, the paper proposes and operates a semiotic typology of approaches to fashion & literature researches. Studies that investigate how literature uses fashion to talk about literature itself and socio-historical issues are predominant. Regarding the profile of the works, they are mainly developed in language/literature graduate programs at public universities in South-east Brazil.

Keywords: Fashion & literature; State of the art; Semiotic square.

Riassunto

Questo articolo presenta un profilo quantitativo della ricerca su moda e letteratura in Brasile, a partire delle informazioni disponibili nelle tesi di laurea magistrale e quelle di dottorato di ricerca discusse dal 1987 (anno del primo sondaggio disponibile nel database Capes) al 2019. Il testo, inoltre, indica e discute i problemi dei database che raccolgono informazioni su questi lavori e gli effetti di questi problemi sulla ricerca che utilizza i database per elaborare lo “stato dell’arte”. Sulla base dei risultati, viene proposta una tipologia semiotica degli approcci al tema moda e letteratura. L’operazione di analisi dimostra che, nei quattro approcci più utilizzati, predominano quegli studi che osservano come la letteratura usi la moda per parlare di sé e di aspetti storico-sociali in generale. Per quanto riguarda il profilo degli studi, essi sono

principalmente dell'area di lettere/letteratura e sono stati svolti presso le università pubbliche del sud-est del Brasile.

Parole-chiave: Moda e letteratura; Stato dell'arte; Quadrato semiotico.

1 INTRODUÇÃO

No momento da escrita deste artigo, a revista científica *dObra[s]* propunha uma edição especial sobre o tema moda e literatura, com publicação prevista para abril de 2020. Aproveitando a emergência do tema, duas pesquisadoras iniciaram um levantamento de investigações relacionadas, cujos resultados parciais apontaram a limitação de uma das bases de dados consultadas — a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) —, já que não mostrava trabalhos cuja existência era conhecida pelas pesquisadoras.

Essa situação gerou dois possíveis desdobramentos investigativos: 1) modificar a questão norteadora da pesquisa e adotar um método não dependente da busca *sistemizada* em bases de dados; 2) considerar a limitação da base de dados como um resultado a ser apresentado e discutido. É este segundo desdobramento que orienta o presente artigo.

O levantamento (GIL, 2017) em bases de dados está aqui a serviço de dois objetivos: delinear um perfil quantitativo da pesquisa em moda e literatura no Brasil e propor uma tipologia das suas abordagens. Para dar conta deles, o levantamento buscou dissertações e teses sobre o tema primeiramente na BDTD; depois, constatadas as limitações, considerou também o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). As especificidades metodológicas relativas a essa etapa são apresentadas adiante.

A tipologia de abordagens, por sua vez, foi construída com base nas possibilidades da articulação entre moda e literatura informadas na chamada de trabalhos para a mencionada edição de *dObra[s]*: a) moda como estratégia de criação literária; b) moda como registro histórico em obras literárias; c) obras ficcionais que retratam o universo da moda; d) literatura como inspiração para a criação de moda (CHAMADA LETRAS, 2019). A essas categorias foram acrescidas outras, a partir da observação do corpus. O novo conjunto foi então submetido a uma semiotização e resultou na tipologia das abordagens, organizada segundo o modelo do quadrado semiótico (GREIMAS; RASTIER, 1975). Antes de chegar a esse modelo tipológico, o artigo descreve o percurso da busca sistematizada, discute os resultados encontrados e apresenta o perfil quantitativo da pesquisa brasileira em moda e literatura.

2 BDTD E CATÁLOGO CAPES: O QUE DIZEM SOBRE A PESQUISA EM MODA E LITERATURA NO BRASIL

A BDTD é um base que “[...] integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula

o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico” (BDTD, [201?]). O levantamento começou por essa base porque o Catálogo não oferece ferramentas de busca adequadas; a consulta pelo par “moda” e “literatura” resultou em mais de 124 mil entradas: o sistema retorna correspondências inexatas (“modalidade” como resultado para “moda”, por exemplo) e os filtros disponíveis (“área de conhecimento”, “área de avaliação”, “área de concentração”) não refinam suficientemente os resultados. Além disso, um estudo comparativo aponta uma ligeira superioridade da BDTD em relação ao Catálogo nos quesitos *confiabilidade das informações e acesso aos trabalhos* (SARMENTO, 2014).

A BDTD permite a busca combinada por campos e por correspondência dos termos. Como o objetivo era encontrar trabalhos que articulam intencionalmente a moda e a literatura, esses dois termos foram filtrados nos campos “resumo” e “assunto”. Dessa busca resultaram apenas 13 trabalhos, dos quais 9 não eram pertinentes. Aos 4 pertinentes somaram-se outros 2, sugeridos pelo sistema como “relacionados”. Eles não apareceram na busca original por não apresentarem os termos nas condições estabelecidas, mas são trabalhos que atendem aos objetivos da busca: em um deles, a “moda” está compreendida pelo termo “vestuário”; em outro, a “literatura” está compreendida pelos termos “contos” e “Machado de Assis”. A sugestão do sistema sinalizou a necessidade de se ampliar os termos de busca.

É pouco razoável que haja apenas 6 trabalhos de pós-graduação em moda e literatura, visto que até um site geral e não especializado apresenta um verbete sobre o tema (SANTANA, 2011). Além disso, não aparecem entre os resultados pesquisas bastante conhecidas, a exemplo de duas dissertações depois publicadas em livro (SALOMON, 2010; RODRIGUES, 2010). Tem-se aí então a limitação da BDTD: apesar da qualidade dos resultados, em termos quantitativos ela não identifica o que de fato se produz, na articulação das referidas áreas, no Brasil.

Apesar de distorcido, o resultado aponta uma discussão relevante: a BDTD é usada para a “pesquisa da pesquisa”, a exemplo de uma dissertação que constata a escassez — apenas 13 trabalhos — da produção bibliográfica sobre “moda e formação humana” (ALEIXO, 2017). Seria esse um resultado representativo da produção brasileira ou seria uma “falsa” escassez, oriunda da limitação da base?

Uma possível explicação para essa limitação é que a BDTD agrega os dados das bases das Instituições de Ensino Superior (IES), mas desde que estas formalizem o interesse em integrar a Biblioteca. Já o Catálogo da Capes é alimentado compulsoriamente pelos programas de pós-graduação (PPG). Por isso, enquanto a BDTD é “mais confiável”, o Catálogo é mais completo; enquanto a BDTD é mais produtiva devido aos filtros, o Catálogo é pouco objetivo devido à ausência deles. Ambos, porém, indexarão de forma distorcida se os metadados não forem preenchidos corretamente pelas IES — e então os trabalhos não serão encontrados.

Diante das limitações da BDTD, foi necessário recorrer ao Catálogo da Capes, a partir da consulta ao portal de Dados Abertos da Capes (que alimentam o Catálogo). Ali estão planilhas com todas as teses e dissertações defendidas desde 1987 (DADOS ABERTOS, 2017). Não tendo o domínio da técnica de mineração de dados, esta autora “baixou” e “filtrou” todas as planilhas, por meio do campo “resumo”, em busca de entradas que apresentassem o par “moda” e “literatura”. As entradas resultantes foram

conferidas individualmente e selecionadas aquelas que atendiam ao critério, verificado pela leitura do título, do resumo e das palavras-chave. Os trabalhos selecionados estão apresentados no quadro 1, na seção seguinte. Esse quadro foi alimentado também com os resultados de uma pesquisa adicional, no Catálogo, por trabalhos com os termos “vestuário”, “indumentária” e “roupa”.

Entende-se por pesquisa em moda e literatura aquela que busca efetivamente articular as duas áreas em suas observações. Não é necessário que os próprios termos estejam presentes. A literatura pode estar “representada” pelos gêneros literários, obras e autores; a moda, pelos termos “vestuário”, “roupa” e “indumentária”. No entanto, não foram considerados trabalhos que tratam de figurino e teatro, ainda que essas duas áreas possam se encaixar em moda e literatura.

3 PERFIL QUANTITATIVO DA PESQUISA EM MODA E LITERATURA

O levantamento de trabalhos (realizado em outubro de 2019) resultou em 31 registros, cujas ocorrências mais significativas estão apresentadas no quadro 1.

QUADRO 1 – Teses e dissertações sobre moda e literatura no Brasil entre 1987 e 2019 – resumo

Gênero da autoria	Feminino			Masculino	
	29 (94%)			2 (6%)	
Autoria com continuidade da pesquisa	Geanneti Silva Tavares Salomon (2007; 2019); Larissa Sousa de Carvalho (2013; 2018) e Paula Campos de Castro (2012; 2019)				
Nível	Mestrado			Doutorado	
	24 (77%)			7 (23%)	
Áreas dos PPGs	Letras			Outros	
	22 (71%)			9 (29%)	
Regimes das IES	Públicas			Privadas	
	21 (68%)			10 (32%)	
Trabalhos por região	Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte
	4	23	1	3	0

Fonte: Baggio (2019). Elaborado pela autora.

O gênero predominante de autoria dos trabalhos é o feminino; a maior parte é de mestrado (e 3 deles continuaram no doutorado), realizados especialmente em programas de pós-graduação em letras e literatura (ciência da literatura, teoria literária, estudos literários, estudos da linguagem). Os demais vêm de programas de história (4), artes e cultura (3) e moda (2). As instituições dos pesquisadores são ma-

ajoritariamente públicas e da região Sudeste. Dentre elas, destaca-se o Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (4 trabalhos, pós-graduação em letras, entre os anos de 2012 e 2014). A Universidade Federal do Espírito Santo, a Universidade de São Paulo e a Universidade Estadual de Campinas apresentam 3 trabalhos cada.

Os registros mais antigos são de 2007, e os mais novos, de 2019. Há mais trabalhos em 2013 (5), 2016 (4) e 2018 (5), períodos que coincidem com um aumento dos cursos de graduação em moda (BAGGIO, 2018). Muitos professores desses cursos, a exemplo de alguns autores registrados no levantamento, desenvolvem suas pesquisas de pós-graduação em letras ou em outras áreas, devido às ainda poucas opções, nesse nível, na área de moda.

Quanto às palavras-chave dos trabalhos, “moda” e “literatura”, além de se tratar de palavras, são entendidas também como hiperônimos de termos específicos. Um autor é hipônimo de literatura, assim como um estilista é hipônimo de moda, por exemplo. As palavras-chave foram classificadas inicialmente como parte de uma dessas categorias principais ou de nenhuma delas, o que forma a categoria “outra”. Das 136 palavras-chave (média de 4,3 palavras por trabalho), 36% são da categoria “outra”, 40% dos termos são de literatura e 24%, de moda (quadro 2).

Quadro 2 – Palavras-chave das teses e dissertações sobre moda e literatura no Brasil entre 1987 e 2019 – resumo

Palavras-chave por categoria	Literatura	Moda	Outra	Total
	55 (40%)	33 (24%)	48 (36%)	136 (100%)
Palavras-chave e subcategorias mais presentes	Literatura		Moda	
	obra	autoria	tema	gênero
	Lucíola (2)	Machado de Assis (7)	moda (16)	vestuário (6)

Fonte: Baggio (2019). Elaborado pela autora.

Os termos de cada categoria foram classificados, por sua vez, em sete subcategorias:¹ 1) obra; 2) autoria; 3) gênero – literário (por exemplo, conto) ou da moda (por exemplo, indumentária); 4) tema; 5) objeto; 6) local; e 7) época.

A palavra “moda” aparece mais vezes (16) do que “literatura” (10), ainda que a categoria literatura tenha mais palavras, pois a referência a ela se dá também pela menção aos autores e às obras. Das 24 menções a autoria, ocorrem mais de uma vez Machado de Assis (7), José de Alencar (2), Joaquim Manuel de Macedo (2) e Ronaldo Fraga (2) — o único “autor” citado na categoria moda. Em termos de obra, a única recorrência é *Lucíola*, de José de Alencar (2 menções). Nota-se que as palavras referentes a autoria e obras estão mais na literatura, enquanto tema e gênero são ligeiramente predominantes na moda.

Considerando as ocorrências mais frequentes, o perfil da pesquisa em moda e literatura no Brasil pode ser assim resumido: dissertações de autoria feminina, realizadas em universidades públicas da região Sudeste, em programas de pós-graduação

¹Em Baggio (2019) é possível consultar as palavras exatas e suas categorias.

em letras/literatura, defendidas em 2015 e 2018; mais palavras-chave do campo da literatura do que do campo da moda e uma grande prevalência de escritores brasileiros do século XIX, especialmente Machado de Assis.

Ocorrências não majoritárias, mas significativas, são a grande presença de dissertações defendidas em instituições privadas (42% dos trabalhos desse nível), mas nenhuma tese. Dentre os programas, destaca-se também o de história, reforçando uma das abordagens da moda e literatura, que é o estatuto de documento histórico tanto da literatura quanto da moda manifestada nos livros.

4 TIPOLOGIA DAS ABORDAGENS DA PESQUISA EM MODA E LITERATURA

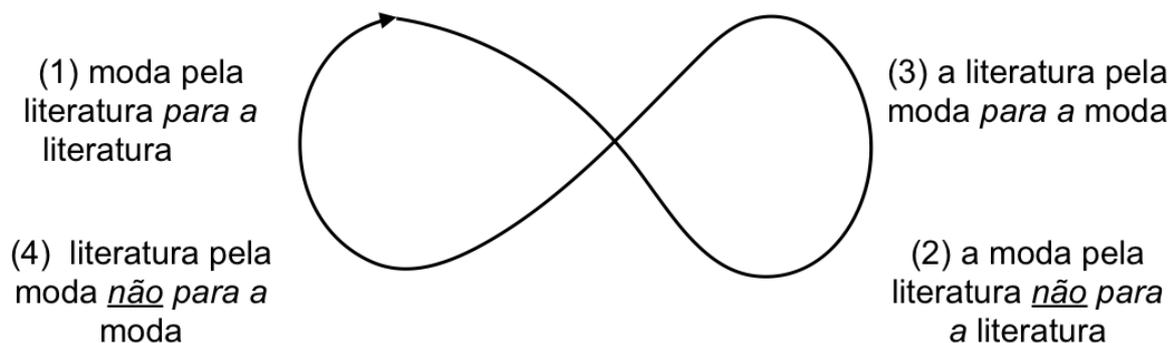
A abordagem do tema moda e literatura sugeridas na chamada de trabalhos já mencionada servem aqui como ponto de partida para se pensar a tipologia de classificação dessas pesquisas, que se constrói a partir de uma axiologia das duas categorias principais, articuladas de diferentes formas (diagrama 1).

A primeira articulação é associada à “moda como estratégia de criação literária”, sugerindo pesquisas em que a moda é usada pela literatura para falar de coisas internas à literatura. Chamemos de (1) *a moda pela literatura para a literatura*; dessa posição, deriva outra: a moda usada pela literatura, mas para falar de coisas externas à literatura. É (2) *a moda pela literatura não para a literatura*. Dentre as sugestões da chamada, encaixa-se aqui “a moda como registro histórico em obras literárias”. Pode-se ampliar esse grupo para pesquisas sobre a moda como expressão de aspectos sociais, filosóficos, linguísticos e, inclusive, da própria moda. Esta última especificidade integra outra sugestão da chamada de trabalhos: pesquisas que estudam “obras ficcionais que retratam o universo da moda”.

A esse par opõe-se semanticamente aquele cujo cerne é a moda. Tem-se então a literatura usada pela moda para falar de coisas internas à moda, ou seja, (3) *a literatura pela moda para a moda*. A abordagem da chamada que se enquadra aqui é “a literatura como inspiração para a criação de moda”, e pode abarcar o estilismo, a publicidade das marcas de moda, os desfiles, o vitrinismo e outras atividades inspiradas na literatura ou influenciadas por esta. A quarta posição é a literatura usada pela moda para falar de coisas externas à moda ou (4) *a literatura pela moda não para a moda*; nela, os elementos da literatura manifestados pela moda servem para pensar questões de cultura, comunicação, estética, formação de gosto. Para essa posição não há correspondente entre as sugestões da chamada de trabalhos.

Com a ajuda do quadrado semiótico proposto por Algirdas Julien Greimas e François Rastier (1975), a axiologia em questão pode ser articulada conforme o diagrama 1:

Diagrama 1 – Taxonomia da articulação moda e literatura



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A distribuição da tipologia não significa *a priori* uma apreciação sobre cada abordagem: trata-se de uma sistematização dos tipos de articulação possíveis entre moda e literatura, a depender dos objetivos de cada pesquisa. No entanto, se houver uma sobreposição, a este diagrama, de discursos com juízos de valor sobre cada trabalho, o modelo permite observar quais abordagens são mais eufóricas (valoradas positivamente), e quais são disfóricas (valoradas negativamente). Isso pode ser útil para detectar eventuais resistências e preconceitos nos dois campos do conhecimento — o da literatura e o da moda — e em seus espaços de produção e divulgação de pesquisas, como programas de pós-graduação e periódicos científicos.

A simulação do percurso entre as posições por meio de uma elipse mostra o movimento que pode haver, entre os tipos de abordagem, no decorrer do tempo ou dentro da trajetória de pesquisa de uma mesma pessoa ou instituição. É uma forma de observar evoluções e tendências.

Por fim, o modelo também faz notar quais as abordagens mais frequentes. Operado no *corpus* deste artigo, o modelo mostra que as pesquisas se dividem majoritariamente entre aquelas do tipo 1 (15 trabalhos) — recursos retóricos e estilísticos, constituição identitária e literária de personagens, caracterização de linguagem, poéticas em geral — e do tipo 2 (14 trabalhos) — aspectos socio-históricos, de consumo, de gênero, de comportamento e de questões da própria moda. Aparece ainda o tipo 3, em que a literatura é usada pela moda para tratar da própria moda, como os 2 trabalhos sobre a influência da literatura nas criações de Ronaldo Fraga.

No *corpus* parece não haver trabalhos do tipo 4. A título de ilustração, uma pesquisa desse tipo seria a discussão das aproximações entre camisetas outdoor e a poesia marginal da Geração Mimeógrafo, entendendo as camisetas como comunicadoras culturais. Assim, o trabalho investiga como a literatura, na moda, não fala de moda, mas de comunicação e de cultura (DEFILIPPO; REZENDE, 2017).

Realizar pesquisas com esta última abordagem pode resultar em trabalhos mais originais em moda e literatura. Há também uma grande potencialidade em se pensar a articulação do tipo 3. Uma maior proximidade com a literatura por pesquisadores de moda pode contribuir para que se “encontrem”, na moda, referências literárias além daquelas já bastante explícitas e exploradas por Ronaldo Fraga.

Sobre os trabalhos de tipo 1 e tipo 2, a moda tem sido investigada majoritaria-

mente em relação a autores e romances brasileiros do século XIX. O conjunto poderia ganhar frescor com a investigação de produções de poéticas e épocas diferentes daquelas do romantismo ou do realismo, que tanto marcaram nossa literatura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivos principais apresentar um perfil quantitativo da pesquisa brasileira sobre moda e literatura e propor uma tipologia das suas abordagens investigativas; o perfil foi elaborado a partir de uma busca sistematizada em bases de dados de dissertações e teses: a BDTD, o Catálogo Capes e a plataforma de Dados Abertos da Capes. As duas últimas foram consultadas depois da constatação da limitação da BDTD quanto à abrangência dos resultados. Tal limitação foi entendida como um resultado parcial e relevante para discussão dos procedimentos e percalços metodológicos que, apesar de nem sempre evidentes na publicação da pesquisa, obviamente, fazem parte dela.

O perfil quantitativo apresenta uma visão sobre alguns aspectos da pesquisa em moda e literatura no Brasil, restritos àqueles que podem ser apreendidos pelo título, pelo resumo e pelas palavras-chave de trabalhos de pós-graduação. Esse perfil pode ser complementado por investigações de tipo qualitativo, que observem outras facetas e considerem outras produções. Não se deixa de assinalar, ainda, que estão ausentes outras dissertações e teses sobre o tema — ou por terem sido defendidas antes de 1987 (ano inicial dos registros nos dados da Capes) ou por não terem sido encontradas a partir dos critérios e procedimentos de busca. A autora agradece a quem se dispuser a informá-la sobre essas eventuais lacunas.

O segundo objetivo — a proposição de uma tipologia da pesquisa em moda e literatura — realizou-se a partir da sistematização, no modelo do quadrado semiótico, das abordagens que dizem respeito a como a moda, na literatura, fala ou não da literatura, e a como a literatura, na moda, fala ou não da moda. Operada no corpus, a tipologia mostrou as abordagens predominantes e aquelas que podem ser mais exploradas; indicou também o que tem sido feito com mais frequência, o que pode já estar em ponto de saturação, e o imenso campo ainda a ser desbravado.

Acredita-se que esta tipologia possa ser produtivamente operada em outras pesquisas sobre moda e literatura, seja na fase de elaboração do projeto de pesquisa (como apoio para a delimitação de problemas e objetivos), seja na própria investigação. Dessa forma, manifesta sua intenção de integrar a epistemologia do campo formado pela articulação entre esses dois temas.²

² Revisão de português e inglês: Jaciara Maria de Souza Carneiro. Bacharel em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda (1997). E-mail: jaci@jaciara Carneiro.com.br. Revisão do italiano: Paoletta Santoro. Graduada em Lingue e Letterature Straniere Moderne (1994). E-mail: santoropaoletta@gmail.com.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, Ana Paula Proto. **Moda e formação humana**: um estudo bibliográfico da produção acadêmica dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7936>. Acesso em: 2 dez. 2019.

BAGGIO, Adriana Tulio. Teses e dissertações brasileiras sobre literatura e moda (1987-2019). Dados. **Research Gate**, nov. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337433385_Teses_e_dissertacoes_brasileiras_sobre_literatura_e_moda_1987-2019. Acesso em: 2 dez. 2019.

BAGGIO, Adriana Tulio. Valoração dos cursos de moda segundo o nome e grau acadêmico. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, v. 2, n. 1, p. 93-115, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/25944630122018093>. Acesso em: 2 dez. 2019.

BDTD. Sobre a BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Brasília, [201?]. Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 2 dez. 2019.

CHAMADA LETRAS (Brasil). **Chamada para publicação**: Qualis A2 - 2019. Revista dObra[s]. 15 ago. 2019. Facebook: Chamada Letras. Disponível em: https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=821566761631357&id=100013341228817. Acesso em: 28 out. 2019.

DADOS ABERTOS. **Conjuntos de dados**. Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Brasília, 2017. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset?groups=banco>. Acesso em: 2 dez. 2019.

DEFILIPPO, Juliana G.; REZENDE, Bárbara de Carvalho D. Cavaliere e. Impressões e expressões: literatura e moda como comunicadores culturais. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 51-65, maio 2017. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/1123>. Acesso em: 2 dez. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GREIMAS, Algirdas Julien; RASTIER; François. O jogo das restrições semióticas. In: GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o sentido**: ensaios semióticos. Tradução Ana Cristina Cruz Cezar e outros. Petrópolis: Vozes, 1975.

RODRIGUES, Maria Christina de Faria Tavares. **Mancebos e mocinhas**. Moda na literatura brasileira do século XIX. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.

SALOMON, Geanneti Tavares. **Moda e ironia em Dom Casmurro**. São Paulo: Alameda, 2010.

SANTANA, Ana Lucia. Moda e literatura. **Infoescola**, 2011. Disponível em: <https://www.infoescola.com/literatura/moda-e-literatura/>. Acesso em: 28 out. 2019.

SARMENTO, Fernanda Machado. **Avaliação de fontes de informação disponíveis na web**: um estudo do Banco de Teses e Dissertações da Capes e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Ibict. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/127555>

Recebido em: 25/02/2020

Aceito em: 30/03/2020

Dossiê 6

A modelagem integrada ao projeto de Moda no âmbito do ensino

DOI: 10.5965/25944630422020135

DA TÉCNICA AO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO EM MODA NO SUDESTE BRASILEIRO¹

**From technique to higher education: a look at
training in Fashion in Southeast Brazil**

**De la técnica a la educación superior: una mirada
a la formación en moda en el Sudeste de Brasil**

Luciana Crivellari Dulci²

¹ Este trabalho apresenta um desdobramento dos resultados da pesquisa “O conhecimento nos cursos superiores: bacharelados, licenciaturas e tecnólogos”, desenvolvido em parceria com a Profa. Glícia Gripp, no Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais. Esta pesquisa foi financiada pelo CNPq. Prosseguiu-se em nova investigação para conhecer especificamente a formação superior em Moda no Brasil.

² Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil, 2009) e professora associada no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto – MG. Pesquisa nas áreas de Sociologia da Moda; Sociologia da Cultura; Conhecimento Científico; Educação e Arte. Faz parte do Comitê Científico do evento internacional Colóquio de Moda desde 2013. E-mail: ludulci@gmail.com; Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0515653620813122>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2663-8614>.

Resumo

O ensino superior em Design de Moda tem início, no Brasil, por volta dos anos 1990. Inicialmente foi oferecido pela iniciativa privada, em um momento de crescente urbanização, industrialização e demandas de setores do mercado. A preocupação central deste artigo é refletir sobre a constituição, em nível superior, da formação em Moda no Brasil, a partir de um recorte da Região Sudeste e evidenciar, através de análises que envolvem um olhar sobre as matrizes curriculares destes cursos, bem como sobre aspectos históricos e sociais, as causas e os objetivos da transposição de uma formação tradicionalmente técnica para o ensino superior. Para esta análise, realizou-se uma pesquisa em dados secundários sobre o fenômeno social da moda e as políticas de expansão do ensino superior brasileiro, assim como as matrizes curriculares de bacharelados e cursos tecnológicos em Moda, em instituições públicas e privadas do país.

Palavras-chave: Ensino superior; Moda; Currículo.

Abstract

Higher education in Fashion Design began in Brazil around the 1990s. Initially offered by the private sector, at a time of increasing urbanization, industrialization and demands from market sectors. The central concern of this article is to reflect on the constitution, at a higher level, of the formation in Fashion in Brazil, from a section of the Southeast region and to show, through analyzes that involve a look at the curricular matrices of these courses, as well as on historical and social aspects, the causes and objectives of transposing traditionally technical training to higher education. For this analysis, a survey was conducted on secondary data on the social phenomenon of fashion and the expansion policies of Brazilian higher education, as well as the curricular matrices of bachelor's degrees and technological courses in Fashion, in public and private institutions in the country.

Keywords: Higher education; Fashion; Curriculum

Resumen

La educación superior en diseño de moda comenzó en Brasil alrededor de la década de 1990. Inicialmente ofrecida por el sector privado, en un momento de creciente urbanización, industrialización y demandas de los sectores del mercado. La preocupación central de este artículo es reflexionar sobre la constitución, en un nivel superior, de la formación en Moda en Brasil, desde una sección de la región sudeste y mostrar, a través de análisis que involucran una mirada a las matrizes curriculares

de estos cursos, así como en aspectos históricos y sociales, las causas y objetivos de transponer la formación tradicionalmente técnica a la educación superior. Para este análisis, se realizó una encuesta sobre datos secundarios sobre el fenómeno social de la moda y las políticas de expansión de la educación superior brasileña, así como las matrices curriculares de licenciaturas y cursos tecnológicos en moda, en instituciones públicas y privadas del país.

Palabras-clave: Enseñanza superior; Moda; Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior em Design de Moda tem início, no Brasil, há pouco mais de 30 anos, quando começaram a ser criados cursos para formar “designers de moda” ou “estilistas,” através de uma formação mais abrangente do que o ofício que origina essa profissão, o de costureiro. Tal ofício, de origem muito antiga, sempre se caracterizou pela competência técnica transmitida, ao longo do tempo, por meio da experiência empírica e não teórica. Na década de 1980 começa a se estruturar, no país, o ensino formal nessa área, quando surgem os primeiros cursos técnicos para preparar costureiros e modelistas. Nos anos 1990, começam a ser criados os cursos superiores em Design de Moda no país, inicialmente pela iniciativa privada, em um momento de crescente urbanização, industrialização e demandas de setores do mercado.

No início da década de 80, ressentindo-se de um profissional criador, capaz de reger o grande concerto que envolve o complexo mecanismo da moda, as capitais dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, com a iniciativa do próprio setor e o apoio de algumas instituições de ensino, inauguraram os primeiros cursos profissionalizantes para o ensino da criação de moda no Brasil. Depois, em 1988, na cidade de São Paulo, surgiu o primeiro curso superior de moda do Brasil. A idéia era formar um profissional bem-informado e de sólida formação, pronto a qualificar a produção brasileira de moda e abrir espaço para novas ideias. Sem dúvida, o surgimento de tais cursos esteve atrelado ao aquecimento da economia daquele período, à instalação de novas indústrias de fiação, de têxteis e de confecção de vestuário, da posterior política de abertura de mercado e do surgimento de muitos cursos de design de moda, sobretudo nos países do hemisfério norte. (PIRES, 2002, p.2)

Posteriormente, os cursos superiores em Moda também se estabelecem em universidades públicas, com os projetos de expansão e democratização do acesso ao nível superior de ensino no Brasil. Lado a lado com a progressiva consolidação da Moda como um campo do conhecimento, observa-se a crescente valorização econômica da profissão, bem como um maior prestígio social conferido a esses profissionais.

O propósito central deste artigo é refletir sobre a constituição, em nível superior, da formação em Moda no Brasil e evidenciar, através de análises que envolvem aspectos históricos e sociais, para além dos dados coletados, as causas e os objetivos da transposição de uma formação tradicionalmente técnica para o ensino superior. Assim, através da reflexão crítica em relação às políticas públicas dessas áreas, partindo de uma análise em relação aos cursos de Moda no Brasil, discutir algumas

questões também referentes aos estudos sobre currículos no ensino superior. E investigar, em parte da vida acadêmica e científica, as práticas, os valores, as crenças e representações que ali são produzidos e repassados.

Essa reflexão se desenvolve a partir de uma comparação entre os cursos superiores e tecnológicos na área de moda, buscando-se compreender, através de suas matrizes curriculares, as disciplinas consideradas centrais nestes dois tipos de formação, a distribuição da carga horária entre disciplinas práticas e teóricas, bem como a congruência e as diferenças entre os diversos currículos distribuídos por instituições públicas e privadas de ensino superior, no Sudeste brasileiro. Os dados coletados foram obtidos no site do Ministério da Educação (MEC), e as matrizes curriculares nos sites das próprias universidades.

2 BREVE HISTÓRIO DO FENÔMENO SOCIAL DA MODA

A moda é um fenômeno social que expressa valores políticos, morais, culturais – em usos, hábitos e costumes – e abarca, portanto, qualquer manifestação material que represente tais valores, crenças e costumes. Essa representação pode ser vista na arquitetura, no mobiliário, nos adereços decorativos, na música, na dança, nas artes plásticas, na linguagem, no cinema, na fotografia, nas religiões, nas ideologias, na literatura, no esporte, no turismo, nas técnicas, entre outros. Embora possa ser feita a referência, na moda, a um uso disseminado socialmente, em determinado período histórico e espacial, de todas estas representações acima citadas, habituou-se associar o fenômeno social da moda ao vestuário e ao conjunto de elementos que o compõe.

Essa manifestação cultural conhecida, sobretudo no ocidente, a partir do século XIX, é um sistema simbólico que se expressa socialmente no vestuário e se manifesta a partir de interesses e motivações individuais – permeados pela multiplicidade de fatores que compõem as subjetividades desses indivíduos – mas também apresenta regularidades sociais em suas manifestações (SIMMEL, 1989).

O vestuário, utilizado como interface entre o corpo humano e o meio natural e cultural, tem múltiplas funções cujas origens são complexas, não podendo ser reduzido unicamente à sua funcionalidade. Seus aspectos práticos e simbólicos são indissociáveis, resultando na elaboração cultural da qual fazem parte a linguagem abstrata e a confecção de objetos. Integrando as teorias de Ruffié, Barthes e Bourdieu, podemos considerá-lo também como uma marcante forma de expressão, ou seja, uma linguagem visual que remete ao mesmo tempo ao indivíduo e à sociedade que o produziu. O estudo das formas vestimentares revela as condições econômicas e os conhecimentos tecnológicos, os modos de produção, os sistemas de pensamento, organização social e as representações simbólicas da sociedade e dos indivíduos. (NACIF, 2007, p.1)

Fernand Braudel (1995), em sua investigação sobre a civilização material, economia e capitalismo, entre os séculos XV e XVIII, aponta para a paixão arrivista e o desejo de usar a roupa como símbolo de distinção social no Ocidente. Em um resgate histórico que remonta a diversas sociedades do Oriente neste período, verifica-se

que a inquietação da moda, seja na inovação dos cortes de roupas, gênero de tecidos ou penteado, não acometeu esses povos. Mesmo na Europa, até o século XII, os trajes permaneceram sem nenhuma mobilidade. A grande mudança ocorre no século XIV, quando as roupas se tornam mais cingidas para os homens, que deixam de usar saias compridas, adotando a primeira versão das calças, e apertam-se os corpetes, instituindo-se decotes nos vestidos das mulheres. Os nobres, a essa época, se valiam de ordens e proibições de tecidos, as leis suntuárias (SOUZA, 1996, p. 47), que ditavam o que podia ser utilizado nas roupas dos cortesãos e o que não podia compor as roupas da burguesia, como as sedas e os fios de ouro, por exemplo.

A moda, no sentido de provocar sucessivas modificações nos trajes, por meio das inovações, não acontece antes do século XVIII. Somente no século XIX a moda evolui em períodos decenais. Até então, as modas duravam, com poucas alterações, em torno de cem anos. Na origem do movimento de regeneração da moda, quando esta busca derrubar um padrão antigo para instaurar uma nova forma de vestir, está a pressão dos seguidores e imitadores das modas (CALANCA, 2008, p.123).

A sociedade do Antigo Regime na Europa já denota um caráter sempre presente quando se estuda o comportamento social afetado pela moda que é a tensão latente entre estratos sociais diferentes e a preocupação de distinção em termos de prestígio e refinamento, existente, nesse período, entre a classe superior cortesã e os círculos burgueses (ELIAS, 1990). O equilíbrio tenso que permeia os grupos sociais na luta por reconhecimento e distinção, no campo da moda, também é apontada por Pierre Bourdieu. Este autor refere-se à moda como um “campo” – conceito que remete a um espaço de jogo – “um campo de relações objetivas entre indivíduos e instituições que competem por um mesmo objeto” (BOURDIEU, 1983, p. 155). O funcionamento do campo da moda é a luta permanente que provoca remodelações em suas orientações, transformando-a constantemente, mas sem abolir o jogo, sem acabar com os “modismos”. As contestações de modas só podem vigorar até o ponto de mudar a moda vigente, mas jamais questionar a existência desse sistema simbólico.

A nova ordem que se configurou com o crescimento das cidades, o advento do industrialismo – implicando avanços técnicos e científicos, além da reestruturação substancial das relações de trabalho e produção – e o aumento das populações urbanas, originaram estilos de vida substancialmente diferentes de outros vistos em formações sociais anteriores. A democracia possibilitou, às camadas outrora excluídas socialmente, participar da vida pública nos espaços urbanos. Ampliaram-se e reorganizaram-se os espaços de convívio sociais e novas premissas interferiram no funcionamento das cidades, reorientando as condições de vida do indivíduo moderno. Nesse contexto, as expressões de posição social começaram a se pautar, cada vez mais, pelas manifestações de gosto e estilo, denotados nos bens materiais, hábitos de vida e na composição das aparências pessoais.

Veblen (1980) expõe um novo tipo de comportamento dos cidadãos, que seria a propensão ao consumo. O consumo só vem a ser considerado um fenômeno de amplo impacto social com o advento das cidades e a produção industrial. Esse autor discorre particularmente sobre o consumo conspícuo, que seria uma forma de rivalizar outrem em distinção e respeitabilidade social, justamente pela posse de bens materiais de valor. A motivação ao consumo conspícuo facilita a compreensão da

importância dada às vestimentas ostensivas e requintadas e à volubilidade inerente ao movimento da moda, que reafirma o hábito de gastos dispendiosos com itens do vestuário. À utilização da vestimenta como manifestação de posição social, costume já conhecido desde a sociedade de corte, é acrescida a função de expressão do padrão de consumo do indivíduo, também visto pelas roupas que porta, na moderna sociedade industrial.

A moda torna-se um fenômeno típico da chamada sociedade moderna de massa, especialmente por dois fatores. Primeiro, porque o mesmo modelo de roupa é difundido para um grande número de pessoas que não estão necessariamente relacionadas entre si. Complementarmente, tais modelos estão sujeitos a modificações que se repetem em breves intervalos de tempo, o que impulsiona o consumo (HEINZ, 1965). Tomados esses dois pressupostos, tem-se a moda como um símbolo da uniformidade e da inconstância da vida moderna, sendo também uma expressão do consumo de massa.

2.1 O CONSUMO DE MASSA NA MODA

O momento histórico compreendido entre o pós-guerra do século XX e início do XXI (últimos 70 anos) é fortemente associado ao crescimento da preocupação reflexiva sobre a questão do consumo, pelas transformações sociais que estabeleceram uma cultura de consumo de massa. Juntamente a estas transformações socioeconômicas a moda veio se transformando imensamente. As mudanças no fenômeno, iniciadas com os movimentos de contracultura, em meados do século XX, implicam um declínio progressivo da alta-costura dispendiosa, acessível a poucos, dando lugar à roupa pronta para vestir, que simplifica e massifica o consumo de peças do vestuário, barateando-o pelo processo de produção em escala.

Isso começa a acontecer no mundo por volta de 1950 e 1960, em meio à ampliação e desenvolvimento da industrialização e dos processos produtivos em praticamente todos os países ocidentais. Também por uma transformação cultural de grande impacto no universo da moda, demarcando significativas e definitivas diferenças entre as modas que existiram até meados do século XX e as modas que vão se constituir daí em diante. A roupa pronta para vestir, essa que se compra nas lojas, boutiques e grandes magazines, são padronizadas por tamanhos previamente definidos e não singularizadas pelas especificidades dos clientes. Dessa maneira, esse tipo de roupa pode ser adquirido por classes menos providas economicamente, já que o produto industrializado tem seu custo reduzido justamente pela padronização das matérias-primas, modelagens, acabamentos, estamparia etc.

A perda relativa de espaço da alta-costura no mercado de moda, com a entrada da roupa industrializada, retira, em parte, a grande propriedade dos estilistas e de uma moda aristocrática, como única referência de moda a ser seguida por todas as pessoas da sociedade. A transformação do entendimento do fenômeno da Moda como de elite para um fenômeno de manifestação plural, assim como a produção em massa, crescente no Brasil, entre as décadas de 1950 e 1980, foi criando espaço para a ampliação do mercado de trabalho para os profissionais de moda e, consequente-

mente, a necessidade de maior qualificação destes.

O início da produção em massa no vestuário, de roupas prontas para vestir, referidas também como prêt-à-porter (francês) ou ready-to-wear (inglês), demarca o princípio de um período histórico que não mais se pode explicar pelo modelo teórico da moda clássica, aristocrática, imposta por estilistas e pela elite que encomendava seus produtos exclusivos. A produção em larga escala de roupas permite que mais classes de pessoas possam adquirir tais roupas, já que estas são mais baratas do que as de outrora produzidas artesanalmente. Com um maior acesso às roupas a partir da industrialização da produção destas observa-se, gradativamente, maior manifestação pública nos espaços de sociabilidade de diferentes valores e estilos de vida, também pelo vestuário, o que antes não acontecia. (...) A moda no vestuário ocidental se origina como um fenômeno social singular, manifestação de um campo de hierarquia e poder simbólico, para um entendimento do fenômeno no tempo presente de “modas” plurais que passam a se manifestar progressivamente – com o auxílio da produção em massa – em uma simultânea expressão de diferenças que seriam consideradas inconciliáveis em uma moda única e dominante como em outros tempos. (DULCI, 2019, p. 20)

3 A FORMAÇÃO SUPERIOR EM MODA NO BRASIL¹

3.1 POLÍTICAS BRASILEIRAS PARA O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E PRIVADO

As políticas públicas brasileiras voltadas para o ensino superior vêm se expandindo desde os anos 1970. Nas décadas de 70 e 80, a expansão aconteceu principalmente pela criação e implantação de Programas de Pós-Graduação, como parte dos planos de desenvolvimento econômico e social do país e para ampliar a titulação do professorado. Até então, os professores brasileiros, que buscavam se pós-graduar, precisavam sair do país e cursar mestrados e doutorados em programas de pós-graduação estrangeiros. A diversificação de cursos de graduação e a criação de novos cursos – incluindo cursos híbridos, com nomes diferentes dos conhecidos cursos tradicionais, tais como Gestão de Recursos Humanos, Relações Internacionais e Design de Moda – acontecem entre as décadas de 1990 e 2000. As estratégias de expansão do ensino superior atenderam a interesses e demandas dos setores público e privado, em parte para combater a histórica desigualdade de acesso a um nível de ensino originalmente voltado para as elites. Por outro lado, há que se considerar os interesses privados e suas aspirações em aproveitar essa ampliação de acesso ao ensino superior como oportunidade de negócio, em vista do aumento considerável do número de matrículas que se objetivava atingir com tais políticas públicas.

O setor privado, mobilizando recursos privados e orientando-se para atender à demanda de mercado, foi mais dinâmico e cresceu mais rapidamente que o público, muitas vezes em detrimento da própria qualidade do serviço oferecido. Entre 1960 e 1980, o número de matrículas no ensino superior brasileiro passou de 200 mil para 1,4 milhão, em um crescimento de quase 500%. No setor privado, o crescimento foi de mais de 800%. Em 1980, o setor privado já

¹ Ver também DULCI, Luciana Crivellari. O conhecimento nos cursos superiores brasileiros: a constituição da formação em Design de Moda. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 29., 2013, Chile. Acta Científica. Chile: Alas, 2013. p. 1 - 11. Disponível em: <http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT25/GT25_CrivellariDulci.pdf>

era numericamente predominante; respondia por cerca de 63% das matrículas e por cerca de 77% dos estabelecimentos de ensino superior. (SAMPAIO, 2011, p. 36)

Após o período de urbanização e industrialização crescentes no Brasil, entre os anos 1970 e 1980, as universidades privadas, já nos anos 1990, aproveitaram demandas da sociedade em um momento de discussões sobre globalização e abertura de mercados. O ensino superior passa a ser um projeto de vida para um número cada vez maior de famílias e, se o governo federal ainda não tinha se ampliado o suficiente para atender às novas demandas, o ensino privado foi se ampliando para atender aos novos consumidores do ensino. Esse movimento orientado para o mercado e pelo mercado, Heloisa Sampaio denomina de “fragmentação de carreiras, ou seja, a transformação de uma habilitação e/ou disciplina em carreira independente” (SAMPAIO, 2011, p. 31). Essas carreiras derivam, em geral, de cursos tradicionais e de prestígio ligadas às humanidades, carreiras científicas ou tecnológicas.

Carreiras que advêm da valorização de um saber fazer. Ligam-se a profissões de ofício para as quais tradicionalmente dispensava-se a formação superior. Como exemplos têm-se o chef de cozinha, somelier, gastrônomos, designer em cabelo (barbeiro e cabeleireiro), designer de móvel (marceneiro), pâtissier (doceiro/padeiro), profissionais da moda (estilistas, modistas, costureiras etc.). Esses cursos, em geral, quando adquirem status de formação superior, passam por uma glamourização, ganhando nomes estrangeiros e associando-se ao consumo do luxo para construir seus campos de aplicação. (SAMPAIO, 2011, p. 38)

Essas mudanças no ensino superior público e privado se relacionam à aceleração da economia no país e ao deslocamento da esfera da produção para a de consumo. No caso do ensino privado, este se beneficiou muito das novas demandas e clientes provenientes das classes populares, que originalmente não frequentariam o ensino superior, pois sempre trabalharam em ofícios de trabalho braçal e com saber transmitido, durante a própria prática, dos mestres aos aprendizes. A partir de 2006, cerca de 20 milhões de brasileiros passaram a pertencer à classe C. O reflexo do fenômeno é imediato na educação superior, pois justamente essa classe era e é o principal público almejado pelas instituições de ensino privadas, configurando um sistema de ensino superior majoritariamente privado e não mais dirigido para as elites (SAMPAIO, 2011). O início da formação superior em Moda, no Brasil, é recente e foi inaugurada pela iniciativa privada.

Considera-se que o primeiro curso criado no país foi o da Faculdade Santa Marcelina, em 1987, mas somente em 2002 a moda passou a ser considerada, pelo Ministério da Educação (MEC), como um conteúdo curricular específico do design. A partir de então, a formação em moda oferecida pela maioria das instituições superiores brasileiras passou a ser norteada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design, consolidadas na Resolução CNE/CES nº 05, de 8 de março de 2004. (SOUSA, 2017, p.3)

Nos anos 2000, novas estratégias foram projetadas para minorar a desigualdade de acesso ao ensino superior no Brasil. Dentre as principais iniciativas políticas tem-

-se o Programa Universidade para Todos (ProUni), voltado para o ensino privado, a política de financiamento universitário por meio de créditos educativos, o sistema de cotas nas universidades públicas, o Programa de Reestruturação e Ampliação das Universidades Federais (REUNI) e o programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para o ensino a distância. Os três primeiros foram principalmente pensados para incluir, no ensino superior, jovens provenientes das classes menos favorecidas economicamente.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi criado pelo Governo Federal em 2004. Tem como finalidade conceder bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação para estudantes de baixa renda, em instituições privadas de educação superior. Funciona como uma compra de vagas do governo federal no ensino privado. A contrapartida por parte do governo é a isenção de alguns tributos às instituições de ensino que participam do programa (PROUNI, 2010).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, compatível com orientações do Banco Mundial (1998), fixa a meta expansionista de atingir 30% de matrículas da população na faixa etária de 18-24 anos, até 2010, das quais 40% em instituições públicas. A criação de 10 universidades federais e 48 novos campi vai ao encontro do PNE por meio da ampliação no número de vagas na educação superior. A lógica emancipatória de combate às desigualdades tem presença pelo fato de que muitas das universidades e dos campi foram criados sob a égide da interiorização da educação pública e gratuita. (FRANCO, 2007, p. 3)

Já, o Programa de Reestruturação e Ampliação das Universidades Federais (REUNI) buscou a expansão do sistema público de educação superior e foi instituído em 2007. É uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE (REUNI, 2010). As ações do programa contemplam, principalmente, o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos e a criação de campi no interior dos estados brasileiros. Tanto o PROUNI como o REUNI beneficiaram a constituição da formação superior em Moda no Brasil. Foram criados muitos cursos de Moda e Design de Moda, em faculdades privadas e universidades públicas, apoiados nessas estratégias de ampliação do ensino superior e estímulo a novas carreiras demandadas pela sociedade.

3.2 OS CURSOS DE MODA NO SUDESTE BRASILEIRO

Na realização do trabalho de pesquisa aqui apresentado, para além dos dados secundários foi feito um levantamento de dados primários junto ao site do Ministério da Educação Brasileiro. Primeiramente para levantar todos os cursos superiores em Moda e Design de Moda no Brasil, bacharelados ou tecnológicos. A partir deste levantamento, foram pesquisados os sítios específicos de cada Universidade ou Faculdade, públicas e privadas, que têm cursos superiores em Moda, para levantamento das matrizes curriculares destes cursos.

A reflexão desenvolvida a partir de uma comparação entre os cursos superiores, bacharelados e tecnológicos na área de moda, buscou compreender, através de

suas matrizes curriculares, as disciplinas consideradas centrais nessa formação de nível superior, a distribuição da carga horária entre disciplinas práticas e teóricas, bem como a congruência e as diferenças entre os diversos currículos distribuídos por instituições públicas e privadas de ensino superior, em todo o Brasil. Abaixo serão apresentados os dados da Região Sudeste brasileira a qual contém mais de 50% dos cursos superiores de Design de Moda ou Moda – ainda existe essa diferenciação entre os nomes dos cursos – no país.

Em um levantamento de dados em 2019, no site do Ministério da Educação – www.emec.mec.com.br – têm-se, no Brasil, no ensino superior da área de Moda (graduação), 73 cursos de bacharelado com os seguintes nomes: Moda (38); Design de Moda (29); Têxtil e Moda (1); Moda e Design (1); Moda, Design e Estilismo (1); Design – Moda (1); Design de Moda – Modelagem (1); Design de Moda – Estilismo (1) e 153 tecnológicos com os nomes Design de Moda (147), Moda (5), Estilismo (1). Ao todo, o país tem, atualmente, um número aproximado de 226 cursos superiores no campo da Moda (alguns cursos estão em fase de desativação, embora constem ainda como ativos e outros já ativos ainda estão por iniciar seus cursos). Os estados brasileiros que oferecem maior número de escolas são, em primeiro lugar, o de São Paulo e, em segundo, o de Minas Gerais, na Região Sudeste do Brasil. A Região Sul vem na sequência, com um número também razoável de instituições, seguido pela Região Nordeste, Centro-oeste e, por fim, a Região Norte, onde consta apenas uma instituição de Ensino, no Estado do Pará.

Esse recorte de pesquisa fez um levantamento junto aos dados da Região Sudeste brasileira (São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo), já que é onde se concentra a maior parte dos cursos superiores de Moda, com a finalidade de se conhecer as estruturas curriculares desses cursos e esboçar algumas análises que podem ajudar a compreender este campo do ensino superior no Brasil. Investigaram-se, primeiramente, as matrizes curriculares de todas as instituições dos quatro estados. A amostra recolhida constitui-se das instituições que mais facilmente forneciam esses dados em seus sítios específicos.

Para realizar as comparações entre as matrizes, reuniaram-se as disciplinas em 4 (quatro) tipos/categorias: 1) ciências humanas e sociais aplicadas; 2) gerenciais e de produção; 3) técnicas específicas da área de moda; 4) projetos e trabalhos de conclusão de curso. À primeira vista, essa divisão em quatro grandes áreas ainda engloba disciplinas bem diferentes. A escolha em realizar uma divisão mais abrangente é justamente pelo fato de serem comuns disciplinas com nomes híbridos entre o que seria uma disciplina de ciências humanas e sociais aplicadas e as da área de gestão juntamente com as de produção e marketing (comuns a um curso de bacharelado em Administração). Já, a categoria “técnicas específicas da área de moda” tem variações significativas dos nomes das disciplinas, mas se repetem, com pouca variação, em cursos tecnológicos e de bacharelado. Essa categoria inclui modelagem, desenho, criação, coleção, pesquisa de moda, têxtil, ergonomia, ilustração, vitrinismo, moulage, dentre outras.

3.2.1 TECNOLÓGICOS

Na amostra de cursos tecnológicos colhida na Região Sudeste, coletaram-se dados de 18 instituições de graduação (cerca de 12% do universo total de 153 cursos tecnológicos em Moda no Brasil). Nos quatro estados foram obtidos dados de 2 (dois) cursos no Espírito Santo, 2 (dois) no Rio de Janeiro, 3 (três) em Minas Gerais e 11 (onze) em São Paulo. A primeira diferença existente entre cursos de bacharelados e tecnológicos é a sua duração total. Os primeiros, mais comumente, duram 8 (oito) semestres e estes últimos de 4 (quatro) a 6 (seis) semestres. Em seguida, pôde-se observar que a formação tecnológica concentra suas disciplinas no quadro específico do curso proposto, justamente pelas disciplinas técnicas, tecnológicas, oficinas e laboratórios, em uma formação mais dedicada à prática e ao aprendizado técnico. Em apenas uma das instituições pesquisadas, tem-se a presença de uma disciplina como “Trabalho de Conclusão de Curso” (Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Minas Gerais). Não existem, em nenhuma das outras matrizes dos cursos tecnológicos pesquisados, disciplinas ligadas à pesquisa científica e à reflexão acadêmica.

Em relação às disciplinas de ciências humanas e sociais aplicadas, prevalece a “História da Indumentária”, sempre com carga horária de 80 horas/semestre. Como o curso tem uma proposta de aprendizado técnico, o tempo dedicado ao aprendizado das disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Gerenciais e de Produção é menor do que o verificado nos bacharelados. Encontraram-se as seguintes disciplinas nessas duas categorias:

1) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História da Arte; História da Indumentária; Arte e Design; Moda Contemporânea; Moda e Cultura Brasileira; Antropologia Cultural; Moda e Comportamento; Cultura Brasileira; Aspectos Socioculturais do Vestuário; Comunicação de Moda; Linguagens da Moda; Psicologia da Moda; Moda e Sustentabilidade.

2) Gerenciais e de Produção: Empreendedorismo e Comércio de Varejo; Marketing da Moda; Visual Merchandising; Gestão Empresarial; Produção de Moda; Administração Financeira.

Ainda que se repitam vários dos nomes – mesmo que aproximados – de disciplinas que também existem nos bacharelados, eles aparecem em número reduzido nos cursos tecnológicos, geralmente apenas duas disciplinas de ciências humanas e sociais aplicadas e duas disciplinas de gerenciais e de produção, em cada curso pesquisado.

Em relação às disciplinas específicas da área de moda, os nomes são muito semelhantes aos dos cursos de bacharelado, e a carga horária idem, por isso os nomes destas disciplinas aparecem apenas nesta seção. Quais sejam:

3) Técnicas específicas da área de moda: Fundamentos do Design de Moda; Modelagem; Moulage; Laboratório Têxtil; Desenho do Corpo Humano; Ergonomia; Desenho Técnico de Moda; Desenho de Coleção; Produção e Stylist de Moda; Estudo

de Tendências; Tecnologia de Materiais; Ilustração de Moda; Oficina de Criatividade; Oficina de Costura; Cores e Formas; Desenho Digital; Pesquisa de Moda.

Contudo, nem todos os cursos têm todas as disciplinas acima citadas. Provavelmente uma das razões seja o tempo menor de duração dos cursos tecnológicos, mas certamente por afinidade ideológica com os cursos técnicos. Varia bastante a oferta das disciplinas específicas e não fica claro o enfoque escolhido pelos cursos tecnológicos, provocando uma inquietação sobre o tipo de formação que essas instituições pretendem ter e para atuação em qual contexto social. São cursos que saíram do ensino técnico para o superior tecnológico, mas sem uma diretriz de formação clara e diferencial em relação ao ensino técnico.

A maior parte de disciplinas e de carga horária nos cursos tecnológicos de Moda e Design de Moda ainda é composta por disciplinas mais técnicas, várias delas, inclusive, funcionando em modelos de oficinas e laboratórios. Uma parte reduzida de disciplinas corresponde a das áreas de ciências humanas e sociais aplicadas e, em número ainda menor, têm-se as disciplinas na área gerencial e de produção. Este dado é de extrema relevância, já que, em uma proposta de formação no ensino superior, espera-se a imersão em um universo de análise e crítica, bem como um aprendizado amplo de disciplinas não apenas técnicas e específicas. São exatamente as disciplinas de ciências humanas e sociais aplicadas, as gerenciais e de produção e as disciplinas que envolvem pesquisa, projetos e trabalhos de conclusão de curso que diferenciam a formação superior, comparativamente aos cursos técnicos de moda.

Um ensino crítico e criativo alude à liberdade de exploração e do questionamento de teorias, informações e técnicas, sendo importante que todas as disciplinas proporcionem, num curso voltado à criação como o de Design de Moda, oportunidades de aprofundamento, de exposição, de descoberta e resolução de questões e problemas a partir de leituras e debates, de experimentações e de confrontos conceituais e de práticas. (SANT'ANNA, 2018, p. 194)

3.2.2 BACHARELADOS

Para os cursos de bacharelado foram coletados dados de 20 (vinte) instituições no total: no Espírito Santo 1 (um) curso, no Rio de Janeiro 3 (três), em Minas Gerais 6 (seis) e em São Paulo 10 (dez) instituições. Destas 20 (vinte) instituições – cerca de 27% do universo total de bacharelados em Moda no Brasil, apenas 2 são públicas (uma em São Paulo/SP e outra em Belo Horizonte/MG). As outras 18 (dezoito) escolas são privadas.

O fato que mais chamou a atenção, em um olhar inicial para as matrizes curriculares dos cursos mencionados acima, foi a grande disparidade nos nomes das disciplinas e na estrutura curricular dos cursos, incluindo suas cargas horárias. Não há uma unidade facilmente reconhecível como proposta dos cursos, nem uma tendência predominante que seja verificada em um número significativo de instituições.

A maior variação de nomes nas disciplinas é observada na área de ciências humanas e sociais aplicadas, com nomes ligados à História, Sociologia, Antropologia,

Psicologia, Filosofia e Comunicação, tais como:

1) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História da Arte; História da Moda; História da Indumentária; História e Teoria do Design, História do Design Industrial; História da Arte e Tecnologia; História da Moda Brasileira; Teoria da Moda; Moda Contemporânea; Sociologia; Sociologia da Moda; Sociologia Geral e da Moda; Moda e Identidade Brasileira; Cultura Brasileira e Regional; Moda, Cultura e Comportamento; Antropologia Cultural; Filosofia; Estética e História da Arte; Moda e Estética; Semiótica da Moda; Teoria da Comunicação; Comunicação de Moda; Jornalismo de Moda; Linguagem da Moda; Comunicação e Expressão; Moda e Comportamento; Psicologia da Percepção; Psicologia Comportamental da Moda; Psicologia do Consumidor; Sustentabilidade.

Nas disciplinas de Ciências Humanas, as ligadas à História e suas variações são as de maior carga horária nos cursos, variando de 30 a 80h, mas sendo mais comuns as disciplinas com 60 e 80 horas.

Na área das disciplinas gerenciais, os nomes que apareceram, com pequenas variações, foram:

2) Gerenciais e de Produção: Marketing; Empreendedorismo; Produção de Moda; Desenvolvimento de Produtos; Administração Financeira; Processos e Desenvolvimento; Gestão Empresarial; Comportamento do Consumidor; Compras; Gestão Estratégica; Gerenciamento de Produção; Custos na Indústria da Moda; Varejo da Moda; Moda e Mercado.

Nas matrizes pesquisadas, a carga horária das disciplinas gerenciais e ligadas aos negócios são as menores, variando de 30 a 60 horas, mas com predominância de 30 e 36h, por semestre.

Analisando os bacharelados – os nomes das disciplinas e seus encargos, ainda que em número maior do que nos cursos tecnológicos – evidencia-se haver pouco lugar para os espaços de discussões críticas, análises sociopolíticas e econômicas sobre a história do vestuário e suas modas, bem como para a profundidade das questões simbólicas, semânticas e filosóficas presentes em cada contexto. As disciplinas técnicas específicas da área de moda ainda são a maioria nesses cursos e acredita-se que, pelo menos no bacharelado, essas disciplinas deveriam corresponder a, no máximo, 50% do curso de graduação, para justificar o título e ser uma formação que possibilite uma atuação mais criativa e autoral dos designers de moda, para além do saber técnico.

(...) fortalecer a dimensão do pensar moda por vias de conhecimentos mais profundos pode promover melhores resultados econômicos, sociais e ambientais, fortalecendo o fazer moda, dinamizando as possibilidades de atuação do futuro profissional, melhorando também as possibilidades de reconhecimento social. (BORGES, 2017, p. 10)

Se o aprendizado e a aplicação de técnicas e tecnologias são condição sine qua

non para o desenvolvimento de novas linguagens, essas só podem surgir quando a reflexão está inserida no processo. (MATTÉ apud LIMA, 2018, p.10)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A moda que vai se estabelecendo ao final do século XX e início do século XXI faz parte de um contexto social que abriga discussões sobre a globalização e que progressivamente pareceu buscar pela homogeneização em aspectos diversos dos padrões de comportamento, atitude e consumo no vestuário. Influências das modas, verificadas em grupos de expressão distintos e alternativos ao grupo de moda anteriormente concebido como dominante, são absorvidas paulatinamente por esta moda socialmente legitimada, central na sociedade. Tais influências vão sendo incorporadas em um movimento, de certa forma, lento e controlado, sem ameaçar o jogo inerente ao campo da moda. Daí constituem-se ações que ampliam a produção e os campos de atuação da moda, atingindo um público mais amplo e potencializando o consumo de artigos ligados ao vestuário.

Esse momento histórico da ampliação do fenômeno da moda de um fenômeno de elite para um fenômeno de massa, voltado para um consumo crescente, coincide com a ampliação do ensino superior brasileiro e a constituição, em nível superior, da formação em Moda. A profissionalização dos ofícios ligados à produção de vestuário – desde a indústria têxtil até o comércio – começa a ser uma exigência do setor e uma oportunidade para o estabelecimento de cursos formadores para essas novas carreiras, principalmente no ensino superior privado. É a iniciativa privada, ainda nos anos 1980, que propõe os primeiros cursos técnicos formadores dos profissionais da moda, inicialmente para se aprender o ofício de costura/confecção e o ofício de modelista, ambos essenciais no setor de fabricação do vestuário.

Posteriormente, pensou-se em uma formação que se adequasse às discussões presentes no mundo contemporâneo, incluindo saberes para além da técnica, como as disciplinas das áreas de ciências humanas e sociais aplicadas e das áreas gerenciais e de produção. Esta proposta de formação originou o ensino superior em Moda e Design de Moda a partir dos anos 1990, visando a preparar um profissional mais completo, que não fosse apenas um executor, mas também um criador, um propositor de tendências e modas para o vestuário. Deveria ser capaz de atuar em diversas frentes do setor, inclusive como empresário, atendendo às demandas sociais com mais propriedade e proximidade das questões emergentes no campo cultural, político e tecnológico de uma sociedade em permanente construção.

A realidade mais facilmente notada, durante a coleta de dados junto aos cursos superiores em Moda e Design é que estes são, em sua maioria, organizados pela iniciativa privada. Dos cursos levantados no site do Ministério da Educação, são em número maior os cursos tecnológicos, comparativamente ao número de cursos de bacharelado. Mas a consideração mais relevante é sobre o fato de esses cursos guardarem, 33 anos depois da criação do primeiro curso superior em Moda no Brasil, uma orientação principalmente técnica, mesmo os bacharelados. Não há unidade dentre as disciplinas ofertadas em todos os cursos pesquisados, sejam de bacharelado ou tecnológicos. Embora os bacharelados tenham carga horária total maior, não parece

ser prioridade uma formação voltada para análises mais críticas e profundas – em vista do reduzido número de disciplinas nas áreas das ciências humanas e sociais aplicadas – nem de uma formação voltada para o empreendedorismo, devido ao também reduzido número de disciplinas gerenciais e de produção.

É importante que os estudos deste campo sigam refletindo sobre a formação em Moda que as escolas desejam ter e quais profissionais pretendem formar. Por que investir em cursos de formação superior se a estrutura dos cursos ainda é prioritariamente técnica? Será que os profissionais absorvidos pelo mercado de trabalho, hoje, em sua maioria, continuam em empregos que profissionais de nível técnico também atenderiam? Ou será que a entrada da Moda em nível superior, ainda que com perfil muito voltado ao técnico, contribuiu para atuações diferenciadas na Moda e valorizações profissionais proporcionais ao título obtido? Estas perguntas são pertinentes para prosseguir, de forma continuada, a avaliação da formação em Moda no Brasil e sua adequação às tendências de comportamento e às necessidades do tempo presente, para além das questões que propulsionaram a iniciativa de criar cursos de Moda no ensino superior, há três décadas atrás.

Outros trabalhos de pesquisa já se interessaram pelas questões aqui apresentadas, pois são, de fato, relevantes para o campo da Moda. A compreensão da cultura de um local de produção, de sua história, processos e estado de desenvolvimento tecnológico, econômico, político e ambiental são fundamentais para criações, em moda ou outras áreas do conhecimento, autônomas e colaborativas com o tempo corrente. Para que este tipo de criação aconteça o criador precisa ser estimulado de maneira crítica, com reflexões e debates presentes no processo de aprendizagem, inclusive para possibilitar a criação de novas técnicas e linguagens para o campo da Moda no Brasil.²

5 REFERÊNCIAS

BORGES, Márcia de Souza. Problematizando a formação superior em Moda. **Revista D´Obras**. v.10, n.21, 2017. Disponível em: <https://dobras.emnuvens.com.br/dobras/article/view/557>. Acesso em: 27/03/2020.

BOURDIEU, Pierre. “Alta-costura e alta-cultura”. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRAUDEL, Fernand. “O supérfluo e o costumeiro: o habitat, o vestuário e a moda”. *Civilização material, economia e capitalismo, séculos XV-XVIII*. v. 1. **As Estruturas do Cotidiano: o Possível e o Impossível**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CALANCA, Daniela. **História social da moda**. Trad. Renata Ambrósio. São Paulo: Editora SENAC, 2008.

DULCI, Luciana Crivellari. Moda e modas no vestuário: da teoria clássica ao plu-

² Este trabalho foi revisado por Albertina Felisbino. Doutora em Letras/UFSC. lunnaf@uol.com.br.

ralismo do tempo presente. **Rev. Hist. (São Paulo)**, São Paulo, n. 178, a 05817, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-83092019000100601&lng=en&nrm=iso. Acesso: 22/10/2019.

_____. O conhecimento nos cursos superiores brasileiros: a constituição da formação em Design de Moda. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGIA, 29., 2013, Chile. **Acta Científica**. Chile: Alas, 2013. p. 1 - 11. Disponível em: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT25/GT25_Crivellari-Dulci.pdf. Acesso em: 20/10/ 2019.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. 2 v. Rio de Janeiro: Zahar, 1990/1993.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Expansão do ensino superior no Brasil e políticas públicas: desafios para a gestão. 3o Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. **Anais "O Governo das Escolas: Os novos Referenciais, as Práticas e a Formação"**. Lisboa, Universidade de Lisboa, 12-14 de abril de 2007.

HEINZ, Peter. "La moda como fenómeno social". **Curso de Sociologia**. Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1965.

LIMA Jr, G. C; NAVALON, E. Linha do tempo ensino de moda no Brasil. **14º Colóquio de Moda**. Curitiba, Paraná, 2018. Disponível em: <http://www.coloquiomoda.com.br/anais/Coloquio%20de%20Moda%20-%202018/Grupos%20de%20Trabalho/GT%2001%20-%20Educação%20Teoria%20e%20prática%20em%20moda/Gelrado%20Coelho%20Lima%20Junior%20-%20Linha%20do%20Tempo%20Ensino%20de%20Moda%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 28/03/2020.

NACIF, Maria Cristina Volpi. O vestuário como princípio de leitura do mundo. XXIV Simpósio Nacional de História, 2007. **Anais da Associação Nacional de História – ANPUH**. Disponível em: <http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Maria%20Cristina%20V%20Nacif.pdf>. Acesso em: 22/10/2019.

PIRES, Dorotéia B. **A história dos cursos de design de moda no Brasil**. **Revista Nexos: Estudos em Comunicação e Educação**. Especial Moda/Universidade Anhembi Morumbi – Ano VI, nº 9 (2002) – São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 112 p. ISSN 14153610.

SAMPAIO, Heloisa. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior**. Unicamp. 2011. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes>. Acesso em: 10/08/2013.

SANT'ANNA, Mara Rúbia. O ensino de história da moda no sul do país. **Revista ENSINARMODE**, Florianópolis, Vol. 2, N. 2, Junho-Setembro 2018, p. 170-199. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630222018170> | ISSN 2594-4630. Disponível em: <http://>

www.revistas.udesc.br/index.php/Ensinarmode/article/viewFile/12379/8446. Acesso em: 22/10/2019.

SIMMEL, Georg. "La mode". In: **Philosophie de la modernité**. Paris: Payot, 1989.

SOUZA, C. S. M.; NEIRA, L. G.; BASTIAN, W. Regulação do ensino do design de Moda – para quem? In: P&D DESIGN – Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 9, 2010. São Paulo. **Anais**. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi / AEND|BRASIL, 2010.

SOUZA, Gilda de Mello. **O espírito das roupas: a moda no século dezenove**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

VEBLEN, Thorstein. **A Teoria da Classe Ociosa**. Os Pensadores. Trad. Olívia Krähenbühl. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

SITES:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: www.emec.mec.com.br. Acesso em: Outubro. de 2019.

PROUNI: www.siteprouni.mec.gov.br. Acesso em: 20/10/2019.

REUNI: www.reuni.mec.gov.br. Acesso em: 20/10/2019.

Recebido em: 26/10/2019

Aceito em: 01/04/2020

Dossiê 6

A modelagem integrada ao projeto de Moda no âmbito do ensino

DOI: 10.5965/25944630422020152

A NARRATIVA VISUAL NO ENSINO DA FOTOGRAFIA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

The visual narrative in photography education: a systematic literature review

La narrativa visual em la enseñanza de la fotografía: una revisión de literatura sistemática

Ana Leticia Oliveira do Amaral¹

Berenice Santos Gonçalves²

Edgar Bisset Alvarez³

¹ Bacharel em Desenho Industrial - Habilitação em Programação Visual pela UFSM, especialista em Fotografia pela Universidade de Araraquara e mestre em Design pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutoranda na mesma instituição, na linha de Mídia e Tecnologia. E-mail: amaral.analeticia@gmail.com | <http://lattes.cnpq.br/5281378566557527> | ORCID 0000-0002-5270-9105.

² Doutora em Engenharia de Produção pela UFSC, mestre em Artes Visuais pela UFRGS e graduada em Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura pela UFRGS. Professora adjunta na Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: berenice@cce.ufsc.br | <http://lattes.cnpq.br/8382731805850046> | ORCID 0000-0002-0740-4281.

³ Doutor em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UNESP, com período sanduíche na Universidad de Murcia/Espanha. Mestre em Biblioteconomia e Ciência da Informação - Universidade da Havana e graduado em Informação Científico-Técnica e Biblioteconomia - Universidade da Havana. Professor adjunto na Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: edgar.bisset@ufsc.br | <http://lattes.cnpq.br/6259487897392078> | ORCID 0000-0002-5388-5944.

Resumo

A produção de imagens faz parte da evolução da humanidade, bem como está intimamente ligada ao ato de contar histórias. Imagens, em especial as fotográficas, configuram uma poderosa forma de comunicação, visto que mensagens visuais estimulam respostas emocionais e intelectuais, ou seja, elas permitem o sentir e o refletir sobre um determinado assunto. Nessa perspectiva, compreender a relação entre narrativa e fotografia digital é fundamental para potencializar a linguagem visual e imagética, principalmente na formação de profissionais, como designers, que utilizam a fotografia como um recurso constante. Diante disso, este estudo se propôs a identificar pesquisas atuais que abordem a narrativa nos processos de leitura e escrita de imagens fotográficas. Para tanto, adotou-se como método uma revisão sistemática de literatura. A partir dos resultados alcançados nesse processo, é possível afirmar que os estudos se concentram em três eixos principais: quanto à narrativa criada por coleção, ou seja, narrativa produzida por uma sequência de imagens; quanto à narrativa composta em uma única imagem fixa; e quanto aos métodos e inovações na representação fotográfica. Ao final, fica evidente que o reduzido número de publicações envolvendo estratégias que fomentem o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita de imagens fotográficas associadas aos estudos narratológicos indicam uma necessidade de ampliação de pesquisas com essa temática.

Palavras-chave: Narrativa; Ensino da fotografia; Revisão Sistemática de Literatura.

Abstract

The production of images is part of the evolution of humanity, as well as, it is closely linked to the act of telling stories. Images, especially photographic ones, configure a powerful form of communication, since visual messages stimulate emotional and intellectual responses, that is, they allow feeling and reflecting on a certain subject. In this sense, understanding the relationship between narrative and digital photography is fundamental to enhance the visual and imagery language, especially in the education of professionals, such as designers, who use photography as a constant resource. Therefore, this study aimed to identify current research that addresses issues about the narrative in the processes of reading and writing photographic images. For that, a systematic literature review was adopted as a method. From the results achieved in this process, it is possible to state that the studies focus on three main axes: as for the narrative created by collection, that is, the narrative produced by a sequence of images; as for the narrative composed in a single still image; and as to methods and innovations in photographic representation. In the end, it is evident that the small number of publications involving strategies that foster the development of reading and writing skills of photographic images associated with narratological studies indicate a need to expand research on this theme.

Keywords: Narrative; Photography education; Systematic Literature Review.

Resumen

La producción de imágenes es parte de la evolución de la humanidad y, además, está estrechamente vinculada al acto de contar historias. Las imágenes, especialmente las fotográficas, configuran una forma poderosa de comunicación, ya que los mensajes visuales estimulan las respuestas emocionales e intelectuales, es decir, permiten sentir y reflexionar sobre un determinado tema. En este sentido, comprender la relación entre la fotografía narrativa y la digital es esencial para mejorar el lenguaje visual y de imágenes, especialmente en la formación de profesionales, como diseñadores, que utilizan la fotografía como un recurso constante. Por lo tanto, este estudio tuvo como objetivo identificar investigaciones actuales que aborden problemas sobre la narrativa en los procesos de lectura y escritura de imágenes fotográficas. Para eso, se adoptó una revisión sistemática de la literatura como método. A partir de los resultados obtenidos en este proceso, es posible afirmar que los estudios se centran en tres ejes principales: en cuanto a la narrativa creada por la colección, es decir, la narrativa producida por una secuencia de imágenes; en cuanto a la narrativa compuesta en una sola imagen fija; y en cuanto a métodos e innovaciones en representación fotográfica. Al final, es evidente que el pequeño número de publicaciones que involucran estrategias que fomentan el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de imágenes fotográficas asociadas con estudios narratológicos indican la necesidad de ampliar la investigación sobre este tema.

Palabras-clave: Narrativa; Enseñanza de la fotografía; Revisión sistemática de literatura.

1 INTRODUÇÃO

Produzir imagens faz parte da evolução da humanidade. Pode-se dizer que hoje a imagem fotográfica integra o cotidiano do homem contemporâneo, seja informando, formando ou impulsionando à reflexão (SOBRAL, 2011). Na sociedade atual, a imagem fotográfica possui uma presença ubíqua, onde diversos aparatos capturam e compartilham milhões de imagens a todo o momento em todo o mundo (HAND, 2012; SANTAELLA, 2014; MANOVICH, 2017). As funcionalidades dos equipamentos tecnológicos se unem para potencializar a mobilidade e a interatividade dos conteúdos, mudando as relações sociais, tecnológicas, econômicas e industriais. Entretanto, apesar da imagem fotográfica ter sido trivializada na atualidade (SANTAELLA, 2014), ela tem uma utilização fundamental e extensiva no estudo de diversas áreas do conhecimento (RUBINSTEIN, 2009), possui uma estreita relação com as atividades do Design e constitui-se primordial à produção cultural contemporânea.

A compreensão da relação entre narrativa e fotografia digital é fundamental para potencializar a linguagem visual e imagética, principalmente na formação de profissionais, como designers, que utilizam a fotografia como um recurso constante. Como afirma Arlindo Machado (2000), a fotografia é a base ideológica, conceitual e

tecnológica de todas as mídias contemporâneas e, dessa forma, ao compreendê-la e defini-la, é possível entender as estratégias semióticas, os modelos de construção e percepção e as estruturas de sustentação de toda a produção contemporânea de signos visuais e auditivos.

Dessa maneira, diante da complexidade do sistema midiático contemporâneo, em que as transformações tecnológicas são regidas por uma dinâmica acelerada, “a sociedade se encontra imersa em conteúdos imagéticos de múltiplas naturezas e está sempre à procura de experimentar novas práticas, o que exige das mídias uma constante busca de novas competências.” (FALANDES; ANGELUCI, 2019, p. 211).

Assim, partiu-se do pressuposto de que a narrativa visual no contexto do ensino da fotografia, atrelada ao digital, pode atuar na produção de conhecimento, ampliando as possibilidades das produções fotográficas, estimulando a participação do aluno como sujeito ativo desse processo e promovendo o desenvolvimento de habilidades, como o trabalho colaborativo e o pensamento crítico.

Nesse sentido, este estudo se propôs a identificar pesquisas atuais que abordem a narrativa nos processos de leitura e escrita de imagens fotográficas. Para tanto, realizou-se uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL). Este método adota um processo replicável, científico e transparente e se dá por meio de buscas exaustivas em estudos publicados em base de dados, assim como fornece um registro das decisões, procedimentos e conclusões dos pesquisadores (WEBSTER; WATSON, 2002; TRANFIELD; DENYER; SMART, 2003; LEVY; ELLIS, 2006).

2 ENSINO DA FOTOGRAFIA

A fotografia, desde a sua invenção, teve estreita relação com as mudanças sociais, com as evoluções tecnológicas e com as relações informacionais da humanidade. Guedes (2016) destaca que, no decorrer da sua história, a fotografia alterou profundamente as coordenadas de espaço e tempo na comunicação humana. Nesse sentido, para Abrahmov e Ronen (2008), o objetivo do ensino de fotografia é desenvolver habilidades tanto de “leitura” quanto de “escrita” de imagens. Para os autores, explorar o significado de uma fotografia deve ser mais parecido com a leitura de uma frase complexa do que com a leitura de uma única palavra. Já para Rivera (2012), aprender a tirar fotos é selecionar um olhar entre muitos olhares possíveis, dessa maneira, adquirindo os critérios necessários para selecionar um ponto de vista no espaço e no tempo. Assim, ao se tornarem criadores e leitores de imagens, os estudantes aprendem habilidades de comunicação e resolução de problemas, tornando-se mais aptos a navegar na cultura cada vez mais visual (RIVERA, 2012).

Para Nieberding (2011), antes da popularização da fotografia digital, os alunos memorizavam configurações de *f/stops* e velocidades do obturador, aprendiam as regras de composição, de processamento de filmes que dominavam o mercado e de amplificadores usados para fazer impressões tecnicamente excelentes. O objetivo do ensino nessa área estava ligado ao domínio da arte, da técnica e da tecnologia de fazer fotografias. Atualmente, a educação fotográfica parece possuir como principal objetivo educar a respeito dos usos do meio, fornecendo uma estrutura crítica para

a interpretação de imagens, promovendo a alfabetização visual e o letramento imagético¹.

3 NARRATIVA NO ENSINO

De acordo com Brunner (1991), a narrativa pode ser descrita como um modo de pensar, uma forma da humanidade organizar as suas experiências e ainda como um recurso no processo da educação. Nesse sentido, Teixeira (2019) menciona que a narrativa trata de representar histórias em uma estrutura epistemológica crítica, a qual busca organizar um padrão explicativo para que os eventos façam sentido. Assim, a narrativa é baseada em uma relação de causa e efeito, afim de estruturar os eventos dentro da história.

Explorar a narrativa para acessar a experiência dos alunos no processo de ensino-aprendizagem é um meio para se compreender como eles representam o conhecimento a partir da relação com o contexto de formação no qual estão inseridos. Bem como, esse movimento cria elementos para que os alunos possam refletir sobre suas vivências de aprendizagem (PALÁCIO; CIANNELLA; STRUCHINER, 2017).

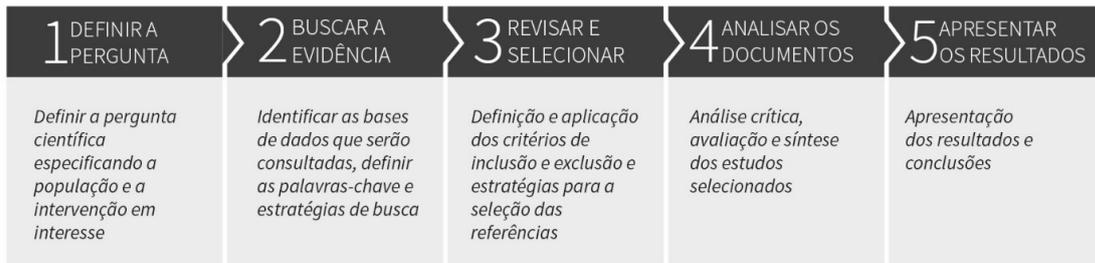
Apesar da fotografia ainda ser mantida à margem das investigações narratológicas (BAETENS, 2009), ela está intimamente ligada ao ato de contar histórias. Imagens, em especial as fotográficas, configuram uma poderosa forma de comunicação, visto que mensagens visuais estimulam respostas emocionais e intelectuais, ou seja, elas permitem o sentir e o refletir sobre um determinado assunto (PETTERSON, 2019). Dessa maneira, infere-se que a narrativa visual, atrelada ao digital, pode atuar como uma possibilidade na produção de conhecimento, ampliando as possibilidades das produções fotográficas, estimulando a participação do aluno como sujeito ativo desse processo e promovendo o desenvolvimento de habilidades, como o trabalho colaborativo e o pensamento crítico.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o presente estudo, foi realizada uma RSL de caráter exploratório, baseada no método proposto por Sampaio e Mancini (2007). Este tipo de investigação científica fornece evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica por meio de uma aplicação de método de pesquisa explícito e sistematizado, de apreciação crítica e síntese da informação selecionada. Dessa maneira, deve ser executada de modo confiável, sistemático e compreensível (SAMPAIO; MANCINI, 2007; WEBSTER; WATSON, 2002; LEVY; ELLIS, 2006). O método de Sampaio e Mancini (2007) é dividido em cinco etapas, como pode ser visto na figura 1, a saber: (I) definir a pergunta, (II) buscar a evidência, (III) revisar e selecionar os estudos, (IV) analisar a qualidade metodológica dos estudos e (V) apresentar os resultados.

¹De acordo com Rodrigues (2014), entende-se alfabetização como o aprendizado das bases de uma linguagem e letramento como o aprendizado das práticas sociais simbólicas, as quais são utilizadas a partir do uso fluente da língua.

Figura 1 – Etapas da revisão sistemática



Fonte: Elaborado pela autora com base em Sampaio e Mancini (2007)

Definida a questão de pesquisa – identificar pesquisas atuais que abordem a narrativa nos processos de leitura e escrita de imagens fotográficas – com base no método proposto, a estratégia de busca foi desenvolvida a partir da definição de dois eixos relevantes ao estudo: *ensino da fotografia e narrativa*. As palavras-chave utilizadas na construção da *string*² final de busca e os termos sinônimos são apresentadas no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Relação das palavras-chave

Ensino da fotografia	Narrativa
teaching photography	narrative
photography education	visual narrative
photography instruction	imagic narrative
photography	

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

No desenvolvimento da *string* houve certo enfrentamento na escolha dos termos relacionados que melhor se adequavam, visto que a expressão “ensino da fotografia” por vezes se confundia com “fotografia para o ensino”. Contudo, foram testadas diversas combinações de termos relacionados às palavras-chave até se chegar ao arranjo que gerou um resultado mais satisfatório ao escopo desta pesquisa.

Dessa forma, para ligar os termos sinônimos de cada eixo, foi utilizado o operador booleano “OR”. Já para ligar os dois eixos ensino da *fotografia e narrativa* o operador “AND” foi empregado. Além disso, optou-se por utilizar o asterisco no radical da palavra “*photograph**” para alcançar mais variações nominais. Assim, a *string* final de busca foi definida como: (*photograph* OR “photography education” OR “teaching photography” OR “photography instruction”*) AND (*narrative OR “visual narrative” OR “imagic narrative”*).

A busca das evidências se deu em três bases de dados internacionais, sendo elas Scopus, Web of Science e ProQuest. As bases foram escolhidas devido à recorrência na área de Ciências Sociais Aplicadas e por serem os maiores bancos de dados multidisciplinares. A busca ocorreu em dois dias consecutivos (14 e 15 de janeiro de 2020), com a *string* construída, identificando-se os seguintes resultados:

² Conjunto de palavras e termos referentes ao tema da pesquisa conectados por operadores lógicos AND e OR (Fabbri; Octaviano; Hernandez, 2017).

Quadro 2 – Resultados numéricos da busca

String	Scopus	WoS	ProQuest	Total
(photograph* OR "photography education" OR "teaching photography" OR "photography instruction") AND (narrative OR "visual narrative" OR "imagetic narrative")	1163	1112	65	2340

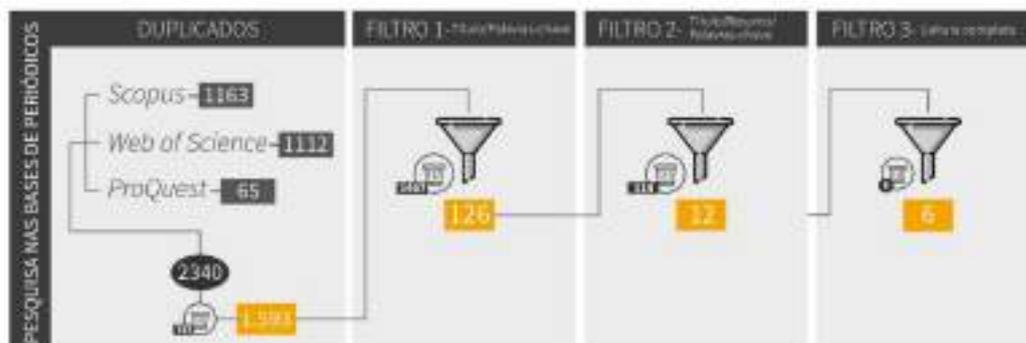
Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Foram buscados artigos de periódicos publicados ou aceitos para publicação, bem como artigos de anais de congressos publicados nos últimos 10 anos (2009-2019), sem especificação de área. Ressalta-se que todas as bases foram acessadas por meio do sistema CAPES. Quanto ao idioma, foram selecionadas apenas referências escritas em português, espanhol e inglês. Em relação ao acesso, foram mantidos apenas os artigos acessíveis gratuitamente por meio de: (1) Portal de Periódicos da CAPES na instituição Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; (2) Google Acadêmico; (3) Portal das editoras e (4) através do sistema COMUT na instituição envolvida. Para o processo de seleção, as referências encontradas nas bases de dados foram exportadas – com todas as suas informações – nos formatos .BibTEX e .RIS para, em seguida, serem importadas no gerenciador de referências Rayyan, que organiza os documentos em uma lista por data, título do artigo e autor. O software ainda permite classificar as referências em três instâncias: *incluído*, *talvez* e *excluído*. Além disso, esta ferramenta permite a verificação da existência e exclusão de referências duplicadas entre as buscas.

Pesquisas que abordavam no seu escopo questões sobre a inserção da fotografia no ensino proporcionado por escolas e pesquisas que tratavam a fotografia como ferramenta auxiliar nos processos de documentação de procedimentos específicos, foram excluídas por não se enquadrarem ao escopo desse estudo. Assim, foi aplicada a primeira filtragem, constituída pela leitura do título e palavras-chave dos artigos encontrados. Após a exclusão dos documentos que não tinham relação com o tema, foi realizada a segunda filtragem, ou seja, a leitura do título, resumo e palavras-chave dos artigos. Para a terceira etapa, que foi constituída pela leitura dos documentos na íntegra, foram buscados os PDFs das referências selecionadas. As referências para as quais não foi possível a obtenção dos arquivos PDF pelos meios descritos anteriormente, foram excluídas do portfólio final. O critério de seleção dos trabalhos foi o nível de contribuição para responder à pergunta de pesquisa proposta.

Dessa forma, obteve-se um portfólio com 12 artigos, contudo, seis referências foram excluídas, uma que não foi possível encontrar o arquivo PDF e as demais não se adequavam aos critérios estabelecidos nesta pesquisa. A figura 2 sintetiza o processo de filtragem das referências.

Figura 2 – Processo de seleção dos documentos



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O portfólio final de referências apresenta um total de seis publicações, sendo todas provenientes da base de dados Scopus. O quadro 3, a seguir, apresenta o ano de publicação, nome dos autores, título das referências, o objetivo da pesquisa e o periódico de publicação.

Quadro 3 – Extração dos dados gerais das publicações

Ano	Autor	Título	Objetivo	Periódico
2019	Yasmine Eid-Sabbagh	Extending Photography: the Meta-Medial/Conversational Layers of Dematerialized Photographs	Analisar uma coleção de fotografias digitais, por meio de uma prática de pesquisa baseada em artes, na qual as fotografias são tratadas como substâncias de múltiplas camadas, compostas de objeto físico com diferentes camadas meta-mediais, a fim de considerar os desafios éticos, teóricos e práticos de capturar emoções, subjetividades, experiências e políticas que excedem a imagem material da própria coleção	Photography and Culture

2018	Andrea C. Klimt	New ways of seeing: enhancing student learning through community-based collaborative photography	Refletir sobre as abordagens e inovações fundamentais para a exploração da relação entre representações fotográficas e realidade	Visual Studies
2017	Joaquín B. López-del-Ramo	Formatos novedosos del fotoperiodismo digital. Propuesta analítica basada en indicadores estructurales, formales y funcionales	Examinar métodos fotojornalísticos emergentes, com ênfase na identificação, classificação e descrição sistemática de seus atributos básicos e lógica subjacente, a fim de ter um conhecimento atualizado desses métodos e influenciar a possível melhoria de seus padrões de qualidade	Investigación bibliotecológica
2010	Jan Baetens	Is a photograph worth a thousand films?	Examinar o poder narrativo de um meio que se considera incapaz de realizar tarefas narrativas: fotografia	Visual Studies
2009	Michael Schwalbe	Framing the Self	Refletir sobre como o enquadramento da imagem constrói a história e dá sentido a uma fotografia	Symbolic Interaction
2007	Fernanda Jansen Mira Catanho	A edição fotográfica como construção de uma narrativa visual	Aferir se o receptor da mensagem fotográfica identificaria, de uma edição para outra, as diferentes visões sobre um mesmo assunto	Discursos Fotográficos

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

As pesquisas analisadas abordam a narrativa relacionada aos processos de leitura e escrita de imagens fotográficas de maneiras bem distintas. É possível afirmar que os estudos se concentram em três eixos principais: quanto à narrativa criada por coleção, ou seja, narrativa produzida por uma sequência de imagens (EID-SABBAGH, 2019; CATANHO, 2007); quanto à narrativa composta em uma única imagem fixa (SCHWALBE, 2009; BAETENS, 2010) e quanto aos métodos e inovações na representação fotográfica (LÓPEZ-DEL-RAMO, 2017; KLIMT, 2018).

No primeiro eixo, relacionado às coleções de imagens, o estudo proposto por Catanho (2007) trabalha com a premissa de que a edição fotográfica pode ser responsável pela construção de uma narrativa visual e está situado na área do jornalismo. Já o estudo relatado por Eid-Sabbagh (2019) utiliza um método de pesquisa no

qual as imagens são tratadas como substâncias de múltiplas camadas.

Para Catanho (2007) a imagem em si é um elemento de enunciação discursiva e a união de duas ou mais imagens pode gerar um novo conceito ou sentido diferente do que as imagens isoladas criariam. Assim, no artigo analisado, a autora apresenta a técnica de montagem intelectual na edição de imagens, visto que o papel da edição é produzir significados a partir de unidades imagéticas que já possuem um sentido próprio. Em seu experimento, foi adotado um ensaio fotográfico composto por 26 fotografias, foi ainda solicitado que três especialistas editassem o ensaio e, como resultado, obteve-se três narrativas diferentes. Catanho (2007), por fim, afirma que fica evidente que a mensagem fotográfica pode passar por uma reelaboração criativa e formar discursos enunciativos distintos.

Já para Eid-Sabbagh (2019) uma gravação sonora, na qual uma pessoa fala sobre uma fotografia, expressa uma emoção ou simplesmente personifica o silêncio, é considerada uma versão de uma fotografia, assim como o negativo e uma impressão são duas versões diferentes de uma fotografia. Essas diversas narrativas e camadas ativas que cobrem as camadas de material incorporadas de uma fotografia, são chamadas de camadas meta-mediais. A autora defende que algumas das camadas meta-mediais são conceituais e outras até fictícias, mas todas têm uma função: todas têm como objetivo mediar a relação dos colaboradores e dos espectadores com a coleção, a fim de criar uma coletividade que transcenda as limitações habituais de tempo, espaço e origem/identidade, e que permite novos e múltiplos modos de envolvimento.

Apesar dos dois artigos tratarem sobre a leitura de imagens, o estudo proposto por Catanho (2007) tem seu maior foco na construção da narrativa, ou seja, na escrita das imagens. Contudo, as técnicas utilizadas nas duas pesquisas apresentam amplo potencial de utilização no ensino da fotografia ao fornecerem uma estrutura crítica para a interpretação de imagens.

No segundo eixo, quanto à narrativa de uma imagem fixa, a pesquisa relatada por Schwalbe (2009), a partir do relato da construção de um retrato, reflete sobre como o enquadramento da imagem constrói a história e dá sentido a uma fotografia. O autor afirma que sem uma história plausível de enquadramento, mesmo que imaginada, o leitor continua inseguro sobre como reagir quanto à imagem e, talvez, cauteloso em ser manipulado. Visto que o enquadramento fotográfico geralmente se refere ao que foi incluído ou excluído da fotografia, o conteúdo da imagem influencia as histórias que estas evocam e que podem ser contadas sobre elas, bem como o quadro visual escolhido pelo fotógrafo também pode ser influenciado pelo quadro narrativo que o profissional traz, consciente ou inconscientemente, ao processo de criação de imagens (HAGAMAN, 1996; SCHWALBE, 2009).

Contudo, Baetens (2010), de modo mais abrangente, buscou examinar a capacidade narrativa da fotografia. O autor inicia seu estudo apresentando argumentos que desfavorecem o potencial narratológico de uma fotografia para, então, construir seus argumentos a partir da comparação entre a imagem fotográfica fixa e a sua remediação (conceito de Bolter e Grusin, 1999): o filme. Baetens (2010) ainda afirma que apesar do interesse no tempo, na história e na ficção presente na fotografia contemporânea, os preconceitos contra a fotografia orientada por narrativas permane-

cem poderosos, como se o próprio meio pudesse se tornar apenas uma ferramenta narrativa em um ambiente periférico e de maneira secundária. O autor ainda menciona que a narrativa imagética depende, de modo geral, de como se lê o que a imagem mostra. Assim, a aptidão de uma imagem para contar histórias não é uma função da ação dentro da imagem, mas da maneira como o leitor considera adequado ler essa imagem como uma história. Pode-se dizer que esse primeiro aspecto deve estar situado no nível de representação e o segundo no nível de compreensão.

Por fim, o terceiro eixo, onde ficaram as pesquisas relacionadas aos métodos e inovações na representação fotográfica, López-del-Ramo (2017) buscou examinar métodos fotojornalísticos emergentes, com ênfase na identificação, classificação e descrição sistemática de seus atributos. Como resultado, o autor apresenta um instrumento metodologicamente baseado na análise do conteúdo, que forma um livro de registro para o exame empírico dos novos formatos fotográficos com base em dados objetivos e verificáveis.

Já o estudo desenvolvido por Klimt (2018) é a única referência encontrada voltada ao ensino da fotografia. Consistiu em uma iniciativa de aproximar os acadêmicos de uma disciplina de fotografia e cultura visual da sociedade, por meio de um projeto colaborativo de fotografia baseado na comunidade. O propósito do projeto era documentar uma comunidade específica, a qual os alunos, em um questionamento prévio, descreveram como “perigosa, suja e feia”. A autora afirma que a participação se tornou o meio pelo qual os alunos obtiveram uma compreensão mais profunda dos debates teóricos em sociologia visual e antropologia, transformando suas suposições desinformadas em *insights* e os permitindo dar uma contribuição significativa.

Ademais, com base nos resultados da RSL, é possível visualizar que os artigos são de origem geográfica dispersa. Cabe destacar que dois (2) são originários dos Estados Unidos e dois (2) da Áustria. Salienta-se ainda que nos países Espanha e Brasil foram encontradas apenas uma publicação para cada. No que tange a evolução das publicações ao longo dos últimos 10 anos, percebe-se uma lacuna de 7 anos entre 2010 e 2017. Além disso, as pesquisas são oriundas de diferentes áreas do conhecimento, visto que dois (2) artigos estão vinculados à sociologia e antropologia, dois (2) ao jornalismo, um (1) às artes e um (1) aos estudos culturais.

Quadro 4 – Localização dos dados das publicações

Título	Ano	País	Universidade	Área de concentração
Extending Photography: the Meta-Medial/Conversational Layers of Dematerialized Photographs	2019	Áustria	Academy of Fine Arts	Artes
New ways of seeing: enhancing student learning through community-based collaborative photography	2018	EUA	University of Massachusetts	Sociologia e Antropologia

Formatos novedosos del foto-periodismo digital. Propuesta analítica basada en indicadores estructurales, formales y funcionales	2017	Espanha	Universidad Rey Juan Carlos	Jornalismo
Is a photograph worth a thousand films?	2010	Áustria	University of Leuven	Estudos culturais
Framing the Self	2009	EUA	North Carolina State University	Sociologia e Antropologia
A edição fotográfica como construção de uma narrativa visual	2007	Brasil	Universidade Estadual de Londrina	Jornalismo

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Diante disso, os resultados obtidos são de diversas áreas e concentram seus estudos em diferentes aspectos da narrativa imagética. Ademais, Baetens (2010) menciona em seu estudo que as imagens fotográficas ainda são mantidas à margem da investigação narratológica. Além disso, não foram encontrados estudos que buscam inserir reflexões ou até mesmo técnicas para construção e análise de narrativas no ensino da fotografia para graduações de Design. Dessa maneira, considerando que não foram encontradas pesquisas com tais preocupações, percebe-se a urgência em se propor estratégias que fomentem o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita de imagens fotográficas associadas aos estudos narratológicos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fotografia possui uma estreita relação com as atividades do Design e constituiu-se primordial à produção cultural contemporânea. Nesse sentido, o ensino da fotografia requer o desenvolvimento e aplicação de processos de inovação constantemente para manter a sua relevância frente ao contexto contemporâneo. Partiu-se da premissa que a narrativa visual pode potencializar o ensino da fotografia. Assim, este estudo foi desenvolvido com o objetivo de identificar pesquisas atuais que abordem a narrativa nos processos de leitura e escrita de imagens fotográficas. O levantamento realizado por meio da revisão sistemática de literatura mostrou-se objetivo e claro quanto aos procedimentos e resultados, possibilitando, assim, a replicação do estudo para uma futura atualização. Quanto aos resultados, os artigos coletados apresentaram diferentes linhas de investigação, bem como não são suficientes para a organização de um corpo de conhecimento que possa contribuir com o ensino da fotografia de maneira consistente e eficaz e demonstram a necessidade de se propor estratégias de ensino que fomentem o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita de imagens fotográficas associadas aos estudos narratológicos.

Uma das limitações encontradas na execução desta revisão sistemática diz respeito a definição das *strings* de busca, visto que diversas publicações encontra-

das utilizam como palavras-chave ou indexadores os termos “fotografia”, “ensino” e “educação” empregados separadamente. Dessa forma, para abarcar essas publicações, foi necessário utilizar a palavra “*photography*” de modo isolado, gerando assim um expressivo número de resultados.

Portanto, apesar de inicialmente as buscas terem gerado um número expressivo de retornos, percebeu-se que muitos dos resultados não tinham relação direta com o tema ou não se adequavam ao escopo desta pesquisa. Além disso, frente à utilização extensiva da imagem fotográfica em diversas áreas do conhecimento e da estreita relação com as atividades do Design, o reduzido número de publicações envolvendo preocupações com os processos narrativos relacionados ao ensino da fotografia indicam a necessidade de ampliação de pesquisas com essa temática.³

REFERÊNCIAS

ABRAHMOV, S. L.; RONEN, M. Double blending: online theory with on-campus practice in photography instruction. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 45, n. 1, p. 3-14, 2008.

BAETENS, Jan. Is a photograph worth a thousand films? **Visual Studies**, v. 24, n. 2, p.143-148, set. 2009.

BRUNER, Jerome. The Narrative Construction of Reality. **Critical Inquiry**, Chicago, v. 1, n. 18, p. 1-21, 1991.

CATANHO, Fernanda Jansen Mira. A edição fotográfica como construção de uma narrativa visual. **Discursos Fotográficos**, Londrina, v. 3, n. 3, p.81-96, jan. 2007.

EID-SABBAGH, Yasmine. Extending Photography: the Meta-Medial/Conversational Layers of Dematerialized Photographs. **Photography And Culture**, Reino Unido, v. 12, n. 3, p.307-320, set. 2019.

FALANDES, Carolina Gois; ANGELUCI, Alan César Belo. A Imagem Digital em Perspectiva: Percepções sobre a Linguagem 360º no Cotidiano dos Jovens. In: GORDILLO, Inmaculada et al (org.). **Perspectivas Imagéticas**. Aveiro, Portugal: Ria Editorial, 2019. p. 207-234. Disponível em: <http://www.riaeditorial.com/index.php/perpectivas-imageticas/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

HAND, Martin. **Ubiquitous photography**. Cambridge: Polity Press, 2012.

KLIMT, Andrea C. New ways of seeing: enhancing student learning through community-based collaborative photography. **Visual Studies**, v. 33, n. 2, p.127-143, ago. 2018.

LEVY, Yair; ELLIS, Timothy J. A system approach to conduct an effective literature

³ Manoela de Souza, <http://lattes.cnpq.br/3641092624017931> e manudesza@gmail.com.

review in support of information systems research. **Informing Science Journal**, v.9, p.181-212, 2006. Disponível em: <http://inform.nu/Articles/Vol9/V9p181-212Levy99.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

LÓPEZ-DEL-RAMO, Joaquín B. Formatos novedosos del fotoperiodismo digital. Propuesta analítica basada en indicadores estructurales, formales y funcionales. **Investigación Bibliotecológica**, México, v. 31, n. 73, p.63-89, set. 2017.

MACHADO, Arlindo. **A fotografia como expressão do conceito**. Studium, Unicamp, 2000. Disponível em: <http://www.studium.iar.unicamp.br/doi/1.htm>. Acesso em: 28 dez. 2019.

MANOVICH, Lev. **Instagram and Contemporary Image**. [S.L.]: [s.n.], 2017. 148 p. Disponível em: http://manovich.net/content/04-projects/144-instagram-and-contemporary-image/instagram_book_manovich.pdf. Acesso em: 30 jan. 2020.

NIEBERDING, William J. **Photography, phenomenology and sight: Toward an understanding of photography through the discourse of vision**. 2011. Tese de Doutorado. The Ohio State University.

PALÁCIO, Maria Augusta Vasconcelos; CIANNELLA, Diana; STRUCHINER, Miriam. Narrativas Digitais e Aprendizagem: um panorama a partir do ensino da saúde. **Reciis: Rev Eletron Comun Inf Inov Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 11, p. 1-15, jun. 2017. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1111>. Acesso em: 08 abr. 2020.

PETTERSON, Rune. **Using Images**. Sweden: Institute for Infology, 2019.

RIVERA, C. D. Enseñanza de la fotografía en ambientes virtuales de aprendizaje. In: Undécima Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática, **Anais...** 2012.

RODRIGUES, Wallace. Letramento imagético e midiático em arte-educação. **Conhecimento e Diversidade**, Niterói, v. 6, n. 12, p.90-101, 2014. Disponível em: http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1607/1295. Acesso em: 08 jan. 2020.

RUBINSTEIN, Daniel. Towards Photographic Education. **Photographies**, [s.l.], v. 2, n. 2, p.135-142, 8 set. 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/528410/Towards_Photographic_Education. Acesso em: 10 jan. 2020.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, 11, (1), 83-89, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2014.

SCHWALBE, Michael. Framing the Self. **Symbolic Interaction**, v. 32, n. 3, p.177-183, set. 2009.

SOBRAL, João Eduardo Chagas. **A linguagem fotográfica na formação do designer em um ambiente de convergência tecnológica**. 2011. 145 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Design, Departamento de Artes e Design do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - Puc-rio, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=21687@1. Acesso em: 24 jan. 2020.

TRANFIELD, D.; DENYER, D.; SMART, P. Towards a Methodology for Developing Evidence-Informed Management Knowledge by Means of Systematic Review. **British Journal of Management**, v. 14. p. 207–222, 2003. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8551.00375/epdf>. Acesso em: 24 jan 2020.

WEBSTER, Jane; WATSON, Richard T. Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. **MIS quarterly**, v.26, n.2, pp.13-23, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4031558/mod_resource/content/1/ANALYZING%20THE%20PAST%20TO%20PREPARE%20FOR%20THE%20FUTURE-%20WRITING%20A%20LITERATUR.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

Recebido em: 14/04/2020

Aceito em: 08/05/2020

Dossiê 6

A modelagem integrada ao projeto de Moda no âmbito do ensino

DOI: 10.5965/25944630422020167

MODA E ARTESANATO NA ESCOLA HELEN KELLER DE RIBEIRÃO PRETO- SP

Fashion and handbags at the Helen Keller de Ribeirão Preto-SP school

Moda bazares y artesanía en la escuela Helen Keller de Ribeirão Preto-SP

Vitória Guessi¹

Juliana Bononi²

¹ Graduanda em Moda no Centro Universitário Moura Lacerda, membro do Grupo NIEPED (Núcleo Interáreas de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade). Tem experiência na área de Vendas, Mídias Sociais e Produção de Moda. Ex-bolsista de Iniciação Científica – CUML (2018). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9997407467188218>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9852-1194>. E-mail vi.guessi@hotmail.com

² Profa. Ma. Mestrado em Design de Produto. Pós-Graduada em Varejo de Moda e Graduada em Moda, docente de Modelagem e Tecnologia Têxtil nos cursos de Graduação em Moda do Centro Universitário Moura Lacerda e UNIFRAN, membro do Grupo NIEPED. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3722965298519701>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4386-9649>. E-mail julianabs9@gmail.com

Resumo

O projeto "História, memória e cegueira: contribuições da Escola para Cegos Helen Keller (1954-1990) de Ribeirão Preto à educação", aprovado pela FAPESP nº 2017q23240-8, coordenado pela Profa. Dra. Daniela Leal e outros docentes do Centro Universitário Moura Lacerda, recebeu um grande acervo fotográfico, onde algumas imagens são de bazares realizados na década de 60, com produtos de moda e artesanato desenvolvidos pelos alunos da escola. O presente projeto de pesquisa exploratória descritiva e qualitativa, tem o objetivo de descrever os detalhes das fotos recebidas, relatando os trabalhos de moda e artesanato desenvolvidos, por meio de observação assistemática passiva, na intenção de trazer a luz essa parte da história de educação inclusiva de nossa cidade. Esse estudo trouxe a possibilidade de conhecer o universo do deficiente visual, em especial dos alunos da Escola Helen Keller. Nas imagens foi possível observar vários produtos desenvolvidos e comercializados como; roupas (entre saias, blusa e vestidos), bolsas, panos de prato, aventais, peças em crochê e tricô, bonecos e árvore decorativa para o natal, entre outros. A escola motivava as capacidades manuais na intenção de criar oportunidades, tanto para a busca do mercado de trabalho, quanto para a inclusão social, desde a década de 60. O levantamento bibliográfico bem como toda a pesquisa contribuiu para entender as pessoas com deficiência visual, sua forma de pensar, de agir e de se desenvolver, e que as mesmas têm capacidade para aprender e se tornar independentes, desde que lhes sejam dadas oportunidades.

Palavras-chave: Moda; Artesanato; Fotografia; Deficiente Visual; Escola Helen Keller.

Abstract

The project "History, memory and blindness: contributions from the School for the Blind Helen Keller (1954-1990) from Ribeirão Preto to education", approved by FAPESP under number 2017q23240-8, coordinated by Prof. Dr. Daniela Leal and other professors from the University Center Moura Lacerda received a large photographic collection, in which some images are from bazaars and fairs held in the 1960s, carrying fashion products and handicrafts developed by the students of the school. The present research project has the objective of describing some details of the photos received, telling about the works developed, through exploratory descriptive and qualitative research, with the intention of bringing to light that part of history about inclusive education in our city. This study has brought about the possibility of knowing the universe of the visually impaired, especially the students from the Helen Keller School. In the images, it is possible to observe several products developed and marketed by the school, such as clothes (skirts, blouses, dresses), handbags, dish cloths, aprons, crocheted and knitted items, dolls, as well as decorated Christmas trees, among others. The school also motivated their students to develop manual skills in order to create opportunities, both for labor market as well as for social inclusion sin-

ce the 1960s. The bibliographical survey and all this research contributed to understand visual handicapped people, their form of thinking, acting and developing skills, showing that those students have the capacity to learn and become independent, provided that opportunities are offered.

Keywords: Fashion; Crafts; Photography; Visually Handicapped People; Helen Keller School.

Resumen

El proyecto Historia, memoria y ceguera: aportes de la escuela para ciegos Helen Keller (1954-1990) de Ribeirão Preto a la educación, aprobado por FAPESP nº 2017q23240-8, coordinado por Profa. La Dra. Daniela Leal y otros maestros del Centro Universitario Moura Lacerda recibieron una gran colección fotográfica, donde algunas imágenes son de bazares hechos en los años 60, con productos de moda y artesanía desarrollados por los estudiantes de la escuela. Este proyecto de investigación tiene como objetivo describir los detalles de las fotos recibidas, informando el trabajo desarrollado a través de una investigación exploratoria descriptiva y cualitativa, con la intención de sacar a la luz esta parte de la historia de la educación inclusiva en nuestra ciudad. Este estudio trajo la posibilidad de conocer el universo de los discapacitados visuales, especialmente los estudiantes de la Escuela Hellen Keller. En las imágenes fue posible observar varios productos desarrollados y comercializados como ropa (faldas, blusas, vestidos), bolsos, paños de cocina, delantales, piezas de ganchillo y tejido de punto, muñecas y árboles de navidad, entre otros. La escuela motivó las habilidades manuales en la intención de crear oportunidades, tanto para la búsqueda del mercado laboral como para la inclusión social, desde los años 60. La encuesta bibliográfica y toda la investigación contribuyeron a comprender a los discapacitados visuales, su forma de pensar, actuar y desarrollarse, y que tienen la capacidad de aprender y ser independiente, siempre que se le brinde la oportunidad.

Palabras-clave: Moda; Manualidades; Fotografía; Deficiente visual; Escuela Hellen Keller.

1 INTRODUÇÃO

Observa-se que a sociedade passou a enxergar as dificuldades impostas à vida dos deficientes e sinaliza com mudanças favoráveis na tentativa de adaptar-se à realidade deles, ao criar oportunidades para uma melhor qualidade de vida no trabalho, no lazer e nos estudos.

O vestuário, assim como os espaços urbanos e os meios de transportes, também devem contribuir para maior independência e praticidade. O design e suas várias frentes de estudo e projeto consistem em ferramenta importante no processo de

inclusão de pessoas com deficiência, e, em particular, do deficiente visual, o qual, ao longo da história atual do Brasil vem desenvolvendo muitas atividades artesanais, tais como o trabalho artesanal com jornais e revistas, a pintura de telas, entre outros.

O projeto “História, Memória e Cegueira: contribuições da Escola para Cegos Helen Keller (1954-1990) de Ribeirão Preto à educação”, coordenado pela Profa. Dra. Daniela Leal e outros docentes do Centro Universitário Moura Lacerda, recebeu um grande acervo fotográfico, no qual se podem ver algumas imagens de bazares realizados na década de 60, com produtos de moda e artesanato desenvolvidos pelos alunos da escola. Com esse material em mãos, verificou-se a necessidade de descrever cada detalhe das fotos recebidas, com relatos sobre os trabalhos desenvolvidos por meio de observação assistemática passiva. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória, descritiva e qualitativa, com a intenção de trazer à luz essa parte da história de educação inclusiva de nossa cidade.

2 A ESCOLA HELEN KELLER E O PROJETO NIEPED

A escola, fundada em 1954, tinha como objetivo preparar os alunos para completarem seus estudos em unidades de ensino regulares, no município e na região de Ribeirão Preto. Inicialmente funcionou com duas salas de aula nas dependências da Escola SENAC, sendo uma delas para alfabetização, e a outra para trabalhos manuais.

O NIEPED, Núcleo Interáreas de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade, é formado por docentes do Centro Universitário Moura Lacerda, de Ribeirão Preto, que atualmente desenvolve o projeto intitulado “História, Memória e Cegueira: contribuições da Escola para Cegos “Helen Keller” de Ribeirão Preto (1954-1990) à Educação”, coordenado por Daniela Leal, Professora Doutora do Mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda, em parceria com coordenadores, professores e alunos dos cursos de Publicidade e Propaganda, Pedagogia, Letras e Moda da mesma instituição, um projeto de pesquisa que visa resgatar a história e a pedagogia utilizada na Escola para Cegos “Helen Keller”.

O grupo recebeu dos familiares do idealizador da escola, Professor José Ferreira Martins Júnior, um grande acervo de fotografias, algumas com descrição de datas e lugares dos bazares realizados com produtos confeccionados pelos alunos na década de 60.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Primeiramente, foi realizado um levantamento bibliográfico, de modo a estabelecer os parâmetros da pesquisa por meio de estudos realizados por outros pesquisadores.

Para Lima et al. (2013), o termo deficiência visual refere-se à diminuição da resposta visual, que pode ser leve, moderada, severa, ou profunda. Acomete um grupo de pessoas com visão subnormal ou indivíduos com baixa visão; ou ainda, pessoas em que há a ausência total da resposta visual, isto é, portadores de cegueira.

Segundo Cunha et al (2011), os indivíduos com cegueira são aqueles em que a visão é nula ou diminuída, a ponto de incapacitá-los para o exercício da maioria das tarefas diárias. Por sua vez, os indivíduos com baixa visão são aqueles que apresentam acuidade visual de 0,25 a 0,02 no melhor olho, após correção máxima. Existem ainda os indivíduos com restrição do campo visual, ou visão em túnel, que, independentemente da acuidade visual que possuem, também são considerados cegos, já que qualquer visão nesta amplitude impede a apreensão do ambiente de forma ampla e irrestrita, contribui Cunha et al (2011).

O indivíduo que perdeu a visão precisa de acompanhamento familiar e psicológico, pois a cegueira causa um grande impacto na vida da pessoa, e suas consequências são potencialmente danosas e até irreversíveis. Para Oliveira et al. (2002), a ausência da modalidade visual exige experiências alternativas de desenvolvimento a fim de cultivar a inteligência e promover capacidades socioadaptativas. O ponto central desses esforços é a exploração do pleno desenvolvimento tátil. Os autores afirmam, ainda, que a modalidade tátil se desenvolve por um processo de crescimento gradual e sequencial, levando a deficiência visual (DV) de um reconhecimento simplista a uma interpretação complexa do ambiente. Os pais e educadores têm um papel importantíssimo neste processo, pois podem estimular o desenvolvimento desses indivíduos desde a infância. Mais ainda, como responsáveis por crianças cegas, eles devem estimular os sentidos durante toda a vida dessas pessoas, já que essa é a base para os níveis mais altos do desenvolvimento cognitivo.

Monte Alegre (2003) realizou uma pesquisa, na qual estudou as representações que professores de crianças cegas tinham sobre seus alunos. Seis professoras foram entrevistadas, divididas em três grupos: duas professoras de sala comum sem apoio especializado; duas professoras de sala comum em escola com sala de recursos; duas professoras especializadas de sala de recursos.

O autor supracitado constatou que a linguagem oral é prioritariamente utilizada pelos docentes, principalmente em situações de falta de recursos materiais e de qualificação profissional para lidar com a deficiência visual. Ele verificou, ainda, o desconhecimento sobre os materiais adaptados para o cego (inclusive o braile), por parte dos professores de salas comuns, além da não comunicação entre professores das salas regulares e de recursos. O autor concluiu que, além de melhores condições educacionais para esses alunos, faz-se necessária a preparação dos professores das salas comuns, com base em: "As dúvidas sobre quais são as necessidades cognitivas de um aluno cego, (que) foram expressas realçadamente" (p. 281).

Ormelezi (2000) fez outro estudo interessante, no qual investigou a aquisição de representações mentais – imagens e conceitos – pelo cego. Foram entrevistados cinco adultos, com idades entre 19 e 44 anos. Foi constatado que a formação de imagens e conceitos de todos os participantes se dá pela experiência tátil, auditiva e olfativa. A autora concluiu que as entrevistas mostraram a importância de se estudar o cego a partir de seu próprio referencial, evitando-se partir de uma abordagem de videntes. Para os pais, os profissionais e as instituições em geral, a impossibilidade do ver confunde-se com a impossibilidade do existir, do aprender, do comunicar-se, do relacionar-se, do fazer parte, de entrar para a cultura e tornar-se sujeito (ORMELEZI, 2006, p. 176).

Nunes e Lomônaco (2008) propuseram para três crianças cegas, com idades entre 9 e 10 anos, o ensino de quatro grupos de conceitos: coisas tateáveis pequenas, coisas tateáveis grandes, conceitos não-tateáveis, e conceitos abstratos. Os resultados indicaram que todos os participantes apresentaram desempenho aprecia-velmente melhor após a intervenção. Com essa pesquisa foi possível constatar que a falta ou redução da visão não é o principal obstáculo para a inclusão dos deficientes visuais como cidadãos, plenos de direitos e deveres.

Caso lhes sejam oferecidas as condições de aprendizado e os meios de desen-volver e aplicar suas habilidades, os DV têm condições de andar sozinhos, estudar, trabalhar e participar da vida socioeconômica, cultural e política da sociedade. Cabe, ainda, observar que as pesquisas apresentadas são em sua maioria atuais, apresen-tando as falhas e a falta de preparo tanto dos professores como da sociedade na inclusão do DV. Já a Escola Helen Keller, de Ribeirão Preto, desenvolvia esse trabalho desde a década de 60.

3.1 Inclusão, Moda e Deficiência Visual

A inclusão social deve ser entendida como o compartilhamento de recursos e ambientes acessíveis por todos, e este é o pensamento com relação às pessoas com deficiência, seja com problemas de mobilidade reduzida, ou orientação direcional, entre outros. Para o desenvolvimento de bons produtos voltados à área do design inclusivo, é possível dizer que apenas pesquisas teóricas e embasamentos técnicos não resultarão em produtos de grande sucesso.

Sasaki (1997) defende que a sociedade precisa se adaptar às necessidades da pessoa com deficiência. Entendemos que esse é o ponto de partida para que haja inclusão, para que a pessoa com deficiência possa se desenvolver nos diferentes as-pectos de sua vida.

Ferreira e Morellato (2012) afirmam que a deficiência “advém da interação entre corpos comprometidos e ambientes excludentes”. E, muitas vezes, é este ambiente excludente que exacerba a condição de “sentir-se deficiente” do cego, através de um enfraquecimento moral que vem desta incapacidade de realizar certas tarefas. “As pesquisas mais recentes atestam que os olhos são responsáveis por no mínimo 80% das impressões recebidas através da sensibilidade. Habitamos um mundo que se manifesta de forma predominantemente visual” (Oliveira, 1998). Essa perspectiva tem implicações diretas no design, evidenciada na seguinte citação de MUNARI (1998):

Muitos designers projetam ainda hoje apenas para o sentido da visão. Preocu-pam-se unicamente em produzir algo belo de se ver e não lhes interessa que o objeto resulte depois desagradável ao tato, se não tem relações formais com a anatomia humana [...], ou então não se importam de usar materiais que impedem o corpo de transpirar como acontece com algumas cadeiras e poltronas [...] que apesar de muito bonitas são desconfortáveis (MUNARI, 1998, p. 373).

Após tantos anos das afirmações de Oliveira (1998) e Munari (1998), Maximiliano e Tomasulo (2013), reiteram que, em nossa sociedade, muitas pessoas são extrema-

mente visuais, e atribuem esse fato aos indícios da importância dada em relação à aparência e a características visuais que se despertam nas pessoas, o que contribuiu para o aumento do mercado da beleza nos últimos anos.

No universo da moda não seria diferente, pois é um mercado que cresce num ritmo significativo, com novas tendências, temáticas, cores, tecidos e modelagens que despertam interesse e desejo em consumidores do mundo inteiro. A moda possui forte apelo visual para aqueles que a desenvolvem, e, mais ainda, para os que a consomem; porém, uma peça de roupa não é somente algo visual; ela pode trazer experiências sensoriais que estimulam outros sentidos, adquiridos por meio do toque que determinados tecidos proporcionam, contribuem Maximiliano e Tomasulo (2013)

Os profissionais que atuam na educação, na habilitação e na reabilitação de escolares com baixa visão necessitam conhecer tal população, porque quanto maior o conhecimento, melhor será a elaboração de um programa de habilitação e/ou reabilitação visual, propiciando desenvolvimento, transmissão de conhecimentos de acordo com as necessidades de cada um, transformação em novos saberes, aprendizagem e preparo para a inclusão social (FERRONI; GASPARETTO, 2012).

Bononi e Domiciano (2018) procuraram verificar, por meio de questionários, como pais e professores de crianças com deficiência visual estão trabalhando o estímulo tátil por meio do vestuário. Uma vez que podem aprender noções de formas e volumes, diferenciação do liso, do áspero e do macio, do duro e do mole, do quente e do frio. Entre outras qualidades, podemos destacar, principalmente, o uso da sensibilidade na construção das sensações de conforto e desconforto, assim como a independência e o prazer em se vestir, além da interação com o próprio vestuário, com os pais, professores e, principalmente, com outras crianças. De acordo com as respostas, mesmo afirmando que sabem e acreditam que o vestuário pode ser educativo e estimular a experiência tátil, eles não estimulam as crianças nesse sentido. Mas a principal constatação foi que as próprias educadoras não exploram o potencial da experiência tátil por meio do vestuário, e, por esse motivo, nunca orientaram os pais acerca disso. Deixando de trabalhar a independência, e de desenvolver a autoconfiança através de experiências enriquecedoras por meio da manipulação e experimentação de objetos reais presentes no cotidiano de todos, contribuem Bononi e Domiciano (2018).

Diante desses dados, verifica-se que o design e várias de suas frentes de estudo e projeto consistem de ferramentas importantes no processo de inclusão de deficientes de várias naturezas, e, em particular, do deficiente visual.

4 DESCRIÇÃO DAS FOTOS

Foram escolhidas 7 fotografias em preto e branco, seguindo o critério das que possuíam maior número de produtos comercializados nos bazares. As descrições foram baseadas na observação assistemática passiva, de acordo com os artefatos expostos, não foi possível encontrar as pessoas que aparecem, já que muitas faleceram, ou são de outras cidades da região.

Figura 1: Exposição-Feira em Sertãozinho na década de 1960.



Fonte: Arquivo NIEPED

As figuras 1, 2, e 3 são de uma Exposição-Feira, realizada na Rua Barão do Rio Branco, número 475, na cidade de Sertãozinho/SP, localizada a 25 km de Ribeirão Preto/SP, no dia 29 de setembro de 1960. São 4 fotos em ângulos diferentes.

Na figura 1 é possível visualizar alguns dos produtos que foram desenvolvidos pelos alunos da Escola Hellen Keller de Ribeirão Preto/SP, como: acessórios, bolsas de crochê, sapatos, blusas de tricô, porta-retratos, cartazes e luvas.

Figura 2: Exposição-Feira em Sertãozinho na década de 1960.



Fonte: Arquivo NIEPED

As figuras 1, 2, e 3 são de uma Exposição-Feira, realizada na Rua Barão do Rio Branco, número 475, na cidade de Sertãozinho/SP, localizada a 25 km de Ribeirão Preto/SP, no dia 29 de setembro de 1960. São 4 fotos em ângulos diferente

A figura 2 retrata a mesma Exposição-Feira da figura 1, porém é possível ver outros detalhes expostos em uma mesma vitrine.

Figura 3: Exposição-Feira em Sertãozinho na década de 1960.



Fonte: Arquivo NIEPED

As figura 1, 2, e 3 são de uma Exposição-Feira, realizada na Rua Barão do Rio Branco, número 475, na cidade de Sertãozinho/SP, localizada a 25 km de Ribeirão Preto/SP, no dia 29 de setembro de 1960. São 4 fotos em ângulos diferentes.

Na figura 3, também da Exposição-Feira, pode-se visualizar o deslumbramento das mulheres da foto diante da bolsa desenvolvida pelos alunos da Escola.

Figura 4: Exposição-Feira em Sertãozinho na década de 1960



Fonte: Arquivo NIEPED

A figura 4 apresenta Mario Rais, uma pessoa com deficiência visual, tocando ocarina – um instrumento de sopro, enquanto o Diretor da Escola, Professor José Ferreira Martins Júnior, segura o microfone. À sua volta, várias crianças e também alguns adultos, apreciando este momento.

Figura 5: Exposição Galeria Paulista de Moda 1961



Fonte: Arquivo NIEPED

A figura 5 traz uma variedade de produtos artesanais que foram expostos na Galeria Paulista de Moda, em 1961. Dentre eles, acessórios como colares, bolsas, blusa em tricô, capa de botijão de gás de crochê, aventais em tecido, e tapetes em *patchwork*.

Figura 6: Bazar em Sertãozinho/SP em 1962.



Fonte: Arquivo NIEPED

Figura 7: Bazar em 1962.



Fonte: Arquivo NIEPED

Assim como a figura 6, a foto 7 também é do bazar realizado em 1962, nas quais podemos observar peças decorativas para o Natal, bonecos de pano, como foca e pinguim. Nestas fotos estão visíveis todos os trabalhos artesanais e as confecções desenvolvidas pelos alunos da Escola. Todos estes produtos eram vendidos em Ribeirão Preto/SP e região.

A Escola contava com uma professora de artesanato, que atualmente reside na cidade de Franca/SP. Algumas das alunas, que também possuíam habilidade para fazer crochê e tricô, ajudavam durante as aulas e na produção. Atualmente, a cidade de Sertãozinho/SP conta com uma escola para cegos, mas não há ninguém lá atualmente que tenha participado desses bazares.

5 RESULTADO DA PESQUISA

A cegueira é uma deficiência visual que se caracteriza pela falta de possibilidades de apreender as informações do mundo por meio da visão, segundo dois tipos: cegueira e baixa visão. A cegueira congênita ocorre quando a perda da visão ocorre antes dos cinco anos. A partir dessa idade, os atingidos são chamados de *cegos adventícios* – quando a cegueira acontece inesperada e imprevisivelmente.

Apesar da premissa de que a visão é o sentido mais importante, e mesmo que haja uma limitação causada pela deficiência, uma vez que estejam adaptadas, tendo passado por processos de aprendizagem, as pessoas com deficiência visual têm várias possibilidades de conhecer o mundo em que vivem, inclusive por meio dos outros sentidos.

A percepção espacial pelo cego se dá pela união de sensações táteis, cinestésicas (olfato, gustação, sistema cinestésico) e auditivas, todas aliadas às experiências mentais que vive o sujeito. Logo, percebe-se que a falta de visão impõe diferentes caminhos. Todavia, isso não impede o desenvolvimento, pois existe a capacidade de

se desenvolver como todas as pessoas, desde que lhe sejam dadas as condições adequadas para tal.

O modo de aprendizagem do aluno cego gera muitas preocupações, uma vez que os objetos, eventos, instituições e costumes a serem conceituados estão sempre mudando, se levarmos em consideração uma sociedade tecnológica como a atual.

Portanto, ao longo do curso da vida, os processos de aquisição adquirem formas cada vez mais individualizadas e adaptadas a pessoas e grupos. A questão da aquisição de conceitos por cegos passa por tudo aquilo que se refere à aquisição de conceitos por todas as pessoas, tendo elas ou não alterações sensoriais.

O uso do tato como recurso de ensino para os cegos permite captar as propriedades dos objetos, tais como textura, temperatura e forma. Tal captação ou percepção funciona a curtas distâncias, correspondendo ao alcance da mão. Mas é distinta da visão, que permite a obtenção de informação simultânea e à distância. Por fim, o tato é um recurso valioso para o ensino de alunos cegos. Entretanto, ele não pode ser visto como um substituto da visão, nem pensado de forma independente.

Para entrar em contato com o deficiente, saber sobre ele e sobre sua percepção, a fim de guiá-lo educacionalmente, é necessário procurar entender seu estilo de explorar os objetos, e sua maneira de usar o seu corpo para isso, buscando o sentido que o objeto tem para ele, em sua relação com as pessoas e coisas em diferentes situações.

Para saber das pessoas com deficiência visual, é preciso voltar-se para seu mundo vivido, buscando recuperar o nascimento do sentido e descrever a totalidade do que aparece em cada situação – seus gestos, os modos de dizer e de agir.

Já para compreendê-la, é preciso ter atenção aos seus diferentes modos de ser e às mudanças de suas concepções. A pessoa com deficiência visual precisa dispor de condições para explorar, de forma a organizar o mundo ao seu redor e nele se situar. E diante de todas as situações educacionais, é preciso usar o mais possível todas as suas possibilidades táteis, térmicas, olfativas e auditivas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de visão impõe diferentes caminhos, mas não impede o desenvolvimento, pois existe no deficiente visual a capacidade para se desenvolver como qualquer outra pessoa, desde que lhe sejam dadas as condições adequadas para tal, já que a adaptação ao ambiente e a estimulação para tal ficam prejudicadas caso não exista o reconhecimento do potencial de cada indivíduo.

É por essas razões que a história da Escola Helen Keller é relevante e fundamental. Ela buscou ser não ser apenas uma instituição assistencialista, mas também procurou ensinar às pessoas com deficiência visual, levando ao desenvolvimento de todas as suas capacidades, e fazendo-as descobrir diferentes horizontes, tais como o trabalho artesanal e a costura.

Nas imagens podemos observar produtos desenvolvidos pelos alunos – tais como roupas (saias, blusas e vestidos), bolsas, panos de cozinha, aventais, peças fei-

tas em crochê e tricô, bonecos e árvores decorativas para o Natal, entre outros.

A Escola incentivava as capacidades manuais com a intenção de criar oportunidades, tanto para a busca do mercado de trabalho, quanto para a inclusão social, visto que esses produtos eram vendidos em bazares durante o período da década de 60. O desenvolvimento de tal projeto trouxe, portanto, a possibilidade de conhecimento não apenas quanto ao universo do deficiente visual, mas, em especial, dos alunos da Escola Helen Keller de Ribeirão Preto/SP.

Todo o levantamento bibliográfico realizado, bem como a pesquisa, deram grande contribuição, sem dúvida, para uma melhor compreensão das pessoas com deficiência visual, suas formas de pensar e de agir e, ao mesmo tempo, de se desenvolver, provando que elas possuem capacidade para aprender e para se tornarem independentes, desde que lhes seja dada a oportunidade.

Além disso, observar e descrever essas fotos, além de conhecer os trabalhos feitos pelos alunos, foi como um mergulho no passado, de forma a entender mais sobre o tema da inclusão social, assim como aprender sobre a nossa cidade.¹

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de Desenho-Estórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BONONI, J.; DOMICIANO, C. L. C. **O uso do vestuário infantil como elemento de estímulo para o desenvolvimento tátil de crianças com deficiência visual: o papel dos pais e educadores**. Revista ENSINARMODE, Florianópolis, Ano 1, N. 3, Junho-Setembro 2018, p. 153-169. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630312018151171> | ISSN 2594-4630.

BRITO, Inayê J. Gomes de, et al. **O design de moda como inclusão social de portadores de deficiência visual**. Revista Eletrônica de Educação e Tecnologia do SENAI-SP. ISSN 1981-8270. v. 4, n. 9, out. 2010. Disponível em: <http://revistaeletronica.sp.senai.br/index.php/seer/article/viewFile/154/98>. Acessado em: 10/11/2014.

CUNHA, Ana Cristina Barros da; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; CANAL, Cláudia Patrocínio Pedroza. **Avaliação cognitiva psicométrica e assistida de crianças com baixa visão moderada**. Paidéia (Ribeirão Preto). v. 21 – Edição: 48 páginas. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-0103-863X2011000100005. Acessado em: 11/11/2014.

Estadão. Jornal do Estado de São Paulo online. Disponível em: <http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,etiqueta-em-braile-deixa-moda-mais-acessivel-imp-668553>. Acessado em: 04/01/2015.

¹ Revisão de Liani Fernandes de Moraes, Graduada em Letras Português e Inglês, e-mail vi.guessi@hotmail.com

FERREIRA, Francirosy Campos Barbosa; MORELLATO, Alice. **Ser, sentir-se e viver com a cegueira e a estigmatização.** Disponível em: <file:///C:/Users/Julyka/Downloads/pontourbe-1092-11-ser-sentir-se-e-viver-com-a-cegueira-e-a-estigmatizacao.pdf>. Acessado em: 28/12/2014.

FERRONI, Marília C. Câmara; GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. **Escolares com baixa visão:** percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com a comunidade escolar e o uso de recursos de tecnologia assistiva nas atividades cotidianas. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 18, n. 2, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1413-5382012000200009&lng=pt&nrm=isso>. Acessado em: 14/12/2014.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd2010reliigiãodeficiencia.pdf>. Acessado em: 20/12/2014.

LIMA, Ana C. E.; FERREIRA; Jeniffer Cristiane; SILVA, Rômulo Gonçalves da. **Deficiência visual:** vida independente e inclusão. Disponível em: <http://www.faeterj-caxias.net/revista/index.php/edutec/article/view/42>. Acessado em: 20/12/2014.

LIMA JÚNIOR, Geraldo Coelho. Design de Moda e Percepção Tátil. Disponível em: http://www.coloquiomoda.com.br/anais/anais/2-Coloquio-de-Moda_2006/artigos/49.pdf. Acessado em: 28/12/2014.

MAXIMILIANO, Cristiani; TOMASULO, Simone Batista. **O ensino de moda e a inclusão de deficientes visuais.** *E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial, Florianópolis*, v. 7, n. 2, p. 135-164, 2013.

MONTAGU, Asheley. *Tocar: o significado humano da pele.* São Paulo: Summus Editorial, 1986. Trad. Maria Silvia Mourão Netto.

MONTE ALEGRE, P. A. C. **A cegueira e a visão do pensamento.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MUNARI, Bruno. *Das coisas nascem coisas.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NUNES, Sylvia da Silveira; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, n. 1, enero-junio, 2008, p. 119-138. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - Paraná, Brasil.

NEVES, Manuela; BARRETO, Marise; NEVES, Jorge. Design de uma etiqueta para pessoas com deficiência visual. VI CIPED, 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15745/1/Artigo%20Etiqueta.pdf>. Acessado em: 20/12/2014.

OLIVEIRA, Fátima I. W. de. BIZ, Vanessa Aparecida; FREIRE, Maísa. **Processo de inclusão de alunos deficientes visuais na rede regular de ensino:** confecção e utilização de recursos didáticos adaptados. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?bav=on.2,or.r_cp.r_qf.&bvm=bv.82001339,d.eXY&biw=1366&bih=667&dpr=1&um=1&ie=UTF-8&lr&q=related tAXhb5pGuMB27M:scholar.google.com/. Acessado em: 20/12/2014.

OLIVEIRA, J. V. G.. Arte e visualidade: a questão da cegueira. *Revista Benjamin Constant*, 1998, 4(10), 7-10.

OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. (Orgs.). **Investigações cognitivas:** conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ORMELEZI, E. M. **Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global:** uma leitura psicanalítica em estudo de caso. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RESENDE, Cláudia Arantes Pires Di Guimarães; MACHADO, Janine Brito; SOUTO, Keila Cristina Dias; VIEIRA, Sandra da Silva; MARTINS, Eliecília F. **Estudo sobre as vestimentas para deficientes visuais.** Disponível em: [http://www.coloquiomoda.com.br/anais/anais/7-Coloquio-deModa_2011/GT13/Poster/P_89620.A relacao_do_Deficiente_Visual_com_as_vestimentas.pdf](http://www.coloquiomoda.com.br/anais/anais/7-Coloquio-deModa_2011/GT13/Poster/P_89620.A%20relacao_do_Deficiente_Visual_com_as_vestimentas.pdf). Acessado em: 20/12/2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 2. ed., Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Recebido em: 28/02/2020

Aceito em: 30/03/2020

Dossiê 6

A modelagem integrada ao projeto de Moda no âmbito do ensino

DOI: 10.5965/25944630422020182

A ARTE DA PERFORMANCE COMO AÇÃO CULTURAL NA ESCOLA PÚBLICA: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS E OS SENTIDOS DA SUBVERSÃO NO UNIVERSO ESCOLAR

**Performance art in the public school: study about
subversion in the school environment**

**El arte del performance como una acción cultural
en la escuela pública: algunas experiencias y
los sentidos de la subversión en el universo de la
escuela**

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

Este trabalho apresenta apontamentos teóricos, metodológicos e práticos sobre construções cênicas próprias da linguagem da performance, elaboradas por meio de experiências estético-sensoriais, seus decorrentes relatos e repercussão no interior de escolas públicas localizadas dentro de uma periferia da Zona Sul da cidade de São Paulo/SP. Contempla ainda o diálogo entre artistas, inclusive em formação, comunidades escolar e local, professores, estudantes e sociedade. Enxergando a arte da performance como linguagem e considerando suas tendências transgressoras, o intuito é discutir os sentidos da subversão, em seu sentido literal e simples, em significado mais metalinguístico do que histórico, como um componente próprio da performance no ambiente escolar.

Palavras-chave: Performance; Subversão; Escola pública.

Abstract

This text presents theoretical, methodological and practical notes on performance-specific scenic constructions, elaborated through aesthetic-sensorial experiences, their reports and repercussions in the interior of public schools located in the interior of a periphery of the South Zone of the city of São Paulo-SP. It also contemplates dialogue between artists, including in training, school and local communities, teachers, students and society. To view an art of performance as language and to consider her like transgressive tendency, the intention is to discuss the meanings of subversion, in the literal and simple sense, in a metalinguistic form, and as a component of school performance education environment.

Keywords: Performance; Subversion; Public school.

Resumen

Este artículo presenta notas teóricas, metodológicas y prácticas sobre construcciones escénicas propias del lenguaje del performance, elaboradas a través de experiencias estético-sensoriales, sus informes resultantes y sus repercusiones dentro de las escuelas públicas ubicadas en una periferia de la zona sur de la ciudad de São Paulo-SP. También contempla el diálogo entre artistas, incluso en formación, escuelas y comunidades locales, docentes, estudiantes y la sociedad. Al ver el arte del performance como lenguaje y considerando sus tendencias transgresivas, la intención es discutir los significados de la subversión, en su sentido literal y simple, en un sentido más metalingüístico que histórico, como un componente apropiado del performance en el entorno escolar.

Palabras-clave: Performance; Subversión; Escuela pública.

1 INTRODUÇÃO¹

Através do relato de vivências em performance em uma escola pública da periferia da Zona Sul de São Paulo-SP, este artigo apresenta o pesquisador, professores, estudantes, comunidade escolar e local, e mais amplamente a sociedade como espectadores, agentes interventivos ou propositores em um processo de construção coletiva de experiências práticas de comunicação e expressão. A partir de reflexões e observações sobre a arte da performance como linguagem e suas tendências transgressoras, experimenta-se o questionamento sobre os sentidos da subversão. Também destaca como a textualidade cênico-poética pode ser substanciada a partir da estética da resignificação e do embate de ideias.

Metodologias, fundamentações teóricas e práticas sobre construções cênicas da performance trazem à tona, por intermédio de relatos e repercussão, reflexões sobre os limites institucionais, as formas de controle da liberdade de expressão e sobre a subversão como componente dessas manifestações artísticas contemporâneas a partir de seu espectro sócio-político-cultural. O termo subversão foi utilizado em seu sentido literal e simples, a partir de um significado mais metalinguístico do que histórico, a fim de caracterizar o objeto da análise.

Ainda contempla o diálogo entre artistas, comunidades escolar e local, professores, estudantes e sociedade. O intuito é discutir os sentidos da subversão, um componente próprio da performance no ambiente escolar. Apresenta uma vivência do questionamento sobre seus sentidos, a partir de reflexões e observações sobre a arte da performance como linguagem e suas tendências transgressoras.

2 SENTIDOS E HISTORICIDADE DA TRANSGRESSÃO E DA SUBVERSÃO

Este artigo e experimentos referem-se à passagem de tempo entre 2014 e 2020, destacando comentários e visões de mudanças políticas e de governo e sua relação com as Estéticas e rupturas artísticas: uma análise de mudanças temporais e ideológicas do período que afetam a arte da performance no Brasil. Há na passagem do tempo uma efemeridade notável na visão de alguns pesquisadores acerca da linguagem da performance no Brasil. Ela vem se destacando como algo a ser evitado, especialmente em ambientes de educação. Se, no intervalo entre os anos pós-ditadura e os anos 2000, essa linguagem passava despercebida no sentido ameaçador ou até se confundia com as artes teatrais dramatizadas, atualmente fazer performance incorre diretamente em contraversão, isto é, algo mais definido quando se faz um juízo de valor popular e ideológico. A sensação de um performer na atualidade, segundo relatos de professores e estudantes nas universidades, é de que sua atividade subjetiva está sendo controlada, por vezes, censurada. Seria como fazer algo errado. Há então algumas semelhanças entre o plano político macro da Ditadura Militar Brasileira (1964-1985), que cerceava a liberdade de expressão, e a sensação de criminalização da performance. Não há mais dúvidas sobre os intentos governamentais de apologia

¹ O artigo é uma versão adaptada da dissertação de mestrado do autor, intitulada "A Arte da performance na escola pública: Estudo de casos sobre a subversão no ambiente escolar".

aos períodos ditatoriais e nem sobre a sensação de criminalização de uma linguagem cuja essência é composta por transgressão e subversão.

Essa sensação de criminalização é um sintoma evidente. Projetos políticos como o Escola sem Partido ou partidos políticos propriamente ditos (Partido Social Liberal – PSL, ligado de todas as formas ao atual presidente Jair Messias Bolsonaro), de modos ideológico e político, ou movimentos híbridos de investida político-econômica, tal como o Movimento Brasil Livre – MBL, todos de orientação neoliberal, têm preconizado uma escola que forme para o trabalho ao invés de para o pensamento autônomo e criticamente proponente. Forma-se não para que se discuta ou debata cada vez mais sobre formação de conceito social, de progressão da consolidação de direitos, entre outros atributos que desenvolveriam melhor uma democracia que se deseja plena. Ao projetarem uma escola majoritariamente conteudista, traçam a tiracolo a dissolução contínua das ideias críticas que poderiam ensejar transformações nos espaços e tempos de nossa sociedade em crise. Crise? Sim, não basta olhar ao redor e extrair disso amenidades, pois quando o costume é continuamente de indiferença à violência, à miséria, à injustiça, aos horrores sociais que são praticados em uma nação assoberbada por escândalos de corrupção, por desigualdades sociais abismáticas e pelos crescentes empobrecimento e negação da cultura, parece natural que isso se arraigue e faça parte da paisagem comum.

[...] temos por analisar a ideia de progresso subjacente às noções de ruptura e vanguarda. O pensamento e os ideais modernistas são questionados no pós-modernismo, que expressa o fim dos manifestos e das utopias. Um mundo sem fins transcendentais, sem ideais superiores, um mundo técnico é o resultado desses desmoronamentos. Esta incapacidade actual de se indicarem trajectos ou destinos parece resultar da multiplicidade contemporânea de experienciar o mundo de forma artificial, que as novas tecnologias estão a potenciar. Parece igualmente impossível encontrar um artista modelo à maneira de Baudelaire, que aponta um Sr. G, Pintor [como protótipo] da Vida Moderna. (CORREIA, 2010, p. 2-3).

A modernidade está e permanece nesta abordagem porque buscamos como referências as rupturas que marcaram sua passagem. Ela tem o impacto do novo. Quando chamamos algo de moderno, ainda que no senso comum, esse objeto de análise se caracteriza como algo especialmente diferente, e, por isso, inovador. A performance eclodiu desse território: instável, conturbada e proponente. E ainda hoje, na contemporaneidade, ela mantém seu carácter subversivo nas propostas. Portanto, não falaremos de performance sem recorrer ao modernismo ou aos períodos imediatamente anteriores e importantes, justamente porque deles ela advém, em contextos muitas vezes semelhantes.

Quando termina o período vanguardista moderno, resta, na contemporaneidade, o fôlego de poucos arcaísmos da linguagem que preservam e herdaram a natureza da ruptura crítica; entre eles, o que emerge do terreno movediço da linguagem em performance. Quando uma ação cultural tende a esse movimento, ela é tida como estratégia de inimigos públicos, algo a se combater, como no passado. No período moderno, assim como no contemporâneo, temos a reatividade conservadora para com as artes, como podemos constatar na performance *La Bête*, de Wagner Schwartz (BRUM, 2018), quando um homem nu, no caso o próprio artista, foi assunto

nacional quanto à discussão da presença de uma criança na exposição. Ao imaginário geral, essa forma estética muitas vezes aparece como um acontecimento a temer ou como indicativo de uma degeneração moral, algo que pode ser proveniente de ideários construídos por tempos de lideranças, como dito, reativas e conservadoras. Então, performance como “um modernismo” controverso, e como aquilo que não se pode aceitar, torna-se um alvo: um clamor popular reivindica a criação de leis que impeçam essas atividades, como fazem alguns movimentos neoliberais na política brasileira. Aparentemente, o que se deseja em corralidade é que os performers sejam presos, agredidos, torturados ou mortos. Isso pode ser constatado nos comentários das páginas do Desvio Coletivo ou da performer Priscilla Toscano no Facebook, esta ameaçada e perseguida devido à sua ação performativa, quando a mesma se manifesta politicamente defecando, na Avenida Paulista, na fotografia de Jair Messias Bolsonaro (MKS, 2016), na época (2016) deputado federal e atualmente presidente. Os performers são, então, ameaçados, perseguidos e também violados, porque a moralidade local entende que assim se deve fazer.

Endemonizada por religiosos conservadores ligados a esses movimentos, por igrejas neopentecostais interessadas em lucrar com a aparência de oposição àquilo que assusta o povo, angariando números, pessoas, mentes e ‘bolsos’, a linguagem em voga ganha a aparência do mal. O contraditório é coibido. Por isso, esse tipo de ação cultural passa a cair nos espaços como uma bomba, como um atentado – tal como no contexto de escândalos vistos na gênese da arte moderna – vide semana de 1922 (SCHILLING, 2019). A ação cultural passa então a ser atacada a partir de uma citação proposital, como, por exemplo, desviar o foco e dissuadir protestos contra a Reforma da Previdência (debates entre 2018-2020).

Mas os que mais chamam a atenção são, talvez, os próprios artistas e o seu silêncio – silêncio aqui pode significar atitudes sem efeito. Eles acomodam sua produção em um plano parecido com o instalado politicamente, que vou chamar de “plano dos limitrofes”: seguem as orientações verticais da ideologia dominante e não se atrevem a ultrapassar esses limites, sejam morais, burocráticos, institucionais etc.

Falando-se em instituição, a escola pública, lócus desta pesquisa, está repleta de regras sobre o que os estudantes, menores de idade, podem aprender e apresentar, sobre que assuntos podem ser abordados etc., ao ponto do Projeto Escola sem Partido (movido pelo PSL e MBL) tentar reprimir a opinião sócio-política dos professores em suas aulas (SALDAÑA; FARIA, 2018). Repletos de papeis a preencher, os professores não têm tempo ou valorização adequados, enfrentam violências, muitas vezes físicas, deparando-se com vulnerabilidades que tornam o ensino-aprendizado e os espaços de produção de cultura completamente improcedentes, e isso raramente é discutido de modo satisfatório. A burocracia, os automatismos e a ausência da reflexão proporcionam um espetáculo de desânimo, insatisfação e falta de esperanças.

Em conversa com a professora Lúcia Corsi, efetiva na Escola Estadual República do Panamá, rede estadual de São Paulo (2018), e pós-graduada em educação, ela nos diz que “nunca se sente valorizada por seus esforços, formações, salários, que são muito baixos, e que ainda aguenta precariedades como salas de aula lotadas, violências de pais e alunos e da gestão da própria escola que funciona de modo empresarial, neoliberal, sem vistas voltadas à flexibilidade, ao humanismo e à lógica própria

da educação.” Reafirma ainda que “educação não são números e metas a cumprir simplesmente, que não se pode negligenciar o processo rico da experiência, do âmago do sentir, que não estão ligados somente aos resultados para o Estado conquistar verbas e para o governo dizer que fez algo através de planilhas”.

Já os artistas, mesmo os mais ajustados ao que o sistema impõe por ideologia ou mesmo opressão, acabam se afastando dos ambientes de formação. Não se trata de uma generalização, mas, quando ressurgem, raramente trazem consigo a disrupção – que, ao invés de distrair, faz pensar –, pois já estão tolhidos, já foram censurados ou mesmo impedidos. Quem nunca ouviu as expressões “É difícil viver de arte no Brasil”, “Os professores são muito mal pagos” ou “Não conheço um só professor que já não tenha sido desrespeitado, agredido verbalmente ou fisicamente em sala de aula, nas escolas públicas”? (MARTINS, 2019). São frases recorrentes e indicativas de uma situação constante: a desvalorização da educação e da arte, submetidas a esse tipo de relação. Como nos salientou Lúcia: “Não temos mais liberdade de expressão em sala de aula, porque somos impedidos pelo medo, são pais, alunos, gestão escolar e a sociedade colocando o peso da represália e do processamento jurídico em cima de nós”. É neste tipo de ambiente que se quer coibir o debate sobre violência, bullying, identidade de gênero, respeito às diferenças e combate às desigualdades sociais. É neste ambiente que se deseja encerrar as manifestações artísticas e culturais, ou mesmo o ensino de artes (TOKARNIA, 2018).

É em tal contexto que o artista aparece: em um plano de limítrofes. Quando sua ação se torna alvo político, é mal falada, mal vista, considera-se que a ação “deu errado”, mas é justamente o contrário: a indigestão causada pela performance indica que ela funcionou, pois muitas vezes opera exatamente pelo incômodo. Como uma linguagem de virulência transformadora e de confrontos morais, de origens subversivas, ela remexe no íntimo, em valores enraizados. Então por que ainda se espera o sucesso propriamente dito de uma performance com base em sua neutralidade? Por que ainda se espera que ela dê certo a partir de elogios que atestam a sua efetivação? Natural seria se uma boa performance revirasse o estômago e estremecesse os imaginários consolidados que perpetuam injustiças sociais, ou mesmo particulares, ou que ao menos causasse incógnitas sem respostas prontas, uma vez que o papel deste tipo específico de linguagem está associado diretamente ao questionamento, ao âmago do sentir, e de promover perguntas que proporcionem o desenvolvimento do que se entende por formação.

Assim, a partir destas reflexões, podemos atribuir sentidos diferentes aos termos transgressão e subversão. Tal como ocorre com a performance, as definições destes termos também são instáveis e movediças. Por isso, aqui devemos utilizar algumas diferenças práticas substanciais citadas por alguns autores em análise de caso, quando assim os definem.

Os novos posicionamentos ultrapassam literalmente a impostura das instituições, a violência policial, o esvaziamento das relações sociais. E tudo isso em direção a um tempo, como diria José Américo Motta Pessanha, “marcado pela ênfase dada às noções de ruptura, de diferença, de pluralidade”. Segundo Pessanha, os traços da contemporaneidade vislumbram tout court as categorias “de multiplicidade, de corte, de alteridade”. Com o pronunciar dessa alteridade é todo um autoritarismo social que se vê combalido, ou ao menos

ultrajado. A regulação dos poderes e direitos sociais muitas vezes instaura na tarefa da lei, como salientou Marilena Chauí, “a conservação de privilégios e o exercício da repressão”. Segundo a autora, “Por esse motivo, as leis aparecem como inócuas, inúteis ou incompreensíveis, feitas para serem transgredidas e não para serem transformadas”. (PAZ et al., 2016, p. 61).

Tais diferenças que permeiam a semântica destas palavras, quando as tratamos no campo da performance como linguagem, remontam o seu próprio terreno historicizado: a performance que pode transgredir mas não subverter. Ou especialmente o que vou chamar de “novo performer”, aquele que performa sem incomodar, sem protestar, sem demonstrar o que sente de ruim ou de bom com autenticidade e toda a potência do âmago do sentir, porque os limítrofes sociais e ideológicos os bloqueiam. Neste caso, o mesmo nem subverte e nem transgredir. Não se trata de criticar uma expressão sem viés crítico, mas de chamar atenção para o fato de artistas estarem sendo censurados e pessoas quererem se expressar e não conseguirem. Elas estão bloqueadas pela cultura consciente ou inconscientemente. Como dito, tais bloqueios – de natureza moral, burocrática, institucional etc. – acarretam uma produção sempre em conformidade com o sistema dominante vigente, consequentemente ao seu próprio “superego”, e nunca conforme os anseios e as necessidades subjetivas do artista ou não artista, o que descaracteriza e transforma no tempo a natureza de uma linguagem que em sua atmosfera de origem tinha a estética da ruptura.

A manifestação de sentidos precisa estar em consonância com as ordenações verticais do poder concentrado e com a estabilidade intrapessoal para ser considerada promissora, ou um sucesso, enquanto seu fracasso é medido pelos níveis de crítica. Parece que atualmente os corpos se abstiveram de memória ou da capacidade de consultar historicamente os catálogos, registros e ocorridos – por exemplo, a respeito da imanência da performance como uma emissão subversiva ligada e nascida nas vanguardas da modernidade.

Na lógica dos poderes espalhados, em que se percebe uma manifestação de poder em cada espaço, existe também uma voz dissidente e que opera as formas resistentes contra cada um dos mesmos. Cada lugar possui então uma ordem dominante e uma oposição resistente a ela. Os tempos de micropolíticas são os tempos de microestruturas de poder sendo enfrentadas por microrresistências em todos os espaços, e não mais a partir de um embate entre poderes duais macroestruturais, como na Guerra Fria (quando havia capitalismo versus comunismo nas esferas econômica, política, social e cultural). Isso significa que uma micro-resistência pode confrontar e alterar uma realidade localizada, conflitar a partir de problemas políticos, sociais ou culturais inerentes às condições e suas consequentes reivindicações específicas dentro daqueles limítrofes de curto espectro. Também indica que, exatamente por estarem todos concentrados individualmente ou em coletivos circunscritamente menores ou de dimensões encolhidas, tornou-se muito mais difícil desestruturar uma ordem dominante maior que subjuga e orquestra todas as outras micropolíticas. Neste sentido, a arte, ainda que negando a si mesma, na chave da antiarte, passou a ser transgressora no sentido local e não mais subversiva no sentido macroestrutural. Trata-se da arte que transgredir sem alcançar nenhum efeito sistêmico da ampla re-

alidade vigente. É a arte que não subverte porque todos os espaços estão ocupados por micropolíticas transgredidas, os ditos problemas locais que não deixam mais espaço para questionamentos de estrutura global. Neste sentido, para ser controversa ao ponto de ser subversiva, a arte necessitaria não só transgredir regras isoladas, mas perturbar uma ordem maior, como a moral de uma nação, ou uma moral histórica, de tradições, sejam familiares, econômicas ou outras de relevância enraizada. Isto é, mudar algum conceito de ética, sua burocracia, deflagrando suas falhas e a manutenção que faz pelo que se quer alterar. A transgressão pode até infringir uma lei, mas não altera a Constituição. Embora não haja problema nisso, pois a transgressão local tem também o seu valor, assim como não transgredir.

Quando uma forma artística surge com uma contestação abrupta, por meio da subversão, ela logo é identificada como tal porque sistemicamente vai causar escândalos midiáticos, censura, punição dos autores, perseguição, ameaças e tudo que temos visto e falado acerca disso. A subversão é ameaçadora porque, sem transgredir nenhuma lei, pode se pretender a alterar a própria Constituição. Muda a realidade dos indivíduos de um modo geral, isso quando não a revoluciona. Foucault fala de transgressão com este mesmo sentido.

[...] deve-se considerar ainda que essas intervenções não raro são suscetíveis de contraposições, conflitos, censuras, violências e criminalizações. Os casos de obras que foram censuradas durante as ditaduras militares, ou daquelas censuradas por questões morais e/ou religiosas nos países latino-americanos são aqui exemplares. Em tempos de crise, de segregação e preconceitos, de arrogância, de guerras de poder, de intolerância e manipulação dos meios de comunicação, percebe-se que esse debate vai além de discussões sobre a liberdade de expressão ou sobre a autonomia penal da produção simbólica, uma vez que abarca questões políticas, sociais e um importante jogo de forças existente entre os atores envolvidos. (PAZ et al., 2016).

Neste contexto, os grupos e os indivíduos podem se separar de acordo com impressões muito particulares, isolarem-se de uma normalidade sistêmica e padronizada, na qual tanto uns como os outros podem ser subversivos. Em relação às normas, esses podem transgredir ou subverter em relação aos pontos de vista. A subversão pode emanar de um sujeito ou de um coletivo que não se encaixa e não se afina em suas práticas com o que é esperado de uma sociedade e de sua atividade. E a partir de suas mudanças comportamentais pode influenciar transformações gradativas em todo o histórico registrado sobre algo, ou algum costume ou tradição. E a individualidade é que emerge nestes territórios, trazendo suas impressões e quebras paradigmáticas, observando-se também que um grupo pode ter suas marcas individuais.

[...] "a subjetividade [...] expressa-se infrapoliticamente, em vez de em uma política do público, a qual se situa facilmente na contestação pública. Legitimidade, autoridade, voz, sentido e visibilidade são negadas à subjetividade opositora". O (ideário) colonizado trava uma luta para se descolonizar em todos os níveis - pessoal, político, discursivo - demandando uma política de resistência rumo à liberdade - a própria individualidade. (LUGONES, 2014, p. 440 apud TIGRE; SACRAMENTO, 2015, p. 93).

Neste sentido, individualidade é o que se pode ligar à ideia de quebra com a política geral dominante ou tradição preponderante. Individualidade, portanto, tem lacunas que se conectam ao conceito de subversão.

Michel Foucault, no entanto, associa o conceito de transgressão a esse caráter estruturalmente transformador quando utiliza a definição princípio de contestação. A transgressão assume então, como termo na percepção foucaultiana, sentidos aparentemente subversivos de que falávamos, quando esbarram na observação de Chauí: leis que foram feitas para serem transgredidas e não transformadas ou arruinadas. Então vemos os termos se atravessarem na produção bibliográfica de sentidos e da semântica dos mesmos. Cada autor trabalhará esse sentido, dado que, historicamente, muitas vezes transgressão e subversão se esbarrarão em dados momentos e que a subversão ultrapassará a transgressão impotente de transformar.

São representativas na história da arte latino-americana as tensões entre a norma e a contravenção, a moralidade e a imoralidade, o clássico e o popular, o oficial e o extraoficial, o Novo e o Velho Mundo. Neste jogo de forças, observamos que a transgressão emerge de uma espécie de saturação diante de situações-limite, visto que a ação de transgredir põe em cena o extravasamento das relações, seja mediante um ímpeto novo de imaginação e criatividade, seja pela suspensão dos acontecimentos. Assim, a ideia de transgressão pode ser considerada como impulso de transformação em situações variadas, já que reacende o espírito crítico através daquilo que Blanchot chamou de princípio de contestação¹ e que se define como um esforço de pensar e agir de um modo outro. Michel Foucault refere-se a esse princípio de contestação, em Blanchot, para ressaltar uma espécie de “prova do limite” Além disso, pode-se conferir a atmosfera desses posicionamentos nos próprios ensaios *La condition critique*, *Le discours philosophique* e *Quelques remarques sur Sade*. (PAZ et al., 2016).

Não quero classificar definitivamente as performances em que estive como subversivas, a não ser por seu sentido terminológico literal. Mas elas parecem seguir em uma direção contrária ao poder e às lógicas governamentais e políticas instauradas nos últimos tempos no país, uma precarização contínua desde 2014, com o advento do neoliberalismo mais radical. Como dito anteriormente, optei por utilizar o termo subversão deste modo, mas quero chamar atenção para o caráter subversivo de performances que, transgredindo ou não ordens, levam o pensamento a um nível transgressor no sentido a que Foucault remontou. Elas impactam na tentativa de transformar percepções dos estudantes de modo gradativo, bem como deixar que o leitor faça essa avaliação, com dois exemplos práticos em duas ocasiões de práticas performativas na escola, em que a repercussão apontava para uma turbulência maior; para um feito desestabilizador, que evoca transformações sistêmicas gerais constituintes da escola pública, de seus currículos e conteúdos, de gestão, colocando em cheque, em exposição e notoriedade as nossas posições como sujeitos excessivamente interventivos e passíveis de reações extremas.

Fazer algo controverso que confronte uma moral vigente há muitos anos é um aspecto que se acentua tremendamente quando se infiltra no território da educação. Isso só piora quando se trata de menores de idade. São duas barreiras de transformações que necessitam ser rompidas para que mudanças estruturais mais profundas comecem a dar vazão a um novo tipo de moralidade como produto do desenvolvi-

mento social. Poderia ser revolucionário se não fosse local, e se a coibição não fosse esmagadora – as pessoas querem mudanças radicais, mas não conseguem. Poderia ser subversivo ou transgressor? Marilena Chauí e Foucault responderiam de modo híbrido essa questão, quando aquela dá ao sentido da palavra subversão uma problematização que este dá com suas limitações de temporalidade em *Prefácio à Transgressão* (TIGRE; SACRAMENTO, 2015).

Nas artes, tais atitudes foram vivenciadas por meio da crítica à normatividade, à hierarquia dos valores e à interdição; bem como pela constatação dos limites de nossa própria linguagem. Nessa linha, observamos o aparecimento de obras que perpassaram ao menos três formas transgressivas: a arte que ultrapassa as regras da arte, a arte que destrói os tabus e a arte de resistência política. Na América Latina, o encontro entre diversas culturas gerou, no que concerne às artes e às expressões culturais, um processo de mestiçagem e hibridização das formas. Estes eventos, marcados pela violência e por circunstâncias conflitantes de imposição/resistência e submissão/transgressão, são também reflexos dos confrontos que ocorreram durante o período da colonização. Nesse sentido, tais relações se caracterizaram pela aceitação, o rechaço e a incorporação de novos elementos que impulsionaram sincretismos. A partir desse ponto de vista, a transgressão pode ser considerada como fruto desses conflitos, principalmente quando relacionada com o processo de mestiçagem e com questões políticas ou morais. Como exemplo, poderíamos citar as inúmeras polêmicas em torno da representação de Virgens com traços mestiços ou a pintura *A Carioca* de Pedro Américo, que no final do século XIX, causou grandes discussões devido a seu grau de erotismo. (PAZ et al., 2016).

Uma ação cultural pode, então, possuir uma virulência transformadora e, dependentemente de seu contexto e repercussões, servir de mola propulsora para outras ações e para reflexões que tornam a realidade historicizada e ainda mais movediça.

Um primeiro exemplo simples que pode promover uma mudança de hábito e que a partir disso altere todo um costume de uma realidade local e vá se ampliando na passagem do tempo para os planos macros são os costumes ligados socialmente às definições de gênero. Estudantes de uma escola dominada completamente pelo *bullying* machista no passado, que antes não podiam dar qualquer sinal de fragilidade para a crítica atroz masculina, atualmente já têm confrontado essa estrutura. Cada vez mais um maior número faz questão de demonstrar quando são homossexuais ou transgêneros. E mais, meninos heterossexuais já não se importam em utilizar acessórios femininos. A lógica da periferia e de um contexto político homofóbico, transfóbico e adepto à censura e ao machismo ainda coíbe radicalmente as expressões, porém menos que nas décadas de 1980 e 1990. A performance com meninos de batom, realizada em 2018, buscou consolidar essa observação, sendo elaborada em conjunto durante uma aula a partir de uma conversa sobre moralismo e convencionalismo nas roupas e acessórios de uso pessoal. No dia seguinte, alguns estudantes do sexo masculino, heterossexuais inclusive, resolveram experimentar e vieram de batom.

3 EXPERIÊNCIAS

Minhas primeiras experiências no campo e depois outras mais recentes começaram em 2013. Em 2014, enquanto professor da Educação Básica no Ensino Fundamental II e Médio, na Escola Estadual Professor Renato Braga, em uma periferia da Zona Sul da cidade de São Paulo, iniciei minhas experimentações na escola em todas essas séries, desde o sexto ano até a terceira série final do Ensino Médio, com foco central nesta última, por meio de ações que aos poucos se revelaram performativas. Tanto pelo caráter de eventualidade dos feitos e pela subjetividade expressiva que podia se notar nos estudantes, quanto pela natureza política do que estava sendo produzido e pelo que entendíamos acerca do meio de expressão identificado: um canal de reivindicação e uma forma de manifestação. Naquele momento, a criação em conjunto nos tempos e espaços propostos teve como disparadores os anseios e expectativas estudantis relacionados tanto as realidades locais e pessoais dos jovens em questão, em relação à escola, aos professores, a comunidade e mais amplamente a sociedade, quanto aos momentos políticos atrelados de grande repercussão midiática e cultural. O período era pós-manifestações de 2013 no Brasil, insurgência do MPL – Movimento Passe-Livre, que protestava contra o aumento da passagem dos transportes públicos em São Paulo, ações repreendidas drasticamente pela força de Estado da PM – a Polícia Militar, evento notório e a partir dele considera-se a eclosão em grandes atos por todo o país. Sentindo-se mobilizados, os estudantes sugeriram em conversas e debates informais em sala de aula sobre a possibilidade de se manifestarem politicamente a versar sobre a justiça social. E sobre como isso podia partir de atividades fomentadas na e pela própria escola. A reflexão também se deu porque os indivíduos do grupo identificavam problemas com a educação pública a nível nacional, e especialmente Estadual, em São Paulo – referente às suas próprias inserções históricas e reais.

Todos sabem que muitas escolas ainda hoje, em 2017, se encontram em condições de péssima infraestrutura, falta de água, recentemente de merenda, sobre a desvalorização dos professores da rede pública, etc. – e aqueles estudantes em 2013 percebiam a importância da liberdade de expressão e o quanto as linguagens e as artes poderiam lhes servir de instrumento para projetar suas vozes plurais, dúvidas e anseios, em busca de suprir necessidades públicas, subjetivas, e tendo em vista a ampliação e criação do que já entendiam por direitos e deveres na política e pelo que já pressupunham por espaço privado e espaço público.

Houve debate e nele discutimos durante algumas aulas sobre o que queríamos falar, sobre o momento delicado vivido e como construiríamos esses discursos de modo que todos fossem representados, a princípio, por questões inerentes ao grupo como um todo, a partir da escola e das questões sociais e políticas em voga. Decidimos então que falaríamos sobre a necessidade de expor um aspecto que os estudantes sentem como comum em suas vivências e em seus contextos específicos: a alienação. Ligados ao senso comum e levando em consideração a experiência concreta dos sujeitos, naquele momento entendíamos por alienação a forma anestesiantes e dissimulada das instâncias políticas governamentais tratarem a população, “no paralelo”: negligência do Estado com as necessidades fundamentais, entre as

quais, a educação pública gratuita e de qualidade. Neste intento, pensamos em quais materiais poderíamos utilizar e de que formas poderíamos representar a alienação, isto é, o enrijecimento do pensamento crítico e a ideia anestesiante e sustentada pelo conformismo dos corpos dóceis (Foucault, 1975) mencionada anteriormente.

Elegi, a partir de uma inspiração de um dos grupos de Teatro Visual dos quais eu era integrante, a máscara neutra (Copeau, 2004) como recurso, e essa atividade consistia a princípio em: os estudantes cobrirem seus rostos com um pano branco, especificamente fraldas de pano.

A *máscara neutra* foi uma forma de metodologia utilizada por Jacques Copeau para corrigir vícios de movimentação dos atores e transformar o teatro vigente que segundo ele “estava impregnado pelo exibicionismo dos atores, monstros sagrados, e pelos vícios interpretativos de um teatro de ‘mãos e rosto’” (Copeau apud Sachs, 2004, p. 38), em busca de uma arte do espetáculo que saísse de seu instante meramente festivo e glamoroso para uma prática cênica de maior relevância técnica e também moral e ética. Para ele, este recurso potencializaria a precisão técnica do corpo e do movimento, ante o bloqueio dos vícios de expressão do rosto, ante o bloqueio parcial da visão e das iniciativas sem compromisso com o rigor da atuação.

Não se trata aqui de utilizar esse material somente para neutralizar a expressão desses estudantes em uma analogia entre alienação e expressão neutra, anestesiada e inerte, mas também de propiciar um estímulo sensorial do contato do material com o rosto, com a sensação de ver difusamente, de forma nebulosa, com a sensação claustrofóbica e sufocante que talvez, apenas talvez, tivesse relação com a realidade vivenciada: uma política de corrupção, exploração, negligência e de sufocamento da expressão pela repressão de Estado, e pela dissimulação dos valores na relação de direito público e ocultamento do descaso, em um cenário de reivindicação e de luta pela ampliação de direitos, característica que marca a democracia e o exercício da cidadania.

Após diversas ações expressivas de ocupação dos espaços no interior da escola com esse material, a máscara neutra, em ato performativo no intuito de representar, comunicar e expressar as sensações e vivências relatadas, frente ao objetivo de ampliar esses discursos poéticos e políticos construídos, envolvendo a comunidade e mais amplamente a sociedade, e utilizando ao mesmo tempo as ferramentas tecnológicas de nosso tempo, criei junto aos estudantes uma página no Facebook intitulada A Escola Pública é NOSSA, dentro da qual publicávamos nossos atos. Segue abaixo uma das postagens que reporta uma das primeiras ações feitas por aqueles estudantes naquele ano:

Hoje, dia 31 de março de 2014, o Professor Thiago Camacho e seus alunos da Escola Estadual entraram em ação com a performance “Indisciplinados”, manifesto que teve intuito crítico com relação a negligência do Estado acerca da Educação, do sistema público de ensino / escolar, da pouca valorização de professores e alunos, estes últimos, filhos de trabalhadores. (A ESCOLA PÚBLICA É NOSSA, 2014).

Figura 1 – Autor e um jovem integrante da ação. Escola Estadual Professor Renato Braga, São Paulo/SP, 2013.



Fonte: Emerson Lisboa

Figura 2 – Autor e um jovem integrante da ação. Performance do Balanço. Gênese da ação. Escola Estadual Professor Renato Braga, São Paulo/SP, 2013.



Fonte: Emerson Lisboa

Figura 3 – Ato performativo com a máscara neutra. Escola Estadual Professor Renato Braga, São Paulo/SP, 2014.



Fonte: Jared Mehmetof

Figura 4 – Ato performativo com a máscara neutra. Indisciplinados. São Paulo/SP, 2014.



Fonte: Jared Mehmetof

Figura 5 – Ato performativo com a máscara neutra. Indisciplinados. São Paulo/SP, 2014.



Fonte: Jared Mehmetof

Outro exemplo de ação performativa que promove rupturas e possibilidades de desestruturação das bases e regimentos foi a que ocorreu na E. E. Prof. Renato Braga em 2014, quando os estudantes resolveram protestar contra a polícia da Ronda escolar que, na entrada da escola, estava lhes dando tapinhas na cabeça e os xingando de nomes chulos, tais como “viadinhos” entre outros. Os estudantes se colocaram ao redor da escola com os olhos roxos, como se tivessem apanhado e utilizaram as máscaras neutras para deflagrar a neblina sob o olhar da população, uma visão turva que a impede de ver a realidade de desmontes públicos e coibição da liberdade de expressão (o que de fato aconteceu), com cartazes onde se lia “Resolveu bater em menor PM?”.

Ao serem questionados sobre quem tinha organizado o evento, responderam que havia sido o professor Thiago Camacho Teixeira. Fui chamado e fiquei sozinho na

sala da direção com três PMs e o vice-diretor Ney Alves. Uma das PMs, em pé, questionou-me enquanto eu estava sentado (um primeiro desnível): “por que você está se manifestando contra a polícia se a gente está aqui para defendê-lo?”. Ela também me disse algo que dava para pressupor que iria me processar por estar incitando menores de idade a subverterem uma ordem. “O senhor vai encontrar problemas legais em incentivar menores de idade a se manifestarem contra uma instituição de segurança pública. Se continuar com isso terá problemas.”, ela me disse. Apesar de relatar o que estava acontecendo, os possíveis abusos dos quais os estudantes reclamavam recorrentemente, os policiais presentes negaram que isso tivesse acontecido. A partir disso decidi recuar e não continuei a ação. Achei o interrogatório um tanto ameaçador e não quis correr mais riscos. Mudei a estratégia, para ser mais sutil.

Mais um exemplo recente que também caminhou para um embate foi neste ano, 2019, quando, em uma mostra cultural, uma vídeo-performance que deveria ser instalada na E. E. República do Panamá foi cortada no evento. A atual coordenadora, chamada Roseli, disse que os pais reclamariam de ver seus filhos se afogando em uma bacia com água e que não aceitariam uma imagem-intervenção pesada assim. Expliquei o contexto, que os estudantes retratavam metáforas sobre o período da ditadura fazendo um paralelo com o período atual, sem citar nomes, sem partidatismo, mesmo assim o vídeo foi vetado da mostra.

Outra cena também vetada foi uma performance presencial em que os estudantes encheriam uma camisinha de ar até estourar e utilizariam camisetas onde se lia ‘Truvada, prep, ou pep’ – as profilaxias que previnem a infecção pelo vírus HIV. Consideraram a cena e tema inadequados para a idade de 14 anos. Impróprio por que, se em uma série anterior havia uma menina grávida aos 13? São perguntas como essa que modos subversivos de enfrentamento expressivo nos fazem colocar, as quais a performance discute de forma eficiente porque recorre a símbolos e imagens que perturbam a estabilidade conformada. Em um local onde não se pode discutir identidade de gênero sem que a confusão esteja armada, inclusive com ameaças de cunho jurídico, ampliar imageticamente reflexões sobre sexualidade na adolescência passa a ser algo imoral para a ideologia dominante.

Figura 6 – Uilson Carlos, professor de História, participante das performances com preservativos.



Fonte: Arquivo pessoal do autor

4 CONCLUSÃO

A performance, como um ato radicalizado de liberdade de expressão, está sendo coibida da forma minuciosa, por meio dos poderes gerais, dos espalhados e das micropolíticas, até a forma mais genérica, advinda da macroestrutura política (governo e poder de Estado) e do advento sistêmico do neoliberalismo, desde 2014 até então, do governo do presidente Jair Messias Bolsonaro.

Todos os comentários e repercussões sobre as ações performativas na Escola Pública podem ser encontradas na página do Facebook A Escola Pública é NOSSA, de minha autoria. Lá, encontram-se depoimentos de estudantes, professores, comunidade escolar e local, sobre as percepções de encolhimento da liberdade de expressão no espaço público.

Como artista, antiartista, proponente de ações culturais ou educador, tenho as trocas em meio à criação coletiva e à expressão plural da diversidade constituinte da sala de aula, dos espaços das comunidades escolar e local, como possibilidades transformadoras microfísicas e políticas, com vistas a reverberações mais amplas na sociedade em geral, partindo do ato criativo em performance e outras ações artísticas e culturais que são canais os quais permitem verificar como percebermos que um caminho pode se expandir a partir da pluralidade, da diversidade e da democracia, contra a violência do totalitarismo ideológico. A meu ver e a de meus parceiros de atividade, a performance, que herda da modernidade a subversão, pode formar e ajudar no desenvolvimento global ou em torno da possibilidade de comunicar, vivenciar mais profundamente as experiências que trazem ensinamentos e construções que somente elas mesmas poderiam trazer em contextos específicos.

Performar é de todo modo interagir subvertendo sistemas artísticos, com sentidos diversos da transgressão. Isso atravessa o espectador de um jeito diferente, envolvendo representação e presentificação. E quando esta ação está disponível como modo educativo e alternativa pedagógica, gera a experiência que tanto interessa no processo de ensino-aprendizagem nas abordagens sociais, poéticas e político-culturais dos espaços escolares, frente à possibilidade da comunicação.

Portanto, performar é subverter, inclusive contra as formas e contra esse poder. Não se pode esperar que o performer, artista ou não artista, diga além do que sente e vive. Mesmo que sua experiência caia como uma bomba e apareça como um atentando às crenças pessoais de alguém, ele também tem os seus ideários, que são aquilo de mais verdadeiro, autêntico e expressivo que poderá comunicar. O que nos leva a questionar se haverá democracia mais plena e consolidada do que a que permite que se fale exatamente o que se pensa por meio da arte ou de qualquer outro.²

² Texto revisado pelo autor, licenciado em Letras – Português, Inglês e Literatura (UNIP). E-mail: thiagocamacho@usp.br. Revisão técnica: Samuel Estevão Vieira da Silva, graduado em Ciências Sociais (UNESP) e mestrando em Filosofia (UFSCar). E-mail: samuelestevaovs@gmail.com.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola**: Inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

A ESCOLA PÚBLICA É NOSSA. **Hoje, dia 31 de Março de 2014, o Professor Thiago Camacho e seus alunos da Escola Estadual entraram em ação com a performance "Indisciplinados"**. São Paulo, 31 mar. 2014. Facebook: ProfessorThiagoCamacho. Disponível em: <https://www.facebook.com/ProfessorThiagoCamacho/photos/a.455456264585172/456117827852349/?type=3&theater>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRUM, Eliane. "Fui morto na internet como se fosse um zumbi da série The Walking Dead". **El País**, 12 fev. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/12/opinion/1518444964_080093.html. Acesso em: 16 jun. 2019.

CANTON, Katia. Da Política às Micropolíticas. **Coleção Temas da arte contemporânea**. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda., v. 1, 2009d.

CANTON, Katia. Do Moderno ao Contemporâneo. **Coleção Temas da arte contemporânea**. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda., v. 1, 2009b.

CANTON, Katia. Temas da arte contemporânea. **Coleção Temas da arte contemporânea**. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda., v. 6, 2009a.

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.

COPEAU, Jacques. **Reflexiones de um comediante sobre "La paradoja", de Diderot**. Buenos Aires: Editorial La Pleyade, 1929.

CORREIA, Pedro Luís Lopes Pais. **Arte e tecnologia**: estratégias de subversão e transgressão. Aveiro, 2010. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1182/1/2010001973.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Corpos dóceis**. In: **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LEHMANN, H-T. **Teatro Pós-Dramático e Teatro Político. Sala Preta 3**. USP, São Paulo,

v. 3, p. 9-19, 2003.

MARTINS, Leonardo. A cada dia, ao menos 2 professores são agredidos em escolas estaduais em SP. **UOL**, São Paulo, 22 ago. 2019. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/08/22/a-cada-dia-ao-menos-2-professores-sao-agredidos-em-escolas-estaduais-em-sp.htm>. Acesso em: 23 ago. 2019.

MKS, Gutí. Priscilla Toscano quebra o silêncio e diz que críticas por defecar na rua são preconceito. **Blasting News Brasil**, 4 set. 2016. Disponível em: <https://br.blastingnews.com/brasil/2016/09/priscilla-toscano-quebra-o-silencio-e-diz-que-criticas-por-defecar-na-rua-sao-preconceito-001098551.html>. Acesso em: 16 jun. 2019.

PAZ, G. et al. Arte Ogie. **Transgressão das artes/Transgressão nas artes**. França, n. 8, 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/artelogie/623#ftn1>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SALDAÑA, Paulo; FARIA, Flávia. Entenda as polêmicas sobre Escola sem Partido e gênero na educação. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 23 out. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/10/entenda-as-polemicas-sobre-escola-sem-partido-e-genero-na-educacao.shtml>. Acesso em: 5 mar. 2019.

SCHILLING, Voltaire. A Semana de Arte Moderna de 1922. **Terra**. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/historia/a-semana-de-arte-moderna-de-1922,200823d6c76da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>. Acesso em 16 jun. 2019.

TIGRE, M. P.; SACRAMENTO, S. M. P. Identidade de Gênero em Subversão: Niketche, de Paulina Chiziane. **Litterata**: Revista do Centro de Estudos Hélio Simões, v. 3, n. 2, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/litterata/article/view/855>. Acesso em: 10 jun. 2017.

TOKARNIA, Mariana. Professores e organizações querem arte obrigatória no ensino médio. **Agência Brasil**, Brasília, 22 ago. 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-08/professores-e-organizacoes-querem-arte-obrigatoria-no-ensino-medio>. Acesso em: 25 ago. 2018.

TOSCANO, Priscila. **Vídeo-performance do Laboratório do Vale**. 2017. Disponível em: <https://vimeo.com/182791062>. Acesso em: 10 jun. 2017.

Recebido em: 11/11/2019
Aceito em: 12/03/2020

Dossiê 6

A modelagem integrada ao projeto de Moda no âmbito do ensino

DOI: 10.5965/25944630422020201

ASPECTOS DA MODA NO ESPAÇO ESCOLAR: INCLUSÃO, IDENTIFICAÇÃO E EXCLUSÃO

Fashion aspects in school space: inclusion, identification and exclusion

Aspectos de moda en el espacio escolar: inclusión, identificación y exclusión

Laise Ziger¹

Edivaldo José Bortoleto²

¹ Discente do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação da UNOCHAPECÓ. Bacharela em Design de Moda pela UNOCHAPECÓ. Bolsista da Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste – FUNDESTE. Integrante do Grupo de Pesquisas Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2608044930654865>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6730-6096>. Email: laiseziger@unochapeco.edu.br

² Doutor em Educação (UNIMEP) e Doutor em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Mestre em Filosofia da Educação (UNIMEP) e Graduado em Filosofia (PUC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4348928198416364>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7748-8361>. Email: ejboltol@unochapeco.edu.br

Resumo

O presente artigo deriva de um Trabalho de Conclusão de Curso, o qual teve como objetivo analisar os signos da moda presentes no ambiente escolar, compreendendo de que forma a mesma é percebida e, dessa forma, estabelecer possíveis caracterizações de exclusão, identificação e inclusão. Nesse sentido, o estudo classificou-se como sendo de natureza aplicada e compreendeu-se como uma pesquisa qualitativa e exploratória, transcorrendo em um viés de Moda, Semiótica Peirceana e Educação. Os resultados possibilitaram o entendimento de que a moda se materializa no espaço da escola como um meio de comunicação, pois é por ela que os estudantes se reconhecem como parte do ambiente. Bem como a moda é mediadora de relações dentro desse espaço.

Palavras-chave: Moda; Espaço Escolar; Comunicação.

Abstract

This article derives from a course conclusion paper, which aimed to analyze the signs of fashion present in the school environment, understanding how it is perceived, establishing possible characterizations of exclusion, identification and inclusion. In this sense, the study was classified as applied in nature, and was understood as a qualitative and exploratory research, taking place in a bias of Fashion, Peircean Semiotics and Education. The results showed that fashion materializes in the school space as a means of communication, because it is through it that students know each other as part of the environment. As well as fashion mediates relationships within this space.

Keywords: Fashion; School space; Communication.

Resumen

Este artículo deriva de un documento de conclusión del curso, cuyo objetivo fue analizar los signos de la moda presentes en el entorno escolar, comprender cómo se percibe y establecer posibles caracterizaciones de exclusión, identificación e inclusión. En este sentido, el estudio se clasificó como aplicado en la naturaleza, y se entendió como una investigación cualitativa y exploratoria, que tiene lugar en un sesgo de la moda, la semiótica de Peircean y la educación. Los resultados mostraron que la moda se materializa en el espacio escolar como un medio de comunicación, porque es a través de él que los estudiantes se conocen como parte del entorno. Así como la moda media las relaciones dentro de este espacio.

Palabras-clave: Moda; Espacio escolar; Comunicación

1 INTRODUÇÃO

Os assuntos abordados no estudo fundamentam-se na moda como forma de comunicação não verbal, partindo da observação do vestuário e afins, buscando compreender se a comunicabilidade, dentro do ambiente escolar, pode resultar em algum tipo de relação, a partir da identificação dos grupos presentes no ambiente. Nesta perspectiva, o estudo teve como objetivo analisar de que forma a moda é percebida dentro do ambiente escolar e se pode caracterizar-se como um fator de exclusão, identificação e inclusão. Dentro do objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram definidos: observar no ambiente escolar as diferentes formas de comunicação através do estudo e interpretações de signos da moda presentes nos locais; compreender de que forma os alunos percebem a utilização do uniforme ou o não uso do mesmo; aplicar a Semiótica como método para análise dos signos relacionados à moda e ao ambiente escolar.

Vale ressaltar que este artigo é um resumo sintetizado do Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de bacharel em Design de Moda. E justifica-se pela importância de compreender esses dois campos epistemológicos (moda e educação) no sentido que, ambas as áreas auxiliam na compreensão da história, da cultura e da sociedade, transcorrendo em um mesmo viés com a finalidade de contribuir para a formação do indivíduo.

Diante disso, nota-se que a experiência escolar pode sofrer influências devido ao comportamento, à expressão e à identidade dos sujeitos, neste caso, os alunos. O vestuário, que é uma forma de expressão, "compõe, juntamente com outros atributos pessoais, o perfil das pessoas, inclusive, refletindo estados de espírito" (RAMOS, 2006, p. 5). Por isso, há a necessidade de perceber os estudantes para que se compreendam os processos e fenômenos que ali ocorrem.

Todos vivenciam experiências escolares no decorrer da vida, e inserem-se em grupos que contêm informações não verbais presentes na linguagem e que comunicam moda. Nessa lógica, o estudo sobre a moda no ambiente escolar por meio da Semiótica torna-se instigante e de certo modo inovador, uma vez que existem poucos estudos nessa perspectiva.

No que diz respeito à metodologia, este estudo apresenta-se como pesquisa qualitativa, de modo que as soluções passaram pela pesquisa bibliográfica, para compreensão teórica. Após, os dados foram coletados por meio de pesquisa de campo realizadas a partir da observação, relatados em diário de campo, bem como da realização de entrevistas; todos esses dados foram analisados sob a perspectiva da Semiótica de Charles Sanders Peirce. A coleta das informações ocorreu em uma escola pública, na qual o uso de uniformes é opcional, e em uma escola privada, onde o uso do uniforme é obrigatório.

O estudo perpassa os caminhos da moda, do espaço escolar, bem como da Semiótica Peirceana.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Identidade e a Moda

É por meio de um conjunto de características que o indivíduo se sente pertencente a determinado grupo, além de trazer consigo sua própria individualidade. De acordo com Godart (2010, p.24) “[...] a identidade social não é imediatamente perceptível, exceto em alguns casos específicos, como o momento em que sinais são levados no próprio corpo e são visíveis para todos que observam”. Ou seja, são esses sinais que comunicam a identidade dos sujeitos e esses elementos podem estar contidos na moda.

Com relação a isso, Castilho e Martins (2005, p. 55) afirmam que, “Segunda ou primeira pele, a moda significa, discursiviza e manifesta traços de identidade do sujeito, assim como a sua subjetividade”. A vestimenta gera códigos específicos e expressa a identidade dos grupos e classes sociais, e é a partir dos sinais identitários que os fenômenos de imitação e diferenciação se desenvolvem.

Esse contexto é afirmado por Costa e Silva (2007, p. 63) quando explicitam que a moda, como um símbolo de comunicação, “[...] tem fundamental importância para que os jovens possam, intersubjetivamente, expressar suas identidades e buscar a construção de seus grupos, conforme seus símbolos de pertencimento”. E tudo isso se dá pela forma em que o corpo é adornado ou como ele age, o corpo é o meio pelo qual a moda se manifesta. “Ele, o corpo, constrói assim significados, manifestações textuais que se deixam apreender e significar pelos efeitos de sentido que produzem justamente ao criar uma identidade – para ele mesmo e para a moda” (CASTILHO E MARTINS, 2005, p. 31). E estes são postos em circulação, dando a considerar o corpo como base material que se desenvolve com diferentes formas de linguagens por meio dos gestos, da decoração, da moda, do comportamento; uma mídia que comunica a todo tempo, em todos os espaços.

2.2 Comunicação: Moda e espaço escolar

Todos os seres humanos mostram-se dependentes de comunicação, todas as pessoas se comunicam por algum tipo de linguagem. Nesse sentido, Svendsen (2010, p. 21) traz a ideia de que “todos nós temos de expressar de alguma maneira quem somos através de nossa aparência visual”. E isso se dá por meio da moda, a qual se apresenta em forma de mídia que utiliza do corpo como suporte para estabelecer uma comunicação não verbal através da linguagem das cores, tecidos e caimentos.

Nessa perspectiva, Costa e Pires (2007) trazem a comunicação para o ambiente escolar e afirmam que a mesma é um processo amplo e complexo que a rotina escolar, por vezes, não consegue abranger. No sentido do vestuário, dos acessórios e afins, apesar de compreenderem a existência destes, há, em alguns casos, o entendimento de apenas o uniforme escolar a comunicar. Porém, sabe-se que qualquer elemento portado transmite algo, as próprias identidades funcionam como símbolos de comunicação que facilitam a aproximação ou afastamento em determinado grupo.

Dessa forma, percebe-se a moda como uma área que comunica, relacionando-se com a cultura e a sociedade em que está introduzida, isto é, “[...] a noção de comunicabilidade do vestuário está inserida no quadro de uma vida em sociedade onde tudo é comunicação” (RIBEIRO; SILVA, 2012, p. 578). Em toda a história, houve a necessidade de se comunicar de alguma forma, propagando as mais diversas linguagens. Devido a essa necessidade, buscam-se diferentes formas de significação para com o corpo e que este possa ser uma maneira de expressão e comunicação.

2.3 O ambiente escolar e as “coisas” da escola

O ambiente escolar é um espaço de convivências e relações, onde os estudantes estão desenvolvendo não apenas suas capacidades em relação à aprendizagem, mas também aprendendo a conviver em sociedade, com pessoas de diferentes culturas e valores. Para que se possa compreender de fato o espaço escolar é necessário perceber os estudantes, uma vez que, segundo Costa e Pires (2007), são eles que trazem para o contexto escolar todo um processo de humanização, seus saberes e culturas. Ainda de acordo com os mesmos autores, os alunos têm no espaço e no tempo em que estão na escola, um momento importante, “trata-se do momento de construção das relações sociais com múltiplas mediações e interesses, voltados para as necessidades pessoais e os vínculos sociais afetivos” (COSTA E PIRES, 2007, p. 63).

Esse espaço é composto por vários elementos: cadernos, carteiras, livros, uniforme. Este último, o uniforme escolar, encontra-se à frente de muitos debates. Com relação ao exposto, Araújo, Silva e Schemes (2013) afirmam que por meio dos uniformes há a padronização e a identificação dos estudantes, e essa prática tem se transformado num elemento fundamental para que haja igualdade para todos, de acordo com um sistema educativo criado. Ainda que segundo Ribeiro e Silva (2012), essa igualdade seja mais prática do que efetiva.

O cenário acima foi baseado no pressuposto de que o uniforme controlaria qualquer ato de discriminação ou possíveis situações constrangedoras para os alunos, devido à forma que estavam vestidos. Porém, de fato, essa realidade não os anulava das possíveis relações. A história e as funções dessa vestimenta se fizeram presente de diferentes formas nas várias épocas, e está longe de ser algo simples, Lonza (2005) expõe essa discussão a ser debatida apenas pelo elemento da uniformização, pois se por um lado esses fardamentos demarcam os corpos, e possivelmente dificultam a liberdade no que diz respeito à construção das identidades, ele também pode contribuir para a estruturação de um sistema mais igualitário e seguro aos jovens.

Por fim, cabe aqui ressaltar que não apenas o uniforme aparece no espaço escolar como signo da moda, existem diversos outros elementos pertencentes como a mochila, o não uniforme, os acessórios, tatuagens, *piercing*, o esmalte, a maquiagem, o cabelo. Tudo transmite alguma linguagem verbal ou não verbal que comunica aos grupos e ao espaço o que consomem, o que gostam, quem são, seus princípios, suas identidades, que são reveladas por meio da moda.

2.4 Linguagem e Semiótica

As linguagens estão no mundo, logo, tudo está na linguagem. De acordo com Santaella (1983, p. 2), a semiótica objetiva investigar todas as linguagens, “[...] ou seja, [...] tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido”. Nessa perspectiva, Castilho e Martins (2005) expõem que para a semiótica interessam todos os signos verbais e não verbais, ou seja, a Semiótica é a ciência geral de todas as linguagens, de todos os signos.

Diante disso, a moda, como forma de comunicação não verbal, apresenta-se em uma combinação de signos, formas e cores. Além de explicitar os processos de significação à semiótica, Castilho e Martins (2005, p. 53), afirmam que “[...] a Semiótica, como dissemos, contribui para a exploração de possibilidades de estudos das bases de todas as formas de comunicação, sempre inseridas num contexto com o qual dialogam de modo explícito ou não”.

Frente ao exposto, Santaella (2002, p. 5) traz a definição de Peirce, quando afirma o signo ter uma natureza triádica, “Quando a lógica triádica do signo fica clara para nós, estamos no caminho para compreender melhor porque a definição Peirceana do signo inclui três teorias: a da significação, a da objetivação e a da interpretação”. E nesse processo definido por Santaella, obtêm-se o processo de semiose: “[...] é a reprodução continuada de um sinal, que é um sinal de outro, e assim sucessivamente” (FERNANDES, 2011, p. 5).

Peirce entende o signo de forma dinâmica por apresentar-se em movimento constante, em que um signo gera outro e assim sucessivamente. Além disso, aborda três categorias universais denominadas primeiridade, secundidade e terceiridade.

A primeiridade apresenta-se como “tudo o que está imediatamente presente à consciência de alguém; é tudo aquilo que está na sua mente no instante presente que vem de maneira imediata, que possui um caráter de apresentação” (SANTAELLA, 1983, p. 9). Apresentando-se como estado de qualidade que nesse “[...] estado-quase, aquilo que é ainda possibilidade de ser, deslança irremediavelmente para o que já é, e no seu ser ir sendo, já foi. Encontramos no universo do segundo” (SANTAELLA, 1983, p. 10).

Finalmente, terceiridade, que aproxima um primeiro e um segundo numa síntese intelectual, corresponde à camada de inteligibilidade ou pensamento em signos, através da qual o mundo é representado e interpretado. E é na terceira categoria que esse encontra a ideia de signo autêntico ou triádico.

2.5 Caminhos e método

O estudo teve início com a pesquisa bibliográfica, em que as principais áreas do conhecimento referentes nesse trabalho (moda, educação e semiótica) permitem uma tríade assim como a Semiótica peirceana nos propõe. Cabe aqui ressaltar os principais autores utilizados: Godart, na área de sociologia da Moda; Lucia Santaella, que traz a Semiótica de Pierce; e Furio Lonza, relacionado à questão da escola e a

uniformização.

A partir do conhecimento dessas áreas construiu-se o embasamento necessário para o desenvolvimento da pesquisa de campo, que se deu por meio de entrevistas e diário de campo.

As entrevistas ocorreram com uma amostragem de seis participantes por escola, três meninos e três meninas, totalizando doze entrevistados (a escolha da amostragem foi baseada no estudo da Semiótica de Peirce, trazendo a ideia de tríades). Estes procedimentos da pesquisa foram executados em uma escola particular e em uma escola pública, ambas situadas na área urbana da cidade de Chapecó - SC, e que possuem um número considerável de alunos no ensino médio os quais são oriundos não apenas do centro, mas também dos bairros da cidade.

O diário de campo foi relatado por meio da observação e análise dos signos através de um diagrama que leva em consideração as categorias universais e as tricotomias dos signos e dos argumentos da Semiótica Peirceana.

2.6 Resultados e Discussões

A partir do diário de campo foi possível visualizar os signos presentes naqueles ambientes, despertando um olhar mais sensível e aos poucos compreendendo suas significações. As entrevistas permitiram um entendimento mais eficiente da percepção dos indivíduos pesquisados quanto aos elementos analisados. Por meio da pesquisa de campo foi possível perceber a percepção dos estudantes no que diz respeito ao uso ou não uso do uniforme escolar.

Nesse sentido, observou-se que a maior parte dos estudantes compreende o uso do uniforme de maneira positiva, no sentido de sentirem-se mais seguros caso precisem ser identificados em situação de perigo ou inibindo que estranhos adentrem o espaço. Bem como há uma maior praticidade e economia, pois com o uso do uniforme os estudantes não precisam utilizar outras roupas.

Apenas um dos entrevistados descreveu realmente não gostar do uniforme por se sentir preso, não ter liberdade de exibir sua personalidade, seus gostos. Porém, principalmente na escola pública, cujos alunos relataram pontos positivos na utilização do uniforme, a maioria dos entrevistados não faz uso do mesmo. Presume-se que os estudantes entendem a importância da utilização do uniforme, mas esteticamente, acabam optando por não utilizar.

Percebeu-se que os estudantes, apesar de não usarem uniformes acabam se uniformizando com camisetas que fazem referências a filmes, jogos e desenhos. Essas peças acabam sendo o mesmo elemento da camiseta do uniforme dos demais, porém transmitem outras informações para os mesmos. Enquanto as camisetas do uniforme comunicam a qual instituição de ensino o indivíduo pertence, as camisetas estampadas explicitam os gostos e as referências de consumo destes estudantes.

Complementando essa uniformização espontânea, os estudantes acabam utilizando os mesmos tecidos como malhas, moletoms e jeans, sendo que na maioria das vezes, peças como a legging e a calça jeans. Vale ressaltar que as lavagens do jeans também se diferenciam, assim como as cores das leggings. Desta forma, pode-se

observar os grupos, e o que os seus integrantes têm em comum, isto acaba sendo evidenciado por um dos entrevistados quando relata vestir calças pretas assim como seus amigos.

Outro elemento que contribui para essa uniformização coletiva é o uso do tênis, com modelos e cores diferentes, utilizado pelos alunos de forma massiva em ambas as escolas. Diante disso, percebeu-se que estes estudantes, principalmente os do ensino privado, onde é obrigatória a utilização do uniforme, acabam fazendo uso de acessórios para se diferenciarem uns dos outros.

Por meio dos signos da moda foi possível perceber as diversas comunicações existentes no espaço escolar. Além disso, os participantes demonstraram adaptar-se às limitações impostas pelas instituições de ensino, no sentido que em ambas as escolas os mesmos expõem sua personalidade. No ensino público, de maneira mais efetiva pela liberdade que lhes é dada acerca da vestimenta, e no ensino privado também, apesar do uso obrigatório do uniforme, os estudantes conseguem manifestar sua personalidade por meio de outros elementos, ou seja, a maioria se sente bem ou nem percebe que está se moldando a partir do que é permitido.

3 CONCLUSÃO

Foi perceptível a materialização da moda como um mecanismo de comunicação nos espaços de instituições de ensino, sendo um fator primordial para que exista a manifestação das identidades gerando a diferenciação entre os indivíduos, mas o agrupamento entre os semelhantes. Nesse sentido pode-se afirmar que a moda é mediadora de relações dentro do ambiente escolar, e que se apresenta de maneira essencial no que diz respeito à comunicação entre os estudantes.

Os signos da moda têm uma finalidade muito importante para que exista a identificação entre eles. Assim como afirma Godart (2010, p. 24), "a moda, portanto, nutre-se desses sinais identitários, pois é a partir deles que se desenvolvem seus fenômenos fundamentais de imitação e diferenciação". Sendo assim, entende-se que existem inúmeros signos da moda, e que isso gera o aparecimento de novos grupos, reduzindo os possíveis casos de exclusão.

Compreendeu-se que a escola não pode ignorar a comunicação existente entre os estudantes, pois é dessa forma que eles contribuem para a construção coletiva e não apenas para o cumprimento de regras impostas. Nesse espaço deve haver respeito ao próximo, liberdade de expressão e de construção social e identitária dos sujeitos; é nessa perspectiva que a moda se apresenta como uma parte intrínseca da constituição dos sujeitos.

Cabe aqui ressaltar que, considerando tamanha a relevância e abrangência da temática, torna-se necessário o desenvolvimento de estudos que abarquem outros fatores da moda nesse espaço, ou, até mesmo, outras materialidades da escola a serem estudadas, trazendo novas realidades para o estudo em questão.¹

¹ Revisado por Poliane Dias Fritsche. Graduada em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus Erechim; Especialista em Leitura, análise, produção e reescritura textual pela mesma Universidade. Contato: polianefm@gmail.com

REFERÊNCIAS

ARAUJO, D. C. de; SILVA, C. E. da; SCHEMES, C. A resignificação do uniforme escolar na contemporaneidade: identidade e representação. **Cadernos do Tempo Presente**, n. 13, jul./set. 2013, p. 49-59. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/7a9b/bff3db711af3cff495610ac7a96f2c651437.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

CASTILHOS, K.; MARTINS, M. M. **Discurso da moda: semiótica, design e corpo**. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005;

COSTA, A. G. da; PIRES, G. de L. Moda/indumentária em culturas juvenis: símbolos de comunicação e form ação de identidades corporais provisórias em jovens do ensino médio. **Conexões**, v. 5, n. 1, nov. 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89073>. Acesso em: 13 out. 2019.

FERNANDES, J. D. C. **Introdução à Semiótica**. In: A. C. de S. ALDRIGUE; J. E. R. LEITE. (Org). Linguagens: usos e reflexões. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/modulos/p8/p8_4.pdf. Acesso em: 11 out. 2019.

GODART, F. Sociologia da moda. São Paulo: Editora Senac, 2010.

RAMOS, S. P. **Moda e consumo: personificação das coisas e coisificação das pessoas**, 2006. Disponível em: <http://www.coloquiomoda.com.br/coloquio2017/anais/anais/edicoes/2-coloquio-de-moda-artigos.php>. Acesso em: 13 out. 2019.

RIBEIRO, I.; SILVA, V. L. G. da. Das materialidades da escola: o uniforme escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 3, p. 575-588, jul./set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300003. Acesso em: 12 out. 2019.

SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SVENDSEN, L. **Moda: uma filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010

Recebido em: 21/10/2019

Aceito em: 03/02/2020

Dossiê 6

A modelagem integrada ao projeto de Moda no âmbito do ensino

DOI: 10.5965/25944630422020210

A ESCOLINHA DE ARTES DO RECIFE COMO ESPAÇO INCLUSIVO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

**The Escolinha de Artes in Recife as an inclusive
space for people with deficiency**

**La Escolinha de Artes de Recife com un espacio
inclusivo para las personas con deficiencia**

Ediel Barbalho de A. Moura¹

¹ Especialista em Educação na perspectiva inclusiva, pela UPE. 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

A Escolinha de Artes do Recife desde de sua origem, em 1953, vem desenvolvendo ações arte/educativas para todo tipo de público. Notada a relevância histórica e social da instituição foram investigados registros históricos, documentais da instituição, como também as práticas arte/educativas desenvolvidas nela, para, a partir da trajetória da EAR, apresentar a visão educativa da instituição e como ela contribuiu, e ainda contribui, para a construção de práticas arte/educativas na perspectiva inclusiva para pessoas com deficiência. Partindo de registros bibliográficos, de pesquisa documental, da realização e análise de uma atividade arte/educativa desenvolvida na atualidade, observou-se que a Escolinha foi e é um espaço onde experiências estéticas sensoriais são trabalhadas pelas vias da inclusão.

Palavras-chave: Arte; Educação; Inclusão.

Abstract

The Escolinha de Artes do Recife since its origin, in 1953, has been developing art / educational actions for all types of public. Noting the historical and social relevance of the institution, historical and documentary records of the institution were investigated, as well as the art / educational practices developed in it, so that, based on the trajectory of the EAR, present the educational vision of the institution and how it contributed, and still contributes , for the construction of art / educational practices in an inclusive perspective for people with disabilities. Starting from bibliographic records and documentary research, and when evaluating an art / educational activity developed today, it was observed that Escolinha was and is a space where sensorial aesthetic experiences are worked through the inclusive.

Keywords: Art; Education; Inclusion.

Resumen

La Escolinha de Artes do Recife desde su origen, en 1953, ha estado desarrollando acciones artísticas / educativas para todo tipo de público. Tomando nota de la relevancia histórica y social de la institución, se investigaron los registros históricos y documentales de la institución, así como las prácticas artísticas / educativas desarrolladas en ella, de modo que, con base en la trayectoria de la EAR, presente la visión educativa de la institución y cómo contribuyó, y aún contribuye , para la construcción de prácticas artísticas / educativas en una perspectiva inclusiva para personas con discapacidad. A partir de los registros bibliográficos y la investigación documental, y al evaluar una actividad artística / educativa desarrollada hoy, se observó que Escolinha

era y es un espacio donde las experiencias estéticas sensoriales se trabajan a través de la inclusión.

Palabras-clave: Arte; Educación; Inclusión.

1. INTRODUÇÃO

A educação, conforme a Carta de Direitos Humanos (1948) é um direito universal que deve ser garantido a todas as pessoas, independente de etnia, condição social, cultural e condição de saúde. Por muito tempo as pessoas com deficiência foram afastadas do acesso a esse direito, consequentemente foram sendo colocadas às margens da sociedade e foram privadas de oportunidades de serem acompanhadas em seu processo de desenvolvimento humano. Essa realidade, para a felicidade, vem mudando consideravelmente desde o final do século XX, onde se tem registro de mobilizações sociais em prol de reverter a situação do não acesso à educação por parte das pessoas com algum tipo de deficiência.

No Brasil, graças às mobilizações sociais e apoio de alguns políticos, são fomentadas leis que possibilitaram aberturas para a modificação da realidade descrita anteriormente. Com o maior envolvimento dos setores: civil, acadêmico e econômico pensar o acesso de pessoas com deficiência à educação toma impulso e se viabiliza, na década de 1990, principalmente por meio desses três setores citados. Para pensar a inclusão social, no âmbito das deficiências, primeiro foi preciso, logicamente, pensar o acesso à educação, desta maneira foram determinadas leis que garantissem acessibilidade em espaços educativos como a Lei Federal Nº 7.853 (1989) – que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social -, Lei Nº 8.213 (1991) – que garantiu o acesso da pessoa com deficiência ao mercado de trabalho-, a Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394 (1996) – que apresenta em seu bojo questões referentes ao ensino de pessoas com deficiência. Para essas leis vigorarem efetivamente foi preciso pensar na formação de profissionais que lidariam com esse público específico. Desta forma surgiram em todo país cursos regulares de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Língua Braille, e na academia, cursos de Licenciatura em LIBRAS, especializações voltadas à Educação inclusiva, dentre outros.

Pensando nessa perspectiva de formação profissional busquei participar do curso de “Especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, da Universidade de Pernambuco (UPE), a fim de compreender melhor como poderia desenvolver projetos educativos no âmbito da educação inclusiva. Por meio de leituras e vivências docentes em espaços não formais entrei em contato com questões pertinentes à didática do ensino da arte para pessoas com deficiência. Tomando por referência as experiências arte/educativas desenvolvidas na Escolinha de Artes do Recife (EAR), espaço que desde sua fundação tem dentre suas missões acolher toda diversidade de público, considero importante fazer registro do pensamento e postura pedagógicas adotados pela instituição, que se configurou como espaço inclusivo de pessoas com deficiência na cidade de Recife.

A EAR desde sua origem, em 1953, vem desenvolvendo, pioneiramente, ações

arte/educativas para todo tipo de público, inclusive pessoas com deficiência. Desta forma, notada a relevância histórica e social da EAR que procurei investigar os acervos artísticos, documentais da instituição, assim como também as práticas arte/educativas desenvolvidas nela. Para estudar a trajetória da EAR e de que maneira ela contribui para o avanço de se pensar práticas arte/educativas na perspectiva inclusiva de pessoas com deficiência, partimos de registros bibliográficos e de pesquisa documental, em arquivos públicos e particulares.

Considerando as recentes mobilizações de políticos e da sociedade civil por garantias de direitos básicos, em específico direito à educação, para as pessoas com deficiência é importante que a academia investigue e registre práticas educativas a fim de que novos conhecimentos ganhem visibilidade e se tornem acessíveis por parte de profissionais preocupados com a temática da arte/educação na perspectiva inclusiva.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL

Nos últimos anos observamos grande articulação de comunidades de pessoas com deficiência por garantias de inclusão de pessoas com deficiências físicas ou psicológicas na sociedade. No Brasil do século XXI, leis, como a Lei N° 10.098 (2000), que promovem o acesso a serviços públicos garantindo direitos e a melhoria de vida dessas pessoas vêm sendo implementadas devido muita insistência. Se formos comparar a forma como a questão da inclusão das pessoas com deficiência era pensada nos três últimos séculos entenderemos o porquê de ter sido tão lento o processo de acolhimento das demandas dessa parcela da sociedade.

Conforme registros históricos até o século XVIII, a ideia de deficiência/limitação física ou psicológica eram estritamente justificadas pelo misticismo e ocultismo (religião). Não enxergavam as diferenças com o olhar da ciência, base científica, para o desenvolvimento de noções realísticas sobre a diversidade de condições das pessoas. Conforme comenta Marcos José Silveira Mazzotta (1996), no passado, a religião (igreja Católica) possuía uma grande força cultural, ela definia perspectivas cristãs considerando-as universais, para justificar tudo que existia no mundo. Ao estabelecer que o homem foi criado à imagem e semelhança de um Deus (uma entidade perfeita), estabelecia um padrão de condição humana de: perfeição física e mental. Tal pensamento foi amplamente disseminado na Europa durante a Idade Média e se expandiu por toda parte do mundo ocidental onde a igreja católica esteve presente. Sociedades foram sendo desenvolvidas arquitetônica, cultural e politicamente seguindo perspectivas discriminatórias e excludentes.

No Brasil tal perspectiva sobre as pessoas com deficiência também foi adotada no processo de construção do Estado e só veio a passar por significativa mudança a partir do contato com os pensamentos europeus desenvolvidos no século XIX, trazidos pelo representante da coroa portuguesa. Essa nova perspectiva, como observado em registros históricos ficou mais evidente no campo da educação. No período de

1854 o atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início no Brasil: “em 12 de setembro de 1854 decreto imperial nº1428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial instituto dos meninos cegos” (SILVEIRA, 1996, p. 28). D. Pedro II ainda criou através da lei nº839 de 26 de setembro de 1857, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Ambos os institutos, segundo Silveira (1996) após inauguração, foram instalados neles oficinas para a aprendizagem de ofícios e isso retrata a preocupação do império em promover o acesso ao trabalho por essas pessoas (estudantes) que podiam ser enxergadas como produtivas para a sociedade.

A iniciativa do imperador brasileiro estimulou posteriormente, na primeira metade do século XX, até 1950, a criação de quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, um federal e os demais estaduais, essas escolas segundo Silveira (1996) prestavam atendimento escolar especial a deficientes mentais ou físicos. Após esse período inicial, o autor relata que surgiram mais catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências.

Dentre o total de cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular e mais onze instituições especializadas no Brasil, podemos destacar duas instituições sediadas em Pernambuco, o Instituto de Cegos, criado em 1935, e a Escola Especial Ulysses Pernambucano, especializada em deficientes mentais, instalada em 1941. Tais instituições que foram importantes para a construção do pensamento de uma educação inclusiva no Estado de Pernambuco.

Nesse período o Brasil passava por transformações sociais, culturais e econômicas, o país vivia a efervescência dos pensamentos modernistas. Na arte e na educação surgiram novas experimentações pautadas pela interação das áreas de conhecimento: arte, pedagogia e medicina. Essas experimentações deram origem a novos processos terapêuticos e de ensino e aprendizagem voltados para pessoas com deficiência. Sobre esse período vale ressaltar a importância da arte, apreciação e prática artística, para o desenvolvimento de métodos terapêuticos que, pelo olhar da medicina, buscaram humanizar os tratamentos médicos e também educativos, onde se propôs, na época, a ser ferramenta basilar para o desenvolvimento cognitivo e também para promover a inclusão na sociedade.

2.2 MOVIMENTO ESCOLINHA DE ARTE (MEA) E A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO BRASIL

No campo da arte/educação surge, em 1948, um modelo de escola de ensino da arte diferente, conforme relata Maria Betânia e Silva (2013); surge a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), uma instituição voltada especificamente para o ensino da arte. Fundada por Augusto Rodrigues (pernambucano); Lúcia Alencastro Valentim (gaúcha) e Margareth Spencer (norte-americana), o MEA se preocupou com o ensino da arte para crianças, jovens, adultos e pessoas com deficiência, as Escolinhas de Arte prestaram-se também a função de instituição formadora de arte-educadores. Antes do advento do surgimento do MEA, em 1930, a educação artística especializada para

crianças e adolescentes eram oferecidas por artistas, em seus ateliês. Ana Mae Barbosa (2011) registra que o ensino não formal da arte nesse período era baseada na perspectiva da “livre expressão” e espontaneísmo.

Dentre os mentores das práticas educativas liberais, a figura de Mário de Andrade contribuiu formalmente, com suas experiências e estudos, para a valorização da atividade artística da criança como linguagem complementar. Em meio a essa nova perspectiva o MEA eclode partir de 1947, com a missão de introduzir uma inovadora perspectiva sobre o ensino da arte no sistema educacional brasileiro. Tal movimento impulsionou mais ainda o surgimento de diversos ateliês voltados para crianças, isso em várias cidades do Brasil. Esses ateliês, geralmente comandados por artistas, focavam-se na percepção e aprendizagem da arte como ferramenta para expressar emoções, servindo por vezes também como atividade terapêutica para crianças e adultos com ou sem deficiência. Após a Segunda Guerra, Barbosa (2011) confirma a intensificação do surgimento, no Brasil, de uma série de ateliês com essa perspectiva e apresenta exemplos de espaços voltados para o público infantil. Dentre os exemplos apresentados Barbosa (2011) vai salienta o espaço arte/educativo: Escolinha de Arte do Brasil, criado pelo pernambucano Augusto Rodrigues em 1948, que começou a funcionar nas dependências de uma biblioteca infantil no Rio de Janeiro.

Figura 1 - Roberto Almeida, Augusto Rodrigues, Anísio Teixeira e Heitor dos Prazeres discutindo Arte Popular.



Roberto Almeida, Vitalino, Augusto Rodrigues, Anísio Teixeira e Heitor dos Prazeres - arte popular e educação.

Fonte: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002413.pdf> (2018)

A respeito do surgimento da Escolinha de Arte do Brasil, Silva (2013) registra que tal instituição, sem fins lucrativos, emerge como uma experiência que, anos depois, direcionou os processos educacionais da arte, tornando-se um espaço alternativo dedicado à prática de atividades artísticas. As Escolinhas estruturaram e ofereceram

diversos métodos didáticos de como abordar o fenômeno da arte na educação. Tal a importância das Escolinhas é expressada no relato que a pesquisadora Silva faz a respeito de um fragmento do MEA em Recife:

A Escolinha de Arte sistematizou, pela primeira vez, técnicas pouco conhecidas e, até hoje, utilizadas em muitas escolas: uso do lápis de cera e anilina, o lápis de cera e varsol, o desenho de olhos fechados, a impressão e pintura a dedo, o mosaico de papel, o recorte e colagem coletiva sobre papel preto, o carimbo de batata, o bordado criador, o desenho raspado e de giz molhado, entre outras (SILVA, 2013, p.14).

Ainda sobre o MEA, Silva (2013) afirma que não foi só um movimento que favoreceu a divulgação da arte/educação, mas também estabeleceu diretrizes para a sistematização do ensino da arte e ressaltou a importância da troca de experiências em educação por meio da arte. Fundamentado no pensamento modernista o MEA desenvolvia estudos correlacionando a arte com a filosofia, a psicologia, a antropologia, a história da arte e a mitologia, com o intuito de aprofundar a compreensão sobre o artista, sua obra, sua época e uma compreensão da arte em sua dimensão ampliada do conhecimento.

Dentre as atividades educativas desenvolvidas as Escolinhas de Arte buscavam ir além da prática artística, elas formulavam e aplicavam outras atividades lúdicas como jogos, brincadeiras, encenações teatrais, etc. a fim de complementar o processo educativo de desenvolvimento do indivíduo humano. Sobre a relevância do uso das atividades lúdicas desenvolvidas nos espaços das Escolinhas de Arte para o desenvolvimento de uma pedagogia que valorizasse as emoções do indivíduo Silva (2013) vai comentar que a sistematização do jogo livre e espontâneo com materiais e elementos da linguagem gráfica e plástica, com o aproveitamento da expressão livre para identificar o desenvolvimento emocional e intelectual da criança, gerou experiências educativas relevantes que contribuíram para o pensamento sobre a educação artística na Inglaterra, na França, e levaram à prática de arte-educação para a América Latina.

2.3 A ESCOLINHA DE ARTES DO RECIFE E A PERSPECTIVA INCLUSIVA DA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Em Recife, seguindo a tendência do MEA, surge em 6 de março de 1953 a Escolinha de Artes do Recife. A fundação da instituição se deu sob a iniciativa de educadores recifenses e em especial pelos esforços dos artistas Augusto Rodrigues e Aloísio Magalhães, os principais articuladores que vieram a se responsabilizar pela estruturação da entidade.

A história da EAR começa, conforme relata Silva (2013), nas dependências da Escola Especial Ulysses Pernambucano, a única instituição oficial desse gênero (educação não formal com viés terapêutico) no Nordeste, criada pelo Governo do Estado de Pernambuco em 1941. Sob a direção de Noemia de Araújo Varela a Escola Ulysses Pernambucano organizou e orientou a criação e execução de experiências pedagógicas inovadoras que tinham como objetivo integrar a arte ao processo educativo

de pessoas com deficiência mental, utilizando um espaço apropriado para a prática de atividades artísticas como desenho e pintura até 1949. Observado os resultados positivos das experiências de Noêmia Varela na escola para excepcionais (denominação da instituição educativa dada na época) e combinando com as experiências de artistas e outros profissionais das áreas de Educação, foi fomentada a ideia de fundar no Recife uma instituição educativa colaborativa, sem fins lucrativos e que tivesse autonomia, aos moldes da Escolinha de Artes carioca.

Figura 2 - Escolinha de Artes do Recife.



Fonte: Acervo particular do autor (2014)

Assim como as outras Escolinhas do MEA, o objetivo principal da instituição recifense teve como objetivo, desde o início de sua fundação, trabalhar a criança e o educador. Visou educar e motivar a criança, ajudando-a a desenvolver as habilidades, a flexibilidade, a intuição; e quanto ao educador ela buscou incluí-lo no processo criativo da prática pedagógica da construção da totalidade e unicidade da criança, desta forma contribuiu (e ainda contribui) para o desenvolvimento individual e coletivo de educando e educador.

As intenções da Escolinha eram (e continua sendo) fundamentalmente voltadas para o desenvolvimento artístico, cultural, estético, social, cognitivo, etc., do indivíduo e podem ser compreendidas através do que descreve o artigo de número dois do seu estatuto (formulado no ano de fundação) na qual registra que

[...] sua finalidade que é [era] promover atividades artísticas e recreativas visando ao desenvolvimento da criança, sobretudo, ao seu desenvolvimento estético e ao seu ajustamento emocional e social. Além da integração da arte

no processo educativo como princípio unificador na educação (SILVA, 2013, p.44).

Apesar de ter tido a criação articulada por Augusto Rodrigues e Aloísio Magalhães, o funcionamento e direcionamento pedagógico da EAR dependeu dos esforços e envolvimento da Noêmia Varela. A estruturação pedagógica e administrativa da escolinha, segundo afirma Silva (2013) foi respaldada nas experiências da arte/educadora obtidas a partir do contato dela com a EAB e a Escola Ulysses Pernambucano; as práticas implementadas por ela reforçaram e enfatizam a política de inclusão da instituição e ampliaram a visão sobre as práticas educativas, concretizada do desejo particular de possibilitar o acesso à experiência artística a diferentes sujeitos, independentemente de suas particularidades.

As ações arte/educativas desenvolvidas na EAR podem ser consideradas, segundo Silva (2013) como ações inclusivas que visavam, por meio da arte, viabilizar a expressão e comunicação de alunos com particularidades motoras, visuais, auditivas e mentais. Como observado, desde o início de sua formação a Escolinha teve como diretriz a inclusão social, ela se configurou como um espaço aglutinador das diversidades, crianças, adultos e idosos, com ou sem deficiências, de todas as classes sociais e etnias, compunham seu público-alvo. Com essa filosofia inclusiva a Noêmia Varela buscou promover na EAR ações arte/educativas qualitativas para todo tipo de pessoa visando o desenvolvimento estético e artístico dos frequentadores, respeitando as particularidades de cada um. As ações desenvolvidas incentivavam o ajustamento emocional e social de seus alunos e visava promover ações de mobilizações e integração de processos psíquicos à arte na educação.

A Escolinha de Artes do Recife, assim como outros espaços educativos não formais, como ONG's, Galerias de Arte, Museus, Cursos livres, é um espaço que ganha relevância dentro do sistema educacional, pois, na contemporaneidade, o que se percebe é um movimento de transpassar os processos educativos desenvolvidos no âmbito formal, ou seja, há uma busca por uma formação que vá além do currículo formal, conteudista, estabelecido pelo sistema. Segundo Maria da Glória Gohn (2010) a educação não formal vem se consolidando desde o final do século XX e a justificativa para essa realidade advém das mudanças e transformações ocorridas na sociedade, especialmente após o surgimento da ideia de globalização, disseminada no período.

As responsabilidades da educação formal (assim definida por possuir um modelo educativo que obrigatoriamente deve cumprir com as diretrizes institucionais do Estado e da Direção escolar) são sistematizadas e na maioria das vezes ela acaba sendo não eficiente, ao não atingirem os objetivos educacionais. Essa ineficiência se deve à adoção de abordagens engessadas de ensino, onde experiências educativas acabam por não se relacionarem com o ambiente (realidades) na qual o indivíduo está inserido.

Diante das variadas realidades os espaços não formais, como a EAR, surgem como suporte da educação formal, atendendo demandas educativas não desenvolvidas nas escolas. Sobre a educação não formal, Gohn (2010), comenta que as práticas da educação não formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos sociais, nas associações comunitárias, e que

atendendo a perspectiva do mundo globalizado.

Sobre a educação não formal a autora vai dizer que ela deve acontecer em paralelo com a educação formal, para que o indivíduo desenvolva diferentes dimensões da existência. Ela concorda com a ideia ao afirmar que “o ideal é que a educação não formal seja complementar [...] Complementar no sentido de desenvolver os campos de aprendizagens e saberes que lhes são específicos. Pode e deveria atuar em conjunto com a escola”. (GOHN, 2010, p.40). Ou seja, para ela articulação entre a escola e as práticas da educação não formal, visando a formação de indivíduos como cidadãos faz necessário que ocorra concomitantemente, atendendo as demandas da sociedade. Tendo por fundamento o pensamento da autora podemos refletir sobre participação de espaços educativos não formais no processo de desenvolvimento do indivíduo.

3. DESENVOLVIMENTO

O processo de elaboração da pesquisa ocorreu por meio de três metodologias de pesquisa, que nortearam as ações investigativas qualitativas, obtendo, desta maneira, confirmações da relevância da instituição EAR para o cenário da arte-educação para pessoas com deficiência. Seguindo a ideia sobre pesquisa histórica e documental de Jorge Duarte (2006), a primeira metodologia aplicada foi a Pesquisa Documental. Nessa primeira etapa investiguei o arquivo documental da escolinha de arte para levantar informações sobre a fundação da instituição, do tempo de atuação, e principalmente, identificar a relação dela com o pensamento da educação na perspectiva inclusiva. Após o levantamento dessas informações, a fim de validá-las desenvolvi pesquisa bibliográfica, segundo método utilizado, sobre o MEA e a EAR, e encontrei bibliografias impressas e digitais, sendo usada como referência principal o livro da arte/educadora Maria Betânia e Silva, que trata essencialmente da memória da EAR.

Dando continuidade ao procedimento da pesquisa utilizando do método de pesquisa ação, onde desenvolvi e analisei uma experiência educativa dentro da instituição. Observei uma prática arte/educativas desenvolvida na EAR, relacionando-a com a visão pedagógica da fundadora Noêmia Varela, registrada em literatura e a partir disso analisei o resultado da ação usando teóricos da arte-educação. Para observar a relação da instituição com o ensino de pessoas com deficiência precisei passar um período de 3 meses de convivência no local, atuando como arte/educador, observando ações arte/educativas desenvolvidas pelas arte/educadoras Auvaneide Carvalho e Zanaide Ramos com grupo diversificado de estudantes.

3.1 EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: PRÁTICA ARTE/EDUCATIVA DA EAR

Em alguns espaços como na Escolinha de Artes do Recife, onde a prática de ações arte/educativas (oficinas e cursos regulares) desenvolvidas contribuem para o desenvolvimento estético, cultural e social do indivíduo, podemos observar a contribuição de atividades educativas não formais no processo de desenvolvimento da

pessoa, a partir do momento que a educação artística cumpre, conjuntamente com outras disciplinas abordadas na escola, a missão de questionar pensamentos estabelecidos e propagados de forma acrítica, a partir do olhar estético, da contextualização e do criar/elaborar.

Partindo do conteúdo histórico apresentado anteriormente podemos descrever agora uma atividade arte/educativa desenvolvida na EAR realizada em maio de 2018, com turma de crianças com idades entre 7 e 9 anos. Para a turma especificada foi realizada uma atividade de construção de visualidades de uma paisagem sonora coletivamente utilizando-se da técnica artística de colagem. Embora não constitua os procedimentos pedagógicos da instituição distinguir as crianças uma das outras (seja por condição social, étnica, gênero, e condição física), dada a temática abordada nessa pesquisa, vale salientar que na turma observada havia a presença de duas crianças com deficiência. Essa maneira de abordar as crianças, sem distinção, parte de uma visão da Noemia Varela, que orientava os arte/educadores a tratar todas as crianças por igual, sempre com amor e carinho, no âmbito social e no pedagógico.

No campo pedagógico Varela partia do interesse da criança e buscava ajudar a criança a desenvolver suas habilidades independente das diferenças, acolhendo a todos, como registra Fernando Azevedo (2019) "em seu coração de arte/educadora cabiam todos os deserdados da escola, dessa escola que mata as singularidades" (AZEVEDO, 2019, p.107), Varela tinha como diretriz pedagógica "olhar para o outro, pelo ângulo de suas potencialidades e nunca pelo de suas deficiências" (AZEVEDO, 2019, p.107). A visão de Varela, como observado, continua viva entre os arte/educadores da EAR que em parceria com a família das crianças busca estabelecer um ambiente inclusivo propício ao desenvolvimento de habilidades artísticas.

A proposta pensada foi desenvolvida a partir do planejamento da arte/educadora Auvaneide Carvalho, que no período estava trabalhando os sentidos do corpo humano nas percepções de produções artísticas. As ações educativas desenvolvidas portanto vislumbraram desenvolver a percepção dos sentidos a nas e pelas produções artísticas - cujo estimulavam os seguintes sentidos: visão, paladar, olfato e tato. A partir de apresentação de obras de artes, de artistas nacionais e estrangeiros as crianças desenvolveram a percepção dos sentidos e compreenderam como as sensações, podem influenciar e definir o objeto artístico.

A participação de crianças com deficiência nas atividades arte/educativas desenvolvidas na EAR, como já pontuado, visa colocar o/a participante em contato com o mundo concreto, com outros indivíduos, de forma que ele se sinta acolhido. O contato com outras realidades faz parte do processo pedagógico estabelecer praticas dialógicas que estimule o compartilhamento de experiências, pensamentos, gostos estéticos. Com o diálogo os participantes encontram semelhanças, um denominador comum, que parte do gosto pela arte. As diferenças existentes, nesse processo, se tornam irrelevantes quando se propõe atividades coletivas de experimentação arte/educativa.

Para o desenvolvimento da proposta o intuito foi primeiramente conversar com as crianças conceitos sobre o som, sonoridade a partir da perspectiva artística e poética, destacando a relação das cores e formas com a vibração, timbre e modulação do som. Por se tratar de uma turma composta por cinco crianças, entre 7 e 9 anos, os

conceitos foram abordados de forma lúdica, com brincadeiras e jogos, pois acreditamos que desta maneira o aprendizado pode acontecer de forma espontânea, prática e direta. Conforme afirma Juan Antônio Moreno Murcia "o valor de aprendizagem espontânea que tem a brincadeira, ou seja, [podemos] considerá-la como instrumento com poder suficiente para provocar a aquisição espontânea de novas habilidades e conhecimentos" (MURCIA, 2005, p.43)

Dentre os conceitos apresentados trabalhou-se o conceito de paisagem sonora, ambiente sonoro. Sobre esses ambientes sonoros, em seu livro *The soundscape*, Raymond Murray Schafer (1994) comenta que a criação desses espaços é dinâmica, pois se dá pela relação do homem com o som ambiental (natural), ou seja, a paisagem sonora está em constante transformação devido as interferências do homem. Para pensar a construção de uma paisagem sonora, conforme relaciona o autor, portanto, faz-se necessário ter em mente a imagem das possíveis interferências sonoras que compõe uma paisagem.

Com o propósito de assimilarem a ideia de paisagem sonora, primeiramente foi desenvolvida uma dinâmica onde os participantes teriam que, a partir da audição, ouvir a narração/descrição de um ambiente da Escolinha, depois descobrir qual o cômodo que estava sendo descrito. Essa atividade desenvolveu a percepção e a atenção das crianças para com as formas, cores, objetos e sons (humanos, de instrumentos, etc.) presentes ao redor delas, e como o estímulo sonoro interfere na produção de uma imagem.

Dando continuidade à proposta pedagógica, foi colocado num segundo momento outro áudio, agora um áudio de uma área urbana, com vários sons vibrantes como, o som de veículos, buzinas, passos e vozes humanas, explosões etc. Com esse áudio pretendeu-se primeiramente estabelecer auditivamente as diferenças entre ambientes urbanos e não urbanos, e em seguida, o mesmo serviu de suporte para o debate sobre as interferências do homem no ambiente, na construção desse ambiente.

Sabendo que a Escolinha de Arte do Recife ainda mantém como objetivo principal trabalhar a criança motivando-a e desenvolvendo nela a fluência, a flexibilidade, a intuição, "na construção da totalidade e unicidade harmônica que contribuem para o desenvolvimento individual e coletivo" (SILVIA, 2013, p.42) estabeleceu-se uma atividade coletiva, a saber: de elaboração de um painel da paisagem sonora urbana. Então, a partir da percepção do som frenético de veículos e dos ruídos das vozes humanas (vendedores de pipocas, laranjas, etc.), que no imaginário das crianças se assemelhavam a de torcedores murmurando num estádio de futebol, cada uma recortou em revistas imagens de seres e objetos presentes na paisagem sonora.

Dentre os sons percebidos uma das crianças identificou o frágil canto de um pássaro, conforme podemos ver na figura 03, a seguir. Foi partir da imagem de um pássaro recortado por essa criança que iniciamos o processo de contextualização e leitura do trabalho que estava sendo desenvolvido por elas. A produção do painel, por meio de colagem, foi norteadada pela discussão de como o homem interfere na natureza (ambiente) ao ponto de não conseguir ouvir os pássaros, ou ver o brilho das estrelas. Gerou-se a partir do trabalho a reflexão sobre as relações éticas do homem com a natureza, e com ele mesmo, as transformações ambientais, noções de respeito

e preservação do meio ambiente, poluição sonora, e residual foram elaboradas pelos participantes.

Figura 3 – Produção de painel de paisagem sonora urbana.



Fonte: Acervo do autor. (2018).

Partindo da missão de “promover atividades artísticas e recreativas visando ao desenvolvimento da criança, sobretudo, ao seu desenvolvimento estético e ao seu ajustamento emocional e social” (SILVA, 2013, p.44), a Escolinha de Arte do Recife visou, ao longo da existência promover, como instituição da educação não formal, a integração entre o homem e o meio.

Figura 4 - Prática arte/educativa na EAR



Fonte: Acervo particular do autor (2018)

Visto que o ensino da Arte na EAR preza em suas atividades buscar a interpretação, problematização e compreensão das imagens (físicas, virtuais, sonoras, corporais) fazemos uso da Abordagem Triangular em suas ações, pois esta abordagem, conforme afirma Fernando Antônio Azevedo (2016) se “propõe a leitura do discurso tanto da imagem produzida como obra de arte quanto da imagem produzida como cultura visual” (AZEVEDO, 2016, p.95). A atividade desenvolvida adotou as etapas de ensino das Artes da Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (2014): Leitura, Contextualização e Fazer artístico, e partiu da cultura visual dos participantes para se desenvolver. Seja qual for o espaço educativo, as ações artísticas devem estabelecer vínculos com os aprendizes, conforme salienta Fernando Hernandez (2000) ao dizer que é essencial que educação do olhar crítico e humanizado, nas artes, deva partir das percepções próprias, das próprias possibilidades, pois cada ser reproduz e interpreta imagens a partir de seu acervo visual, da própria cultura visual e experiências.

Como visto a EAR em suas práticas busca considerar os conhecimentos e habilidades prévias das crianças, o acervo da cultura visual do participante, o que é imprescindível no processo de construção de conhecimento por meio da arte, pois trata-se de “uma interpretação não é só verbal ou visual [...]. Interpretar implica relacionar biografia de cada um com artefatos visuais, com os objetos artísticos ou produtos culturais com os quais se relaciona” (HERNANDEZ, 2000, p. 49).

Como já foi exposto, a EAR não faz distinção entre as crianças e suas particularidades, seja que âmbito for, desta maneira, vale pontuar que na prática arte/educativa foi desenvolvida da mesma maneira para todos as crianças participantes, com a mesma abordagem didática, porém com particularidades no âmbito pedagógico. O processo de construção do conhecimento, dado pela Abordagem Triangular, ocorreu, como visto, dentro das possibilidades, levando-se em consideração, nesse quesito as habilidades já possuídas pelas crianças. As crianças com ou sem deficiência interagiram e ajudaram umas as outras no momento de identificação dos sons e de assimilação com as imagens, também o processo imaginativo de construção da paisagem, por recortes, se deu coletivamente, onde rodas as representações foram se encaixando por meio de um consenso que foi conversado entre eles. Por meio dessa prática, mais que desenvolver habilidades artísticas a atividade buscou desenvolver relações de personalidade, autoestima, relações interpessoais, a tolerância e o respeito.

Desta forma através do pensamento de Hernandez (2000) podemos dizer que as ações arte/educativas da escolinha se configuram como ações educativas com perspectiva não formal, pois, possui várias dimensões, tais como: “aprendizagem política dos direitos dos indivíduos como cidadãos, ou aprendizagem para cidadania, [...] por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades em oficinas e laboratórios.” (GOHN, 2010, p.35), deste modo as ações de modelagem, pintura, desenho, performance, colagem, etc. ministradas ao público na EAR são ações que possibilitam a comunicação de indivíduos que possuam necessidade humana de expressar, de se fazer compreender e, também pela arte, compreender o outro como partes integrantes da sociedade. A EAR acredita que pelo contato com a arte o indivíduo torna-se mais sensível aos problemas, atitudes e sentimentos das outras pessoas, gera empatia para com a realidade do outro promovendo um espírito de cooperação mútua para alcançar o bem-estar de todos.

4. CONCLUSÃO

A EAR foi fundada em 1953, por um grupo de educadores que desde fundação se empenharam no processo de educação artística. Atualmente a instituição mantém alguns valores e abordagens pedagógicas pensados pela Noemia Varela, principal figura da arte/educação no Brasil, que permeiam as ações de gestão, ensino e aprendizagem. Tendo em vista a presença da perspectiva inclusiva desde a sua fundação, as práticas de ensino desenvolvidas no âmbito não formal tiveram e têm, como apresentado, o objetivo de construir uma sociedade mais justa, inclusiva, através da arte.

Como fica claro na missão da instituição, a EAR tinha o intuito de atender, sem

fins lucrativos, o público em geral, chegando a receber até algumas pessoas com deficiência. Partindo dessas informações podemos supor que ela foi, e é, um espaço que permite a experiências concretas de interação entre academia e sociedade, e que desde sua atuação arte/educativa com pessoas com deficiência pode ter desenvolvido alguns estudos sobre a didática e metodologia do ensino da arte na perspectiva inclusiva.

A atividade arte/educativa desenvolvida para um grupo de crianças seguiu as diretrizes metodológicas e pedagógicas da instituição e buscou promover experiências estéticas sensoriais, trabalhando a percepção auditiva e a relação som imagem, pela via da ludicidade e da convivência em grupo. Conforme analisado a abordagem adotada proporcionou a inclusão de pessoas com deficiência, não definiu a criança pela sua deficiência antes trabalhou aspecto da sociabilidade, quebra de preconceitos, e também aspectos da formação estética do indivíduo ao proporcionar o contato com técnicas artísticas a fim de desenvolver habilidades. Desta maneira podemos dizer que como instituição atuante no campo da educação não formal o trabalho que a EAR, desde sua fundação, vem desenvolvendo parte da concepção de usar a arte como ferramenta de desenvolvimento humano, respeitando toda a pluralidade existente, ampliando a percepção psicomotora e cognitiva dos estudantes, paralelamente às atividades desenvolvidas no ensino formal. Através dos registros apresentados podemos inferir que a instituição pesquisada além de atuar como espaço educativo, não só para pessoas interessadas em aprender arte, atua também como um tipo de laboratório para acadêmicos que investigam o Ensino da Arte e Educação na perspectiva inclusiva.¹

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando A. Gonçalves de. **Noemia Varela, um réquiem para (não) dizer (a)deus**. Em: Mulheres não devem ficar em silêncio. Ana Mae Barbosa e Vitória Amaral (Orgs.). São Paulo: Editora Cortez, 2019. pág. 97.

_____, Fernando A. Gonçalves de. **A Abordagem Triangular no ensino das artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora**. Recife: Editora SESC, 2016.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva. 2014.

_____, Ana Mae. **O ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. Material didático da rede de ensino estadual de São Paulo. Módulo 1. Projeto de formação de professores da UNESP. 2011. Disponível em https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf Acessado no dia 20 de julho de 2019. 19horas.

DUARTE, Jorge. Barros, A. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas. 2006.

¹ 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>

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. São Paulo: Cortez Editora. 2010

HERNANDES, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Editora Artmed. 2000.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil. História e políticas públicas..** São Paulo: Cortez Editora. 1996.

MURCIA, Juan A. Moreno. **Aprendizagem através dos jogos**. Porto Alegre: Artmed. 2005

SILVA, Maria Betania e. **Memórias não são só memórias: a escolinha de arte do Recife (1953-2013)**. Recife: Editora Universitária (UFPE). 2013.

SCHAFER, Raymond Murray. **The soundscape - our sonic environmental and tuning of the world**. 2.ed. Rochester (EUA): Destiny Books - Edição Kindle, 1994.

Recebido em: 20/01/2020

Aceito em: 08/05/2020



ENTREVISTA

Dossiê 6

A modelagem integrada ao projeto de Moda no âmbito do ensino

DOI: 10.5965/25944630422020227

MINHA ESCOLHA - SER DOCENTE NO CAMPO DA MODA-DESIGN: MARIA JESUS FARIA MEDEIROS

My choice - teaching in the field of fashion design: Maria de Jesus Faria Medeiros

Mon choix - Être professeur dans le Camp de la Mode-Design: Maria de Jesus Faria Medeiros

Entrevistadora: Mara Rúbia Sant'Anna¹

Entrevista concedida em 26 de abril de 2020, por via eletrônica.

¹ Professora efetiva da Universidade do Estado de Santa Catarina. Doutora em História e autora de diversos livros e artigos na área de história da moda, sociedade brasileira e aparência e poder. Atualmente, pesquisa sobre Victor Meirelles e é editora chefe de duas revistas acadêmicas no campo da moda e das artes. UDESC. <http://lattes.cnpq.br/894904241227782>. <http://orcid.org/0000-0002-9101-5800>. E-mail: sant.anna.udesc@gmail.com.

Resumo

O Dossiê n. 6, que engloba discussões sobre modelagem, oportunizou a entrevista com uma professora da área que teve formação bastante diversificada e atua no Bacharelado em Moda da Universidade Federal do Piauí. Sua trajetória de vida começa em Fortaleza, em diversas instituições de ensino como estudante e professora, passa por outras regiões e projetos de nosso país até chegar à Teresina, onde continua lecionando, pesquisando e fazendo a diferença. Por tudo isso ela é inspiradora para os novos profissionais da moda da atualidade.

Palavras-chave: Maria de Jesus Farias Medeiros; UFPI; Ensino Superior em Design de Moda.

Abstract

Dossier no. 6, which includes discussions about modeling, provided an opportunity for an interview with a teacher in the field who had a very diverse background and works at the Bachelor of Fashion at the Federal University of Piauí. His life trajectory begins in Fortaleza, through several educational institutions as a student and teacher, passes through other regions and projects in our country until he arrives in Teresina, where he continues to teach, research and make a difference. For all these reasons, she is inspiring for today's new fashion professionals.

Keywords: Maria de Jesus Farias Medeiros; UFPI; Bachelor of Fashion

Résumé

Le Dossier no. 6, qu'il s'agit sur le moulage, offre la possibilité d'un entretien avec une enseignante dans le domaine, porteuse d'une formation très diversifiée et qu'est professeur à la Faculté de Mode de l'Université Fédérale de Piauí. Sa carrière est débutée en Fortaleza, a continuée em plusieurs endroits jusqu'à Teresina, où ele continue à enseigner est une source d'inspiration pour les nouveaux professionnels de la mode d'aujourd'hui.

Monts-clés: Maria de Jesus Farias Medeiros; UFPI; Enseignement Supérieur en Mode



Fotografia de Maria Angélica Chaves – Mageca Alves, setembro, 2019.

Maria de Jesus Farias Medeiros

Professora concursada da Universidade Federal do Piauí, onde leciona no curso de Bacharelado de Design de Moda, desde 2011. Sua trajetória acadêmica começou em 1977 ao ingressar no curso de Direito da Universidade de Fortaleza, em sua cidade natal. Alguns anos mais tarde, ela realizou a Graduação em Estilismo e Moda pela Universidade Federal do Ceará, concluída em 1998. Como mulher estudiosa, fez vários cursos de pós-graduação lato sensu em Metodologias do Ensino de História, na Universidade Estadual do Ceará, em 2005 e, após, em 2007, em Design Têxtil em Moda, na Universidade Católica do Ceará. No mesmo período, cursou o Mestrado em Administração de Empresas, oferecido pela Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade da Universidade Federal do Ceará. Em seu mestrado defendeu a dissertação “Construção de marcas de vestuário feminino”, em que discutiu sobre as empresas de confecções de vestuário feminino em Fortaleza, a partir da realização de pesquisa de campo com entrevistas de atores sociais do setor estudado, com o objetivo de investigar a utilização de estratégias mercadológicas eficientes. Dentre os outros trabalhos de conclusão de curso que desenvolveu encontram-se os seguintes títulos: “Design de Superfície: Interferências da Arte versus Moda na Criação do Estilista Lino Villaventura” (2007); “Artesanato de rendas: rendeiras da prainha - guardiãs da cultura e memória da arte de fazer renda” (2006) e “As indústrias têxtil e de confecções como mercado de trabalho para o profissional de moda” (1993).

Entrevistadora: Mara Rúbia

Conte-nos a sua trajetória pessoal e por que escolheu a moda, após ter realizado um curso de Direito?

Entrevistada: Maria de Jesus

Antes de tudo, registro meus agradecimentos pelo convite de relatar esta breve trajetória pessoal nos anais desta conceituada Revista de Ensino em Artes, Moda e Design. Importante expor um pouco sobre a minha formação em Direito. Ela rendeu boas oportunidades e julgo ter sido um elo condutor para a escolha da moda. Confesso que tinha vocação para o campo jurídico e até consegui exercer a profissão. Durante o período do curso, eu confeccionava roupas e vendia para umas colegas. Eu tinha habilidades criativas e até artísticas, herdadas do ofício de minha mãe, "modista". Assim, a vocação se desenhava para o campo da moda, mesmo. Então, montei uma loja em sociedade com uma amiga, num espaço legal, mas desisti um ano depois, preferi agarrar a oportunidade de estudar moda, na Universidade Federal do Ceará¹ – UFC (1989-1992), Curso Estilismo em Moda, formação equivalente ao nível de tecnólogo (1500h.). Aqui, verdadeiramente, foi o início da minha formação em moda. Foram duas turmas: 33 estilistas formados no programa, para atender as demandas do polo de confecção de Fortaleza. Nossa! Quantas portas foram abertas, pois a qualificação com a determinação faz a diferença. A UFC preconizou o futuro de muitos profissionais com a formação em moda. Em 1994, iniciou a primeira turma do bacharelado de moda. Lembra daqueles 33 profissionais capacitados? Eu fui a única que aproveitou e realizou a graduação em moda, iniciado em 1995 (segunda turma), concluído em 1998. Atuei no mercado prestando consultorias em empresas de confecção, participei de edições de FENIT-SP, SPFW entre outras, até fui contemplada pelo SEBRAE-CE, para fazer um breve curso no FIT- Nova York (1997), 23 anos atrás. E fui me ajustando noutros programas de capacitação, aqueles focados em projetos sociais, comunitários, formato da economia solidaria. Tudo foi importante, agarrei todas as oportunidades, mas destaco aqui um grande desafio. Junto com duas amigas, elaboramos um projeto de capacitação para cooperativas do setor de confecção de roupas no Agreste de Pernambuco, onde ficamos três meses trabalhando com atividades sustentáveis para a melhoria do trabalho criativo e produtivo naquela região. Nem dá para descrever esta saga. Então, com o diploma de Estilista em Moda, eu consegui mais espaço profissional, mas continuei estudando. Portanto, posso afirmar que minha trajetória conta, aproximadamente, com o mesmo tempo da institucionalização da formação de moda no Brasil.

Entrevistadora: Mara Rúbia

Logo após a sua formação na graduação em Moda na UFC, você se dedicou à docência, lecionando no SENAI, Faculdade Marista de Fortaleza, Faculdade Integrada do Ceará, Universidade Federal do Ceará, Faculdade Católica do Ceará diferentes disciplinas. Como essa experiência de ensino constitui seu perfil profissional atual?

Entrevistada: Maria de Jesus

Considero que minhas práticas docentes já tinham iniciado antes, por força do

¹ <http://www.ufc.br/>. Acesso em 27/04/2020

meu trânsito profissional. Destemida, com mais autonomia (sou taurina), fiz estreia na docência do ensino superior, no próprio curso de graduação de moda, onde eu era estudante do referido curso. Durante um semestre de 1997, atuei como docente, substituindo a professora Suzana Girard, que morava na França, e fui lecionar a disciplina História da Indumentária e da Moda, da qual poucos conteúdos estavam disponíveis em português. A partir de 1999 até agora, continuo na missão, honrando meu propósito de ser professora. Através do conhecimento constante, sempre me permiti enfrentar desafios. Exemplo: ter passado no concurso para professor efetivo na Universidade Federal do Ceará (2004), instituição que me chancelou o título de Estilista de Moda. Logo, eu seria a primeira docente com a formação específica, lotada no curso. Desisti de assumir por vontade própria e segui determinada na busca de outras possibilidades, mas também sofri duras críticas por esta decisão. Contudo, vejo que tive foco para direcionar meu perfil profissional. Minha contribuição com as referidas instituições de ensino à época tornou possível adquirir ricas experiências. Saiba que consegui trabalhar em três delas ao mesmo tempo. Esse processo de aprendizagem foi fundamental na participação das políticas de educação desses cursos. Internalizar conhecimentos específicos nos permite compreender as práticas pedagógicas, experimentar lideranças. A Faculdade Católica do Ceará – Marista² – foi um marco na minha história. Participei da organização do projeto pedagógico em 2003. Lá permaneci de 2004 a 2011, como docente, coordenadora da graduação tecnológica e também de pós-graduação (*lato sensu*). Certamente, essas experiências e contribuições, no campo da educação em moda, me levaram a outros destinos.

Entrevistadora: Mara Rúbia

Desde 2011, você atua na Universidade Federal do Piauí (UFPI), no Curso de Design de Moda, quais foram as motivações para a criação do Curso de Moda em Teresina e como o bacharelado tem contribuído para a região no setor têxtil? Qual a sua participação no crescimento deste curso na região?

Entrevistada: Maria de Jesus

O Curso de Moda na UFPI³, iniciou em 2009 com o nome de Bacharelado em Moda, Design e Estilismo, através do processo de expansão e interiorização da educação superior, com a adesão ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁴. Em 2011, atendendo a política institucional no âmbito do curso, foi criado o segundo curso, com a mesma modalidade do primeiro, ou seja, são dois cursos em turnos diferentes – tarde e noite, com entrada anual de 80 alunos, distribuídos em 40 vagas cada, entre o primeiro e o segundo semestres. Os motivos foram: o crescimento da metrópole, a abertura do mercado de consumo de moda, a expansão do setor de confecção de vestuário-moda na cidade de Teresina e a in-

² <https://www.catolicadefortaleza.edu.br/>. Acesso em 27/04/2020.

³ https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=74141&lc=pt_BR. Acesso em 27/04/2020.

⁴ Para saber mais a respeito do programa mencionado, criado no 2º mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e tendo como Ministro da Educação Fernando Haddad acesse <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em 27/04/2020.

teriorização de polos produtivos em algumas cidades do estado. Com a carência de mão de obra especializada, ocorria a importação de profissionais estilistas, designers para suprir alguns segmentos. Tornava-se importante qualificar o setor da indústria. Quanto ao setor têxtil, o estado não dispõe de indústria de tecelagem, malharia entre outros. Decerto, seu desenvolvimento fabril, atende ao elo final da cadeia – produtos confeccionados de moda-vestuário. Sobre o crescimento do curso, a minha participação iniciou em 2011 e começou logo com o desafio para ocupar o cargo de coordenadora, durante dois anos, por votação entre os pares do colegiado. De pronto, contribuí com a organização do Núcleo Docente Estruturante –NDE –, atendendo a Resolução N^o 01, de 17 de junho de 2010⁵, além de dar início à revisão do Projeto Pedagógico de Curso. Procurei realizar uma gestão participativa, compartilhada, colaborativa. Realizamos parcerias com empresas, envolvemos os alunos em eventos local e nacional. Realizamos práticas de publicação de produção escrita, elaboramos projetos, participação em congressos e outros eventos. Assim, continuo na missão sempre aberta para enfrentar novos desafios.

Entrevistadora: Mara Rúbia

Dentre as disciplinas que você já lecionou, quais as maiores facilidades e dificuldades encontradas no exercício da docência universitária para a formação de profissionais de moda? Há alguma reforma curricular planejada? Haveria necessidade de realizar algo assim, ou o curso atual alcança plenamente seus objetivos?

Entrevistada: Maria de Jesus

Então! Lecionar é um ato contínuo carregado de desafios, de reinvenção... Disciplinas teóricas apontam facilidades na condução de metodologias. Já, as disciplinas de ordem prática exigem maior rigor na orientação de métodos dos processos criativo/produtivo e, desta forma, podemos dimensionar habilidades e competências individual e coletiva. Nesse sentido, adotamos metodologias ativas⁶, projetuais, além de compartilhar continuamente o desempenho de avaliações sobre o desempenho da aprendizagem. Sabemos que cada disciplina é também avaliada pelo aluno que corrobora no processo de avaliação de resultados ou rendimento. Sobre a reforma curricular, desde 2012, colocamos em pauta a necessidade de revisão do Projeto Pedagógico Curricular, a começar pelo título de Moda, Design e Estilismo. Não é tão fácil atender ao planejamento traçado para a uma conclusão e ainda estar em curso. Realizar ajustes, equivalências de disciplinas, atualizar novas demandas considerar os cenários emergentes e nortear a educação para o futuro, são muitas tarefas a concluir. Sem falar em incluir a revolução digital, midiática, enfim... Dito isso, estamos diante de múltiplos desafios. De verdade, temos urgência nessa revisão.

⁵ http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Resolucao_1_2010.pdf.

⁶ Para ler mais veja artigo crítico sobre a questão de Valéria Vernaschi Lima em <https://www.scielo.org/article/icse/2017.v21n61/421-434/>. E também a dissertação em Educação de Renata dos Anjos Melo defendida em 2017. Disponível em: https://unisal.br/wp-content/uploads/2018/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Renata-dos-Anjos-Melo.pdf

Entrevistadora: Mara Rúbia

Há programas de formação continuada na UFPI que auxiliam no aperfeiçoamento do exercício da docência?

Entrevistada: Maria de Jesus

Vamos à questão. Veja, nosso curso pertence ao Centro de Ciências da Educação – CCE. O corpo docente da moda vem se qualificando com resultados satisfatórios, e parte busca programas de formação fora da UFPI, outros na própria IES. Falo da qualificação no nível – mestre e doutor – e, considero algum déficit de ofertas que favoreçam a formação continuada para as diversas áreas, a exemplo de especializações (lato sensu). No caso da moda, já elaboramos programa nesse sentido, mas não houve avanço da proposta. Desse modo, temos a Pró-reitora de Extensão que promove alguns cursos em prol do aperfeiçoamento: formato de seminários, colóquios, palestras. Haveremos de reivindicar e nos organizar sobre o tema. Quanto a mim, busco aperfeiçoamento participando de congressos, seminários, colóquios, conferências, palestras, a maioria em outros estados. Como exemplo, estou participando em Fortaleza, junto a UFC, do projeto de extensão sobre o Movimento da Moda Inclusiva.

Entrevistadora: Mara Rúbia

No campo da modelagem, tema desse dossiê, quais são, em sua opinião, as maiores facilidades e dificuldades para o estudante de moda dominar esse campo de conhecimento?

Entrevistada: Maria de Jesus

Tenho muito zelo por este eixo de Tecnologias do Vestuário e considero importante o estudante se envolver na prática do “saber fazer”. A atividade se mostra complexa, mas fácil de operacionalizar o rito geométrico dos traçados, com apoio de dados antropométricos, ergonômico, estético, criativo e produtivo na elaboração de gabaritos, o mesmo que desenhos, moldes. Os tipos de modelagem plana, tridimensional e gráfica, bem administrados, asseveram o domínio da aprendizagem com recurso de métodos e processos de criação e interpretação de formas. Vale destacar que o estudo da modelagem, atualmente, conta com uma vasta bibliografia de estudiosos, pesquisadores de excelência no âmbito internacional e em particular aplausos para nossa produção nacional. Vou omitir citá-los, a lista é grande. Dito isto, tem-se como facilidades envolver o aluno em práticas individual e coletiva. Um dado facilitador é que dispomos de laboratórios equipados. Quanto às dificuldades, a mais recorrente é a pouca afinidade com a disciplina prática e até questões de ordem cognitivas que afetam a compreensão de alguns. Por vezes, a dificuldade do aluno ocorre em razão de práticas anteriores malsucedidas. São dados que reverberam no processo ensino e aprendizagem. Nossa função é viabilizar a compreensão do aluno,

adotando metodologias ativas e envolver todos no processo.

Entrevistadora: Mara Rúbia

Quais são seus projetos de pesquisa e extensão atuais? Como esses projetos dialogam com o ensino de Design de Moda da UFPI?

Entrevistada: Maria de Jesus

Na extensão, coordeno um projeto no Núcleo Têxtil de Moda, com mais dois professores e seis alunos bolsistas/voluntários. A parceria é com a comunidade de nome Grota, distante 60 km de Teresina. Trata-se de um grupo de 20 mulheres bordadeiras. A associação vive uma integração colaborativa, comunitária e possui uma escola de moda bem equipada. Nossa gestão com o grupo aplica-se ao conhecimento de conteúdo na tecnologia têxtil, na orientação de métodos de criação de moda, confecção, tecelagem, estamparia planejada em módulos com as diretrizes do design de moda, abarcando as questões ecológicas e sustentáveis no âmbito dos valores das pessoas do lugar. Como resultado de algumas práticas, estamos finalizando um calendário bordado, juntamente com a identidade visual de tag, etiqueta, embalagem e tem lançamento previsto para o próximo salão do livro – SALIPI, em junho de 2020. Pela importância da parceria, o projeto foi renovado. Participo também de um projeto de pesquisa onde avaliamos os nossos alunos egressos, com objetivos de identificar a atuação profissional no mundo do trabalho. Por último, integro um projeto interinstitucional com a UFC sobre o Movimento de Moda Inclusiva, coordenado pela Dra. Araguacy Paixão do curso de Design-Moda-ICA.

Entrevistadora: Mara Rúbia

Para os atuais estudantes e futuros profissionais de moda que desejam ingressar na docência, qual o recado que você deixa?

Entrevistada: Maria de Jesus

Serei breve. No atual cenário competitivo, mutante, vislumbramos algumas orientações. A clientela de estudantes de moda, com a formação humana, profissional, estará pronta para o enfrentamento das mudanças da inovação tecnológica, revolução digital, midiática e outros múltiplos desafios. São muitas fronteiras abertas para alcançar o mundo contemporâneo. Ao aluno que deseja ingressar na docência, também encontrará o seu destino. Meu conselho: abrace o ofício com entusiasmo, regado com a relação humana saudável, ilimitada. Abasteça o intelecto de conhecimento, compartilhe saberes, projete expectativas e estude continuamente. A qualificação faz sim a diferença, isto alimenta as habilidades e as competências. Simples assim, não existe receita pronta. Obrigada.

Entrevistadora: Mara Rúbia

Agradecendo imensamente a disponibilidade de Jesus, como todos a chamam, chegamos ao final deste bate-papo o qual, antes de tudo, nos demonstra que com determinação e motivação permanente para conquistar mais conhecimento, superar desafios e vencer barreiras, os verdadeiros profissionais alcançam resultados surpreendentes. Filha de uma modista, a cearense foi do Direito ao empreendedorismo, das aulas de história, substituindo a professora francesa, ao ensino de Tecnologia do Vestuário em seu posto atual de docente envolvida, comprometida e acima de tudo inspiradora.

Não é por acaso que o Brasil se destaca no universo acadêmico mundial como o mais denso, multifacetado e amplo espaço de formação de profissionais de moda com qualificação universitária. O sucesso desta posição deve-se ao empenho de inúmeros profissionais e professores como Maria de Jesus Medeiros que nunca se conformou com um “não dá” e, como todos que pensam no coletivo, avançam com determinação e sucesso.⁷

Recebido em: 02/05/2020

Aceito em: 02/05/2020

⁷Texto revisado gramaticalmente por Albertina Felisbino, doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina, 1996. lunnaf@uol.com.br

VERSÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dossiê 6

A modelagem integrada ao projeto de Moda no âmbito do ensino

DOI: 10.5965/25944630422020237

EXTENDED SUMMARY

NOT ALL PATH IS STRAIGHT: LIMITS AND POSSIBILITIES FOR THE SENSIBILIZATION OF FASHION DESIGN STUDENTS THROUGH PATTERN MAKING TEACHING

Bárbara Pavei Souza¹

Adriana Cardoso Pereira²

Mônica Karina de Souza³

¹ Professor at Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Bachelor of Fashion Design from the Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC, 2013). Master in Language Sciences from the Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL, 2017). PhD student in Language Sciences at the Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2520899523874662>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4438-5363>. Email: barbarapaveis@gmail.com

² Collaborating Professor at the Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bachelor of Fashion from UDESC, 2010. Specialist in Teaching in Higher Education from Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi, 2016). Master's student in the line of Teaching in Visual Art by the Postgraduate Program in Visual Arts (PPGAV / UDESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5811043302499373>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5814-474X>. Email: drica.cp@gmail.com

³ Teacher at InFlux English and Spanish school. Bachelor of Journalism from Instituto Blumenauense de Ensino Superior (IBES, 2012). Undergraduate student in Portuguese-English Letters at Centro Universitário de Maringá (UniCesumar). Email: monicasouzamks@gmail.com.

1. INTRODUCTION

Pattern making is a fundamental tool for the construction of clothing products and, therefore, a resource through which the materialization of the wearable object and the meanings derived from the interaction between body and artifact are promoted.

It can be understood both as the set of strokes from which the textile material is cut for sewing purposes, and as the activity that creates them. Although there is a tendency to associate pattern making with its industrial application, it is argued in this work that this practice can also be seen for its inherent potential as an expressive and meaning creative field, that is, of aesthetic experimentation.

Thus, the objective was to explore the limits and possibilities envisioned in the teaching and learning of clothing pattern making, aiming to sensitize students in this area to the many connections that emerge from the dialogue between a wearable piece and the human body. Occasionally, we seek to observe the characteristics of pattern making teaching in undergraduate Fashion Design courses through a brief historical review; draw parallels between the current educational perspective and Pedagogy of Sensitive Knowledge theory and, finally, propositions aiming for reflection and sensibilization of students through pattern making are presented.

Methodologically, this study makes use of both reports of the researchers as students of Fashion Design and teachers of pattern draping classes in different higher education institutions, as well as a bibliographic review on the theme.

2 DEVELOPMENT

Within what has been established as a canon for pattern making teaching, it is customary to approach the teaching of this activity through two distinct techniques: flat, geometric or two-dimensional pattern making, and draping, three-dimensional or *moulage*¹. Emídio (2018) organizes these techniques through two dimensions and purposes: 1) *technical-creative* dimension, linked to the creation process and connected to the draping and 2) *technical-productive* dimension, linked to flat pattern making, predominant in the productive environment and linked to series production.

In fact, it is clear that the origin of the techniques and their application end up impregnating them with distinct yet complementary meanings and potentials. Therefore, it is necessary to evaluate their use in the educational context, trying to relate the pattern making technique to the desired objectives.

Regarding the educational context, it can be said, as argues Araújo (2014), that many changes will be felt in this area after what he called the third educational revolution. According to the author, the renewal of teaching practices demands considering a learning subject capable of building his knowledge, in constant dialogue with his peers, teachers and content (ARAÚJO, 2014). This perspective points to the use of active learning methodologies, characterized by the centrality of the student, author

¹ In Brazilian academic context, it is more common to use the French term *moulage*, which means modeling, or shaping.

of knowledge, and the mediating role of the teacher.

In this path, the Pedagogy of Sensitive Knowledge enters the teaching space as an alternative approach to the Cartesian logic of knowledge construction, still prevalent in the educational context. This approach is directly related to the complexity paradigm, defended by the French Edgar Morin and is at the threshold between the fields of education and aesthetics. It focuses on the construction of knowledge through aesthetic experimentation, whose relationship with perception and sensitivity is inseparable and originates, therefore, from an education guided by and for the sensitive.

In the light of the bibliographic survey, the researchers' experiences with regard to learning and pattern making teaching, as well as the research carried out on materials aimed at teaching this theme - both pattern making handouts aimed at higher education in Fashion and books widely used in pattern making area-, it was envisaged, through the following propositions, an improvement and approximation of the pattern making teaching approach with the pedagogical principles of sensitive knowledge.

A) First perception, then abstraction

It is argued here that the initiation of pattern making learning is through draping. As previously defined, this technique is more connected with the technical-creative aspects than flat pattern making, which makes it difficult for the student to become aware of the volumes, movements of the fabric and the body. In this perspective, it is believed that the initial contact of pattern making through direct contact of the subject with the object, and not by theoretical means, will open up a more fruitful path for the introduction to pattern making studies.

B) Times of diversity

This aspect relates to the perception that the didactic pattern making materials do not include strokes, interpretations or encouragement to the development of models for different types of bodies, in order to encourage reflections and contributions to a society that respects diversity. This even extends to draping.

C) Not all path is straight, nor is the sea regular

The reflection of this item focuses on the recurrent use of establishment orders in pattern making teaching. Although it may be convenient to build the bases for the flat pattern making exercises, from the point of view of the construction of knowledge by the student, the establishment orders do not leave much doubt that they have limitations, as pointed out by in-depth research on the subject.

A major problem occurs in the application of establishment order aimed at the interpretation of models, since pre-determining the procedures would consist of facing the pattern making activity as something watertight, and not interpretive. In addition, an automated process of carrying out activities can be promoted in students,

as well as the false idea that there is only one way to carry out a particular model.

D) Interconnections, transversalities

The problem-based teaching methodologies start from the principle of centrality of the learning subject in direct contextualization with their reality, and contemplate different strategies for their execution: integrative projects; transversal themes or central themes in the teaching and learning process. The use of Problem-Based Learning (ABP), Problem-Based and Project-Based Learning (ABPP), or the methodology of problematization, detailed in the works of Araújo and Sastre (2016), emerge as possible strategies to achieve this panorama; Araújo (2014); and Pátaro (2008).

3 CONCLUSION

In the context of higher education courses with a commitment to promoting creativity and innovation, it is believed that the strategies presented can expand the possibilities of application of pattern making beyond the conception of a mere technical resource disconnected from critical thinking and creative steps.

It was possible to identify through research that the pattern making teaching still connects with the instrumental character, characteristic of the context of the emergence of teaching in the area in Brazil. This profile has a double origin: a) informally taught pattern making; and b) training from technical courses, aimed at building manpower for industry and through which pattern making education was formally organized.

The instructional, technical and systematized character of the teaching materials, the recurrent use of execution orders, the maintenance of methods, language and resources for the performance of activities relevant to the pattern making practice, plus the tightening of teaching practices, frame some of the limitations that distanced the approach of the subject from the perspective of the sensitive.

Promoting practices that place the student at the center of the learning process, stimulating reflection and the construction of moments of aesthetic experimentation would be, therefore, important guidelines for the process of building knowledge towards a practice by and for the sensitive.

REFERENCES

ARAÚJO, Ulisses F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.

ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva (orgs). **Aprendizagem baseada em problemas**. 3ª Ed. São Paulo: Summus, 2016.

ARENHARDT, Simone; CARGNIN, Elisane Scapin; GERHARDT, Márcia Lenir; PEGORA-

RO, E. S. C.; CARGNIN, Edileine S; LORENZONI, R. L. A formação do professor para uma educação do sensível na multiculturalidade. In: **II Seminário Nacional de filosofia e Educação** - confluências, 2006, Santa Maria, RS. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/025e3.pdf>. Acesso em 05 jan. 2019.

BELSCHANSKY, Daniela Nunes Figueira. **Modelagem**: profissão e método. 2011. Dissertação (Mestrado em Moda, Cultura e Arte) - SENAC, São Paulo, 2011.

BEDUSCHI, Danielle Paganini. **Diretrizes para o ensino de modelagem do vestuário. 2013**. Dissertação (Mestrado Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Têxtil e Moda. Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2013.

BRANDÃO, Gil. **Aprenda a costurar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Jornal do Brasil, 1967.

DUARTE, Sônia; SAGGESE, Sylvia. **Modelagem Industrial Brasileira**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guarda Roupas, 2010.

EMÍDIO, Lucimar de Fátima Bilmaia. **Modelo MODThink**: o pensamento de design aplicado ao ensino-aprendizagem e desenvolvimento de competências cognitivas em modelagem do vestuário. 2018. Tese (Doutorado Design) - Programa de Pós-graduação em Design, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

ESMOD, site oficial. **History**: the world's first and oldest fashion design school with exclusive and patented methods, 2016. Disponível em: <http://www.esmod.com/en/content/history>. Acesso em 18 jan. 2019.

FARINA, Cynthia. Políticas do sensível no corpo docente: Arte e Filosofia na Formação Continuada de professores. **Revista Thema**, v.7, n.1. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul-rio-grandense. Pelotas, RS. 2010.

IERVOLINO, Fernanda. **41 anos de estudo de modelagem do vestuário**: uma proposta de aperfeiçoamento do ensino de modelagem através da usabilidade. 2014. Dissertação (Mestrado Design) - Programa de Pós-graduação em Design, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis -SC, 2014.

JUM NAKAO, site oficial. **Workshop Metodologia Jum Nakao Modelar**: Módulo 1. 2019. Disponível em: <http://www.jumnakao.com/cursos/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

LAYER, James. **A roupa e a moda**: uma história concisa. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 10.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.

PASSOS, Ohana Gabi Marçal dos. **As corporações de ofício nas sociedades medieval e industrial: uma análise comparativa entre os tecelões de Gerhart Hauptmann e o alfaiate dos irmãos Grimm**. 2016. Dissertação (Mestrado História Comparada) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em História Comparada, Rio de Janeiro, 2016.

PÁTARO, Ricardo Fernandes. **O trabalho com projetos na escola: um estudo a partir de teorias de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade**. 2008. Dissertação (Mestrado Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2008.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das graças C. **Docência no Ensino Superior**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RIFFEL, Renato; **A reformulação das atividades de alfaiataria na região do Vale do Itajaí-Mirim diante do surgimento do mercado de "pronto-para-vestir" na década de 1970**. 2003. Monografia (Especialização em Moda) - Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SILVEIRA, Icléia; SILVA, Giorgio. Conhecimentos dos modelistas catarinenses e os softwares utilizados nos setores de modelagem do vestuário. **Moda palavra e-pe-riódico**, Florianópolis, ano 4, n.7, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/modapalavra/article/view/7909>. Acesso em: 15 jan. 2019.

UDESC. **Apostila de Modelagem Infantil e Masculina**. UDESC/CEART, 2017. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/3787/Apostila_MODELAGEM_Infantil_e_Masculina___2017_15206211782774_3787.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

UDESC. **Apostila de Modelagem Básica do Vestuário Feminino**. UDESC/CEART, 2017. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/3787/Apostila_Modelagem_B_sica_Feminina___2017_15206211994746_3787.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

UDESC. **Apostila de Modelagem Avançada Feminina**. UDESC/CEART, 2017. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/3787/Apostila_Modelagem_Avan_ada___2017_15206212782182_3787.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

UNIVERSIDADE do Estado de Santa Catarina. **Reforma Curricular do Curso de Bacharelado em Moda**. Centro de Artes, Departamento de Moda. Florianópolis, 2016. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/325/Bachelorado_Moda_2016_2___Aprovado_CONSEPE___CONSADE___CONSUME_14997940118182_325.pdf. Acesso em: 17 jan. 2019.

Dossiê 6

A modelagem integrada ao projeto de Moda no âmbito do ensino

DOI: 10.5965/25944630422020243

EXTENDED SUMMARY

BIONICS APPLIED TO MODELING FOCUSED ON SUSTAINABILITY: CONTRIBUTIONS OF THE MODTHINK MODEL

Lucimar de Fátima Bilmaia Emídio¹

Karoline Cristyna Ribeiro Bertolino²

Jefferson de Moura Saraiva³

¹ Doutora e Mestre em Design pela Unesp de Bauru; Especialista em Gestão de Design e em Moda e graduada pela UEL, onde atua como Professora Adjunta e Pesquisadora na área de Design de Moda com ênfase no ensino-aprendizagem de Modelagem do Vestuário. É Líder de Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq na área de Design de Moda; editora da Seção das Revistas Projética e Semina da UEL. E-mail: lucimaremidio@gmail.com/ lattes.cnpq.br/7474139383191422/ orcid.org/0000-0003-2094-6779.

² Especialista em Direito Civil e Processo Civil ; Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Londrina, onde atualmente é estudante de graduação do Curso Design de Moda (5º período). Membro colaboradora do Projeto de pesquisa intitulado “estudo das ferramentas potencializadoras do ensino-aprendizagem de modelagem”, cadastrado na Proppg – UEL. E-mail: karolinebertolino@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/5890313106315139> / orcid.org/0000-0002-1662-960X

³ Doutorando e Mestre em Estudos Literários pela UEL, graduado em Letras pela UEL. E-mail: jeffmsaraiva@gmail.com/ <http://lattes.cnpq.br/9010186801921871> / orcid.org/0000-0003-1603-4064

1 INTRODUCTION

The present study displays the result of the application of the methodological phases of the MODThink model by Emídio (2018), in the context of an academic project of the first year of the Fashion Design course at the State University of Londrina. Through the application of the bionic creativity tool, it demonstrates how it was possible to include the concept of the project in product modeling, in addition to contributing to aspects of addressed to sustainability.

The results show the potential of bionics applied to modeling focused on sustainability, and the methodological contributions of the of the MODThink model phases to enhance the mental structures of students in the construction of knowledge in modeling.

We contribute to establish a common language between design and modeling fields, using design tools and creativity techniques as cognitive resources to boost students' mental structures in the construction of modeling knowledge.

2 DEVELOPMENT

The MODThink model consists of 5 phases, with reflections and analyses to be developed in each phase, as well as suggestions of design tools and creativity techniques applicable to every stage, such as cognitive tools for modeling teaching-learning.

The model starts from a problem-situation/ focal question of modeling and, subsequently, includes problem analysis, investigation, exploration, verification and execution of the modeling.

Regarding the work in question, the concept was established and worked starting from the following focal question: how to develop a wearable product that explores a concept related to the tree (plant), the changes of the seasons and the necessary adaptations during its life cycle while expressing these aspects in modeling?

First, the main objective was to find a way to include the concept in the modeling (focal issue). Therefore, in line with the objectives of phase 1 of the model, it was essential to "raise, interpret, question and record the aspects involved in the proposed modeling problem situation" (EMÍDIO, 2018, p. 156-166), and also seeking theoretical support (phase 2) to justify the outcome.

From this research, we saw the possibility of adopting the bionic tool in the context of the academic project in question. According to Pazmino (2015), bionics is a creative technique that studies the natural systems of aspects related to form, function and materials, with the aim of developing analogous forms, functions and materials.

Through the use of the bionic tool, we tried to find a working principle present in the tree (plant species) to apply to an attire, this opportunity led us to the concept of fractal, which is a structural and standardized form of nature, simple, but with considerable potential, through which it manages to organize, maximize, recycle, enhance and save.

From an analysis of the functioning of fractal geometry and how it is used to solve problems of efficiency and economy of nature, we formulate the phrase-concept “the life-giving geometry of everything”.

After selecting the triangular shape to demonstrate the concept, the next step demanded exploration in modeling (phase 3 of the model), that is, the creation of ideas capable of applying the research content to answer the proposed modeling issue. In this phase, the major activity performed was the generation of alternatives, subsidized by the project requirements tool, and by the results of the concept and expression panels of the product. Under such perspectives, we considered modeling knowledge from both the technical-creative and technical-productive dimensions.

Subsequently, it was necessary to establish criteria to elect the finest ideas and to finish the product creation process through modeling. This is phase 4 of the model, named modeling verification, followed by phase 5, modeling execution, beginning with the gradation of the molds, insertion of seams and seam allowance for wearability. As the molds were previously made in size 40 and in a 1: 2 scale, they should be produced on the size 50 mannequin and on a natural scale, so the product could be used by the student during the presentation and defense of her integrating project.

3 CONCLUSION

By using the MODThink model, we have demonstrated not only the technical and productive character of modeling, as an instructional activity, but also its creative, innovative and abstract aspect, through the application of design tools and creativity techniques.

The adoption of bionics, as the core of the work and the basis for the development of productive thinking towards sustainability, achieved the purpose of portraying the concept of “tree” in clothing, ranging from its shape to its subjective / psychological aspects, as it brought the product closer to the target audience from the application of the concept in the product (modeling and aesthetic form) to its manufacturing process.

Therefore, it appears that the model presented by Emídio (2018), contributes methodologically to the training of fashion designers who seek ingenious solutions aimed at meeting human needs (physical, psychological, socio-environmental, socio-cultural, among others), since it seeks to explore the modeling resources available in an innovative manner.

REFERENCES

AMADOR, M. B. M. **Sustentabilidade:** constatação de uma prática, ainda, abissal em ambiente rural. Palestra proferida no III Fórum Ambiental da Alta Paulista, Tupã-SP, 4 set. 2007.

BAXTER, Mike. **Projeto de produto:** guia prático para o design de novos produtos.

São Paulo: E. Blucher, 2011.

BIRKELAND, J. **Design for sustainability**: a sourcebook of integrated eco-logical solutions. London: Earthscan Publications, 2002.

BRIGGS, John; PEAT, F. david. **Sabedoria do caos**. 2000. Disponível em: <<https://teoriadacomplexidade.com.br/wp-content/uploads/2017/02/A-SabedoriaDoCaos.pdf>>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

CÂNDIDO, Luís H. A.; SANTOS, Sandra S.; MARQUES, André C.; VIEGAS, Maurício da S.; KINDLEIN, Wilson Jr.. **Desenvolvimento de elementos de junção/fixação a partir de estudo da Biônica**. Paraná, PR: 7º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em design, 2006.

EMÍDIO, Lucimar de Fátima Bilmaia. **Modelo MODThink**: o pensamento de design aplicado ao ensino-aprendizagem e desenvolvimento de competências cognitivas em modelagem do vestuário. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista (UNESP). São Paulo, 2018.

GLEICK, James. **CAOS: a criação de uma nova ciência**. 17 ed., Rio de Janeiro: Campus, 1989.

PAZMINO, Ana Verônica. **Como se cria**: 40 métodos para design de produto. São Paulo: Blucher, 2015.

POZO, J. I. (Org). **A solução de problemas não aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ROMANHA, W. S. **Fractais na natureza**. 30 jun. 2009. Disponível em: <<http://microsintonias.blogspot.com/2009/06/fractais-na-natureza.html>>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

Dossiê 6

A modelagem integrada ao projeto de Moda no âmbito do ensino

DOI: 10.5965/25944630422020247

EXTENDED SUMMARY

GARMENT PATTERN MAKING AND VISUAL SYNTAX: AN ESSENTIAL CONNECTION FOR BUILDING THE PROJECT THINKING

Maria Antônia Romão da Silva¹

Thassiana de Almeida Miotto Barbosa²

Maria Celeste de Fátima Sanches³

Murilo Crivellari Camargo⁴

¹ Doutoranda e Mestre em Educação (UEL). Especialista em Metodologia da Ação Docente e em Gestão do Design e graduada em Design de Moda (UEL). Atua como docente e pesquisadora na Universidade Estadual de Londrina nas áreas de comunicação visual, metodologia de projeto, modelagem e cognitivismo e Educação. E-mail: maria.antonio.romao@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3147735467410604> | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3557-8702>

² Mestre em Design (UNESP), especialista em Gestão do Design (UEL) e graduada em Design de Moda (UEL). Docente e pesquisadora da Universidade Estadual de Londrina, atua e pesquisa assuntos da área de modelagem do vestuário e metodologia de projeto. E-mail: thassimiotto@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4870878509969451> | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7366-8197>

³ Doutora em Ciências (arquitetura e design/FAU-USP) e Doutora em Diseño, Fabricación y Gestión de Proyectos Industriales (UPV – Valência/España). Mestre em Desenho Industrial (UNESP), Especialista em Moda (UEL). Graduada em Desenho Industrial (UFPR). Pesquisadora e docente na Universidad Nebrija (Espana), atua na área de metodologia de projeto e sintaxe visual no design de moda. E-mail: tetisanches@hotmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8907190875740535> | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0533-4793>

⁴ Mestre em Ciência da Computação (UEL) e graduado em Design Gráfico (UEL). Docente e pesquisador da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: murilocrivellaric@gmail.com.

1 INTRODUCTION

This paper describes the results achieved through an integrated assignment performed during the 2nd semester of 2019 in the undergraduate course of Fashion Design at the State University of Londrina (UEL, in the Portuguese acronym), whose pedagogical project is grounded on the Project-Based Learning (PjBL) and on an interdisciplinary approach.

Conducted with the first-year students, this study intends to analyze the pedagogical efforts performed to promote the development of their ability with the formal syntax in fashion design and the garment pattern making as parts that combine to build the project thinking. In order to do so, we applied a methodological approach based on a collection of imagery boards and the organization of the MODThink model (EMÍDIO, 2018).

2 THEORETICAL BACKGROUND

2.1 Conceptual bases to approach the “project” in class

Considering that the design performance, by essence, is focused on the project practice, it is natural to assume that the higher education – in the design field – is conducted by projects. However, according to Rivera-Díaz (2017), providing a pedagogical environment that favors the development of the project thinking depends on the mutual relationships between pedagogical strategies and the curricular organization.

Through an integrative perspective, each project implies a transformative attitude, associating an investigative approach to the reflective practice. Notwithstanding, according to Silva and Sanches (2020), the process of designing a product depends on a coherent interaction between the project objectives, thus evoking a perceptive experience that is both multiple and systemic regarding the construction of the “shape”.

In this sense, Sanches (2017) indicates essential activities for the systemic practice of projects in class: a) outline – exploring the context, in order to identify relationships and guidelines; b) generate – experimenting with combinations of the guidelines and multiple possibilities; c) evaluate/consolidate: selecting/channeling the possibilities into a feasible solution.

That is, experimenting with materials is fundamental to “think”, since the sensorial knowledge may reveal formal directions that are not predictable at first. Therefore, the development of the visual/formal syntax in fashion design is intrinsically connected to the knowledge of the garment pattern making.

2.2 The visual syntax and the shape in fashion design projects

According to Silva and Barbosa (2019), the expressive quality of the visual elements in a product comes from the intentional organization of elements in two basic resources: the textile (surface) and the body.

Thus, in order to comply with the productive and ergonomic aspects and meet the social representation and individual expression needs, the fashion design project requires from the designer abilities and skills to build the garment's visual narrative, with respect to the visual syntax and the shape "reading" principles.

The visual syntax embraces the non-determinant principles that support the organization of expressive units in creating visual narratives. The compositive decisions impact on the receptor's (MUNARI, 2006) – or the interpreter's (NIEMEYER, 2007) – comprehension over the visual discourse. The stimuli produced through the organization of visual units are processed by the perceptive system that, according to the Gestalt Psychology studies, act in a holistic and superordinate manner over the shape organizational forces (BLOECHLE, 2018; GOMES FILHO, 2004; BARBOSA, 2019).

Regarding the construction process of the shape in fashion, Sanches (2017) suggests three fundamental knowledge aspects: a) material resources, such as the textile material, including color, texture, and structural possibilities; b) constructive resources, that allow the transposition of a textile surface into a volumetric composition; and c) syntactic fundamentals, which support the planning and the organization of the composition units in building the shape.

2.3 The garment patterns as means to build the shape

The knowledge about the garment pattern making is a skill that allows the designer plan, visualize and explore the formal possibilities with more clarity and accuracy during the project process, provided that the body anatomy (the object of study for the garment pattern making) is the main surface for spatially organizing the formal structures – a process that is guided by the combination of visual elements.

In order to correctly integrate such elements, the teaching of the garment pattern making (focused on a sensible understanding of the body and its relationships with the textile material) must ensure that it works as a means for the innovative creation upon the relationships between body and space. Therefore, the transformation of basic formal structures into constructive resources for the garment patterns – or the understanding of those as possibilities to structure the shape – must become a natural part in the process of "thought feedback" throughout the project execution.

With the intention of organizing such theoretical/methodological resources, Emídio (2018) proposes that the teaching of the garment pattern making must result from a two-dimensional arrangement: a) technical-creative, aimed at designing products; and b) technical-productive, applied in the garment industrial production.

In designing the shape, besides having the knowledge about the garment pattern making techniques, the designer must be able to connect expressive, ergonomic, and anthropometric criteria in favor of the formal structure. It is important to

highlight that, prior to beginning the project process discussed so far, students had already experienced the fundamentals of 2D and 3D garment pattern making, according to the methods suggested by Duarte and Saggese (2008) and Duburg (2012).

3 RESULTS

The results discussed in this section are part of the work designed in the Integrative Project of the first year, an authoring assignment that provides the students with the opportunity to design a highly conceptual product. The project scope was guided by the use of creativity tools, with the aim to map the user's personality and sociocultural context, define the conceptual and formal characteristics of the product, and test the technical-constructive possibilities.

Prior to establishing the teaching strategies, we defined a focal question to connect the Visual Methodology knowledge with the Garment Pattern Making knowledge. The focal question was used as a guide for the activities in classroom as well. From the question "what constructive resources of the garment pattern making allow for the best formal transposition of the concept defined by the student?", we arranged the procedures to be used in each phase of the process, as described in Emídio's model (2018): Phase 1 – analysis of the problem concerning the garment patterns; Phase 2 – investigative research on the garment patterns; Phase 3 – exploring the garment patterns; Phase 4 – verification of the garment patterns; Phase 5 – producing the garment patterns. This five-phase process supported the production of the product's formal structures, by the integration of 2D and 3D garment pattern making techniques.

In order to materialize the proposed products, students used both 2D and 3D garment pattern making techniques during a long experimentation process with the shape and the construction of structures onto the textile surface, which provided them with the visualization of multiple fitting possibilities with the textile material.

4 CONCLUSIONS

From a pedagogical perspective, the results achieved confirm the efficacy of associating the visual syntax fundamentals and the material manipulation of constructive resources within the garment pattern making. In this sense, the assignment described in this study favored the expression of abstract ideas and broadened the shape perception as a system that embodies material, sensorial and perceptive relationships.

Finally, by presenting resources for novel pedagogical practices to improve the classroom strategies and the development of the project thinking, we believe that this study encourages the discussion on the educational practices in the Fashion Design field, especially regarding the role of the garment pattern teaching along the creative process.

REFERENCES

BLOECHLE, Johannes et al. Neuro-cognitive mechanisms of global Gestalt perception in visual quantification. **NeuroImage**, v. 181, p. 359-369, 2018.

DUARTE, Sonia.; SAGGESE, Sylvia. **Modelagem Industrial Brasileira**. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora Guarda-Roupa, 2008.

DUBURG, Annette. **Moulage**: arte e técnica no design de moda. Porto Alegre: Bookman, 2012.

EMÍDIO, Lucimar de Fátima Bilmaia. **Modelo MODThink**: o pensamento de design aplicado ao ensino-aprendizagem e desenvolvimento de competências cognitivas em modelagem do vestuário. 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2018.

GOMES FILHO, João. **Gestalt do objeto**: sistema de leitura virtual da forma. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

MUNARI, Bruno. **Design e comunicação visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NIEMEYER, Lucy. **Elementos de semiótica aplicados ao design**. 2.ed. Rio de Janeiro: 2ab, 2007.

RIVERA-DÍAZ, Luis Antonio. Innovación didáctica en el campo del Diseño: una propuesta centrada en la cultura proyectual. **Cuadernos de Diseño: diseño en red**, Madrid, n.6, febrero, 2017, p. 2026-2323.

SANCHES, Maria Celeste de Fátima. **Moda e projeto**: estratégias metodológicas em design. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

SILVA, Maria Antônia Romão da; BARBOSA, Thassiana de Almeida Miotto. O diálogo entre os elementos da comunicação visual e a modelagem no projeto de design de moda. In: ITALIANO, Izabel. Cristina; SOUZA, Patrícia de Mello (org.). **Os caminhos da pesquisa em modelagem**: história, ensino, conceitos e práticas. Volume 1. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2019. p. 185-206. Disponível em: <<http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/445>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

SILVA, Maria Antônia Romão da; SANCHES, Maria Celeste. Articulando a Forma: ações pedagógicas transversais para a construção do conhecimento de sintaxe visual. **Mo-daPalavra**, v. 13, n. 27, p. 200-234, 2020. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/modapalavra/article/view/15437/10965>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

Dossiê 6

A modelagem integrada ao projeto de Moda no âmbito do ensino

DOI: 10.5965/25944630422020252

EXTENDED SUMMARY

MATHEMATICAL LANGUAGE IN THE MODELING LEARNING PROCESS IN THE TECHNOLOGIC COURSE IN FASHION DESIGN: A CASE STUDY AT A PRIVATE COLLAGE IN RECIFE-PE

Suzana Ferreira Paulino Domingos¹

¹ Autora e tradutora do texto; doutora em Letras; Docente na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Coordenadora acadêmica da Escola Latino-Americana de Estudos em Cultura. suzanafpenglish@yahoo.com.br

1. INTRODUCTION

Fashion is a social and cultural phenomenon, of a more or less coercive character, which consists of the periodic change of style, and whose vitality comes from the need to conquer or maintain a certain social position (JOFFILY, 1999 apud TREP-TOW, 2013). Social, economic and cultural aspects are essential in the constitution and representation of identities expressed by fashion in the most diverse periods of civilizations, as the clothing serves, over time, as a sign of differentiation between social classes. Fashion is an effective means of analyzing identities, used to express embodiment, the externalization of fragmented, mutable, fluctuating subjectivities that fluctuate the experience of the contemporary world. In the construction and understanding of symbols and signs, modeling has a fundamental role, due to its ergonomic function.

The modeling of clothing emerged from the moment that man discovered the technique of tanning the skins and the bone needle, Paleolithic period. The skins of the animals on the primitive man's shoulder prevented movements, so adaptations were made to release them. The different forms of clothing evolved from human physical needs (FEGHALI, 2006) and people changed their way of dressing due to social influences. "The clothing, which at first was determined only by the available resources and technology, starts to vary in styles according to the vogue of the time" (TREPTOW, 2013, p. 25-26). Thus, modeling starts to be seen as an integral part of the fashion project, being an important instrument that allows fashion products to be derived from the materialization made possible by this development process. Therefore, it constitutes an important teaching tool for the material elaboration of concepts, expressions and trends, as well as for the search for pedagogical solutions by techniques, planning and methods applicable in the teaching of the Higher Technology Course (CST) in Design of Fashion.

Souza (2006), researched the efficiency of three-dimensional modeling, moulage, as an instrument to optimize the fashion / clothing product development process, focusing on the creation and materialization stages in which the technique was inserted and found the dichotomy between the areas of creation and modeling. Still, it addressed the technical, constructive, ergonomic and aesthetic qualities involved in the product modeling project, emphasizing comfort, trim and formal innovation.

The modeling of a garment is based on mathematical calculations that are performed from a table of standardized measurements or measurements of body or clothing. Many professionals involved in the process of creating and adapting clothing, as well as students of Fashion Design, do not have the practice with tools that help in the execution of patterns, reproducing the content presented in the classroom without any understanding of the process and without reasoning, compromising the productive quality and the profile of the graduate. Thus, knowledge of basic mathematics, geometric designs, among others, are indispensable for CST students in Fashion Design. Seeking to meet the demands of training a fashion designer, Higher Education Institutions (HEIs) formatted their Fashion Design courses and included disciplines that offered the graduate a wide range of knowledge to develop the necessary skills.

However, they did not contemplate disciplines or actions that developed mathematical knowledge. Thus, it is possible to perceive resistance and difficulties of the students regarding the disciplines that involve modeling, one of the fundamental axes of CST in Fashion Design. Given the above, it is possible to perceive the constant presence and the need to have basic mathematical knowledge to develop models of clothing appropriate to the needs of society.

The interest in the theme arose from the researcher's experiences as a teacher, observing the low performance of undergraduate students at CST in Fashion Design. Thus, it was noticed the difficulty of students and professionals regarding the development and execution of modeling activities in classes and in the studio, due to the lack of basic mathematical and geometric knowledge, as well as the lack of direct and objective interrelationship between the disciplines of the course. Therefore, the question this research sought to answer was: How can interdisciplinarity contribute to the teaching-learning process of flat and three-dimensional modeling of clothes in relation to mathematics at CST in Fashion Design? We start from the hypothesis that interdisciplinarity is an adequate approach to relate modeling to mathematics, by enabling the integration of knowledge in a contextualized way, contributing to the good performance in the learning process.

Therefore, this work had the general objective: to analyze the relationship between Mathematics and the teaching-learning process of Flat and three-dimensional modeling in the CSGT in Fashion Design. The specific objectives of the study were: to highlight the importance of interdisciplinarity and mathematical knowledge in the teaching-learning process of flat and three-dimensional modeling; Investigate the mathematical knowledge of Fashion Design students who are taking modeling disciplines; analyze the difficulties faced by students in the modeling teaching-learning process; Relate the learners' mathematical knowledge to an adequate execution of flat or two-dimensional and three-dimensional modeling.

In this sense, the relevance of a teaching-learning process based on interdisciplinarity was discussed, that is, on the recognition of integration between disciplines, focused on critical reflection on the process and on professional performance. It is expected that the research will contribute to the improvement of teaching and learning in Flat and Three-dimensional Modeling.

2 INTERDISCIPLINARITY IN MODELING TEACHING IN FASHION DESIGN

The fashion industry is interdisciplinary, as it comprises a network of designers, manufacturers, traders and media professionals who dictate changes and the official image that fashion will have over time. It emerged in the 1670s, in Paris, revolutionizing behaviors and reducing social distances. Until the 1980s, in Brazil, fashion was not considered an area for study in regular courses or in higher education, so there were no formal courses before that period (FRAGA, 2013; PIRES, 2002).

Fashion education was based on the transmission of knowledge from generation to generation, that is, people learned from mothers or grandmothers who sewed or were self-taught, that is, they learned by taking out patterns from magazines, buying

clothes to copy the pieces and making the patterns from them. The functions and positions that created fashion products were occupied by lay people and self-taught people, who, as already said, learned the trade with the exercise of the profession. The understanding at the time was that the work could be performed by people with artistic talent, some fashion information and "good taste". As for fashion, there was no real concern for studying the subject. The interest in the area arose from the increase in textile and clothing companies in the country (PIRES, 2002). With the increase in the economy and companies in the sector, there was a need to create specialized courses in fashion to train qualified professionals and supply the market demand.

According to Fraga (2013), in Brazil, the teaching of fashion is recent, therefore, in its emergence, there were no professionals prepared for the role of teacher. The classes were taught by laypeople or self-taught who were teachers in the classroom. With the opening of undergraduate courses in Technology in Fashion Design, the need arose for the training of qualified, pedagogically prepared teachers, and the interest in the training of these professionals arose through postgraduate courses in the area, or the like, as training for teaching is limited to a discipline of Methodology in Higher Education, in graduate school, which has an average workload of 60 hours. This discipline establishes, in most cases, the references and guidelines for the university teacher to teach in the classroom (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

According to data from 2017, Brazil is the country that has the largest number of courses focused on the Fashion area. In 2017, 142 courses in the Fashion area are registered on the e-MEC website, in person or at distance, aimed at the formation of Bachelor's, Licentiate, Technological (CST) or Sequential, in activity. The state of Pernambuco has 7 Fashion Design courses registered on that platform (LIMA and ITALIANO, 2016). Because Fashion is more strongly associated with issues related to clothing, its formal study becomes comprehensive around the production of clothing and, in part, on appearance and requires the understanding of several related areas, given its complexity. Hence the importance of interdisciplinarity in the teaching-learning approach in that area. In this way, most higher education courses try to cover teaching based on different methodologies for the development of clothing, the study of textiles and the development of design in their curriculum, which may also cover the productive and creative processes, modeling, Business, marketing, and others related to the culture of Fashion such as History, Aesthetics or Communication.

The profile of the student entering university courses that require creation, as in the case of fashion design, is generally of high creative potential. Although, in the vast majority, these people had the same type of castrating education of creativity and individuality, which focuses on promoting the largest number of students for university education, it is possible to say that they found other paths in their life that led them to develop that potential. Many aspiring fashion professionals tend to be frustrated when, in the creative disciplines, they are faced with the need to translate their ideas through drawing, a technique that demands years of practice and that few students master (LIMA and ITALIANO, 2016, p. 479).

Although the Fashion Design has multidisciplinary characteristics, enabling undergraduate courses to approach product creation and production unified, favoring the understanding of the integration of design to execution and that both are part

of the same process, the teaching of modeling disciplines has not contemplated interdisciplinary teaching-learning. It is usually worked with disciplines and their respective fragmented content, which makes it difficult to integrate them. According to Morin (2001), fragmented knowledge often prevents the linking of the parts with the whole. Still according to the author, knowledge capable of "apprehending objects in their context, their complexity, their set" must be valued (MORIN, 2001, p.14).

Fontoura (2011) agrees with this perspective when stating that teaching should be open to plurality, to the innovative spirit, to creation, strengthened by integrated knowledge bases, with interdisciplinarity being an alternative to this possibility. According to the author, design has "an interdisciplinary vocation implicit, as it is an area conducive to working together with other areas of knowledge" (FONTOURA, 2011, p. 88). It is understood that interdisciplinarity in fashion courses assists in improving the quality of academic-professional training of apprentices, as it contemplates content integration; the interrelational concept of knowledge; the association between teaching and research, considering study and research, based on the contribution of different sciences; → teaching-learning process that values knowledge built by experience throughout life (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2011).

To teach it is necessary to have the mastery of content and knowledge that go beyond the limits of the curriculum and teachers need to seek knowledge and the development of teaching skills that enable the performance of the profession with competence. Pimenta and Anastasiou (2002) emphasize that, in the process of teacher training, it is necessary to master the knowledge in the areas of knowledge, pedagogics, didactics and teaching experience. In addition to the lack of pedagogical training in undergraduate courses, or poor training, many fashion teachers did not have an interdisciplinary teaching-learning approach and are not prepared for higher education in this perspective.

Therefore, in order to work in higher education, the teacher is committed to knowing the content to be taught, being a researcher, promoting awareness, forming critical people, capable of analyzing the context that surrounds them and intervening in society. For this, interdisciplinarity can contribute to the perspective of academic education that will positively impact on comprehensive and quality student education. Thus, there is a change in the educational, teaching, student and institutional profile in order to build an interdisciplinary learning of modeling, because for Morin (2002, 2003, 2005), the importance of a comprehensive and multidisciplinary thinking is marked out for the quality of reflection and the notion of the whole provided, enabling a reflective knowledge that contemplates the parts as forming elements of the integrality of the whole. Thus, the interdisciplinary approach must be considered in the teaching-learning process of Fashion Design, such as the relationship between modeling and mathematics in the development of molds and the production of fashion pieces.

3 THE RELATIONSHIP BETWEEN MODELING TEACHING AND MATHEMATICS

According to Araújo (1996), the clothing making process involves research, cre-

ation, modeling, cutting, assembly and finishing (ARAÚJO, 1996), as it defines what will be produced as a two-dimensional artifact for a three-dimensional artifact. Modeling is understood as the technique responsible for the construction of garments, through the observation and interpretation of models. This procedure implies the production of forms of clothing, study of the silhouette, fabrics and other elements of fashion, trends and cultures (ARAÚJO, 1996). Thus, modeling is considered the process of materializing the idea, creation, design and interpretation of the fashion designer, referring to the model on base.

The flat models are elaborated from standardized clothing measurements. However, for its construction it is necessary to follow a scheme of geometric techniques and measures that go beyond the simple standardization of subjective measures to real measures, that is, measures of each individual. The elaboration of a flat model requires knowledge of measurement tables, strokes, points, lines, lines and curves that originate the mold, variations in measures that can help or hinder standardization, among others. Thus, it is revealed the difficulty of students and professionals in the area in using equipment such as rulers, curves and square for the execution of their work. According to Grave (2009, p. 12), "multidisciplinary modeling should make 'human machine' available, within its main principle, thinking, feeling, action and motricity, making clothing interactive, responding to the interior and exterior of the individual".

Considering this thought, modeling brings together several areas of knowledge to have a satisfactory result in the modeling technique, in view of anthropometry, one of the most important disciplines in its multidisciplinary. Araújo (1996), in turn, states that modeling consists of "the art of making molds from a pre-established model". It is an important step in the manufacture of clothing and arose from the need to build clothes with standardized measures to the precise cut, in which the process of tracing on paper is evidenced, using a table of measurements and geometric calculations.

In turn, for Sabrá (2009, p. 129) "modeling comprises the development of a geometric mold that interprets a creative design, a photo or a finished product". In the construction of the modeling, it is necessary to follow a scheme of techniques and measures from the anatomical study of the human body, using the principles of geometry for the drawing of diagrams that will result in shapes in the body. Therefore, quality modeling also considers human anatomy, its functions and needs, with mathematics having an important role in the process.

Grave (2004, apud MARTINS, 2006, p. 57) analyzes that "poorly modeled clothing exposes the body to physical changes, even diseases. Therefore, a pertinent study is required for each garment ". Thus, the industrial modeling process determines through its characteristics the shapes, volumes, trim, comfort that are configured around the body and must, therefore, analyze in detail the body's morphology and its movements. Modeling is an art of proportional measures that requires knowledge of body measurements, human anatomy, such as symmetry, shape and posture and notions of ergonomics to adapt to consumer needs, since the study of body movements guides possible changes in modeling, increasing product quality (RADICETTI, 1999).

According to Souza (2006), the visualization of the product's three-dimensionality allows the immediate evaluation of the wearability issues. Therefore, it is possible

to work on the techniques of creation and materialization at the same time. Modeling is one of the most important parts of the result of a garment and it is the technique by which a design, sketch, costume or image is interpreted that reflects in the garment image, created with ease in fashion design, being able to be a stylist, fashion design, costume designer.

3.1 Two-dimensional or flat modeling

Flat clothing modeling is a technique that consists of drawing straight and curved lines on rectangular, square, semicircle and circle planes, using a pattern created based on fundamental and complementary measurement tables. Also known as two-dimensional, this modeling is characterized by the use of geometry for the construction of molds. In this type of modeling, the professional uses knowledge of the geometry and anatomy of the human body, with which he builds diagrams made on paper, that is, the mold. These lines, drawn on paper, are composed of horizontal or vertical lines or lines, based on body measurements.

The knowledge of the proportions of the body is essential for modeling, like the industrial model that uses geometry to plan the body, considering the model and standardized measures. Such knowledge is fundamental for flat modeling and the technique for measuring body parts is divided into six stages: tracing the bases; interpretation of models; finishing the molds; prototype cutting and assembly; graduation and technical drawing of the pieces. The measurement table represents the measurements of the human body, and an indication of works. Such measures were elaborated by the Brazilian Technical Standards Association (ABNT) to NBR 13377 - Referential Normative Measures, regulating the clothing size ranges from PP to GG, that is, from size 34 to 55, elaborated in October 1995. It represents the circumferences of the bust or thorax, waist and hips, measured with the tape measure close to the body, the modeling emerged with industrialization. Starting from the measurement table, points, lines, lines and curves that originate the mold are drawn. Hence, the difficulty of many professionals to use rulers, curves and squares, instruments used in the execution of the molds.

In 2002, ABNT made NBR12071 available for the manufacture of a clothing product, identifying the measurement position and considering four pieces of clothing as basic: a shirt, a dress, a skirt and pants. In 2004, NBR15127 (ABNT, 2004) was made available with information on how individuals' body measurements should be made. 54 parameters were defined for the manufacture of clothing. Subsequently, ABNT developed two other standards in search of further deepening in the clothing genres: in 2009 the children's measurement table (NBR15800) and in 2012, the male (NBR16060), divided into three segments: normal, athletic and special.

Thus, in the construction of molds, flat modeling reveals the importance of mathematical knowledge to the fashion professional who produces for the clothing industry in clothing, ateliers and sewing salons. Research on mathematical modeling in teaching indicates advantages for student training and points to significant changes in the knowledge, action and attitude of CST teachers and students in Fashion De-

sign, specifically in modeling.

3.2 Three-dimensional modeling [draping (English) or moulage (French)]

Modeling, draping, from English or moulage, from French. Three-dimensional modeling is a technique performed by manipulating the fabric on the mannequin, allowing the visualization of the three dimensions of the piece: height, width and depth of the model, from the front, back and side. This technique consists of placing on the rectangular shape or body of fabrics marked with fundamental lines of the body, bust line, waist, hip, both vertically and horizontally, corresponding to the thread, warp and weft of the fabric. The fabric is modeled on the anatomy of the body, according to the model desired by the designer. However, due to the great demand and the need of the industry, the technologization by machines and computers is essential to attend the modeling market.

3.3 Computer modeling

The computerized modeling process is derived from the modernization of the industry, given the market's competitiveness, meeting society's demands for new technologies and aligning with innovations in the modeling process. Computer modeling consists of a system composed of several sets of interconnected programs to perform various tasks. This method generates savings in the industry and enables several steps, at once, generating savings and speed. Technological evolution adds the innovative concept to revolutionize clothing making in the computer-aided design (CAD) process, that is, computer-aided design and computer-aided manufacturing (CAM), which means computer-aided manufacturing.

Therefore, the modeling of clothing is only a cog in the process of production technology, through the product design, important and necessary in the execution of the garment. According to Treptow (2013), flat modeling can also be developed through a CAD / CAM system that can operate with the construction of molds by changing bases filed in the system or by typing molds produced outside the system. This modeling will give perfect shape, volume and fit, when well executed. The knowledge in this art brings solutions in the interpretation of the models produced.

In summary, the modeling process consists of one of the most important stages in the development cycle of a product in the Garment Industry. We currently have Computer Assisted Design (CAD) (Computer Aided Design) and Computer Assisted Manufacturing (CAM) software (Computer-Aided Manufacturing) which can facilitate the work of garment modeling to some extent. However, knowing the manual processes, terminologies and concepts are fundamental for obtaining good results in the development of parts and even greater resourcefulness when using CAD / CAM systems.

It is observed the presence of mathematical knowledge and its relevance with regard to the teaching-learning process of modeling for the development of well-

-executed pieces of quality, beauty and usability, that is, mastering the mathematical language can facilitate the learning of modeling.

4 RESEARCH METHOD

The present research was a case study, having as locus a private institution of higher education, located in the city of Recife-PE. It is an exploratory, comparative and quali-quantitative investigation, based on empirical data collected in tests and questionnaires applied to students, from CST modeling disciplines in Fashion Design. The study considers the need to improve the quality of the teaching-learning process at CST in Fashion Design. Initially, a survey was made with students from the first and second periods of the course about their knowledge of basic mathematical operations and geometry, content necessary to make modeling. Then, the data were analyzed, discussed and presented in graphs.

The research field was a private college, located in Recife-PE, which offers the Higher Technology Course in Fashion Design, which is considered one of the best in the country and the best in the state of Pernambuco, having a concept 4 in the Ministry's evaluation of Education (MEC). The sample consisted of 44 students, 20 of whom were students of the first module (period) of CST in Fashion Design, who are in three-dimensional modeling, here called Class A; and 24 students, from the second module, studying flat modeling, called Turma B. We sought to divide the collections by period of the course, with a view to comparing the results of incoming students with those of those who had already studied the first modeling discipline.

The data collection were carried out from August to September 2017, in night and day classes of Fashion Design. As instruments of data collection, a questionnaire and a test of basic mathematical knowledge such as fractions and geometric figures were used. The student questionnaire contained 4 questions about the student's profile and 6 open questions about students' understanding of the relationship between mathematics and modeling.

5 DATA ANALYSIS AND INTERPRETATION AND DISCUSSION OF RESULTS

5.1 Profile of the students of the first and second modules surveyed

From the data collected through a questionnaire in class A, that is, from the first module (period), it was possible to identify the following results. As for the profile of those surveyed, 9 studied elementary education in private schools; 2 in municipal ones; 8 state; and 1 in state / private. High school was attended by 7 of them in private schools; by 11 in state schools; and 2 in state / private. For 17 students, the training took place in an urban / capital environment and the Metropolitan Region of Recife; 2 inland, that is, in a rural environment; and 1 left the question blank.

In turn, the sample of students in the second module was composed of 24 respondents. As for elementary school, 8 claimed to have attended it in state schools; 1

in municipal; and 15 in private schools. Regarding high school, 14 said they had studied in private schools; 9 in state schools; and 1 in a federal institution. When asked about the training location, 19 reported that it was in the urban space; 4 inland, that is, in the countryside; and 1 did not respond. From these data, it was possible to perceive the heterogeneity of the CST student profile in Fashion Design at the college that served as the field for the research. It was observed that in the class of the first module, training at the fundamental level had close numbers between state and private schools.

In high school, more than half of the students attended state schools. Regarding the second period class, most attended both elementary and high school in private schools. We emphasize that training in urban areas obtained a much higher rate than in rural areas, both in module I and in module II. The profile results indicate that the majority of students had access to education in private schools in the urban area, which, theoretically, offer a better quality of education.

When asked to self-assess their mathematical knowledge, of the students in the first module, 5 considered that they had a good level; 2 responded badly; 9 consider it regular; and 4 left the item blank. Of the students in the second period, 3 declared themselves to be terrible; 4 said they were bad; 8 are considered regular; and 9 said they were good. The data indicate that the majority of students in both modules consider themselves "good" or "regular", although the second module has more students who consider themselves "good" in relation to the first. The number of "regular" students is balanced in both groups.

It is possible to infer that this greater security in relation to basic mathematical knowledge may be due to the fact that the majority of students in the second module have studied in private and urban schools and, therefore, have a more solid base in relation to the contents of that discipline. It is worth mentioning the high rate of students in the first group who did not respond and in the second group who classified their knowledge as terrible. In addition to mathematical knowledge, we sought the reason why students chose to study fashion. In question "a", we asked about the reason for choosing CST in Fashion Design, of the 20 respondents in Class A, 15 stated that it was a dream, a passion and / or personal taste; 4 said they already work in the area or want to start their own business; and 1 stated that "it was lost", a fact that we consider serious in the context of higher education.

As for the students of the second period, or Class B, of the 24 participants, 2 said it was because they want to practice the profession and create clothes and accessories with personality; 3 because they already work in the area and 19 said it was out of passion, dream or interest in the area. The analysis revealed that the majority chose the CST in Fashion Design, based on love, passion and the dream of working in the area since childhood. Then, the reason for the choice was the already acting in the area and the search for qualification and new knowledge.

Then, in question "b", when asked about what knowledge they considered necessary for the student to have a degree in Fashion Design, in Class A, 7 mentioned that they should have notions of sewing, trend, design, modeling, world of fashion, art, aesthetics and clothing; 6 stated that knowledge of Portuguese, mathematics, history is necessary; 4 gave generic responses such as "general knowledge" and

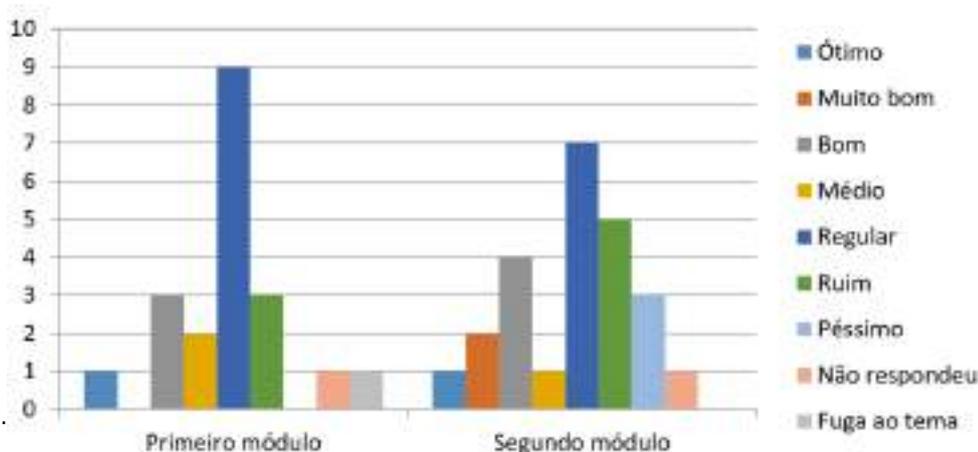
“everything”); 1 gave a vague answer, saying that the curriculum of that course already meets their needs; the researchers deduced that he may not have understood the question. In addition, 1 respondent left the question blank; and 1 stated that “no knowledge” was needed. Thus, it was possible to observe a balance between the answers that involved specific elements about fashion, Mathematics, and general knowledge. This result is consistent with Fraga (2013), for those who study fashion is a complex process that involves, in addition to clothing aspects, comprehensive knowledge about related areas.

In the second module, or Class B, 10 students answered that it was necessary to know the history of fashion, modeling and sewing; 6 cited mathematics, in addition to modeling and sewing; 1 escaped the topic in the answer; 6 were generic in stating that basic knowledge and high school education were necessary; and 1 did not respond. Considering the results presented, we observed that most students cite aspects directly associated with fashion, revealed by a specific lexical use, that is, terms and expressions such as: “cut and sew”, “trends”, “aesthetics”, “ clothing ”, “ fashion world ”and“ modeling ”. This result confirms what Pires (2002) states that, at its inception, fashion was seen as a job that could be performed by people with artistic talent, fashion information and good taste.

However, although many students have mentioned the word “modeling”, they do not signal the understanding that it, for example, is related to mathematics, through geometry and measurements, among others (SABRÁ, 2009). Despite this, a considerable number of students cited mathematics as the necessary knowledge to study Fashion Design at a higher level. The students in the first module pointed out this need more than those in the second period. This can be explained by the fact that they obtained better results in the survey test, which may indicate that they have a more solid base in mathematics, acquired in elementary and high school, while those said to have more deficiencies in the contents of the discipline.

After investigating what knowledge they thought was necessary to be a CST student in Fashion Design, they were asked how they evaluated their knowledge in Mathematics. When asked, in question “c”, 1 student indicated that he was excellent; 3 said it was good; 3 consider it bad; 9 claim to be regular; 2 consider it medium, we highlight that one of them added that it was “almost nothing, in fact”; 1 left the question blank; and 1 said it was everyday, making calculations, which may indicate that he did not understand the question. Of the students in the second module, 3 responded excellent or very good; 4 good; 7 regular; 1 median; 5 bad; 3 terrible; and 1 did not respond. Let’s see graph 1, below.

Graph 1: Self-assessment of the level of knowledge in mathematics.

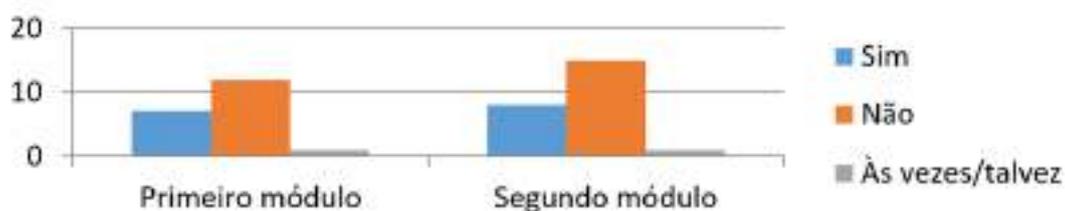


Source: Research author (2019)

In this regard, the majority of students in both modules claimed to have “regular” knowledge and there was an increase in the number of those who considered their level “bad”. We highlight that there was an inversion of the results of this item in relation to the question on the topic in the profile questionnaire, at the beginning of the research. In the first result, the students in the second module were more confident in relation to mathematical knowledge, but in this one, the number of students who considered themselves “bad”, surpassed those in the first module. Class B also changed in relation to the initial question, but, in general, the average remained the same. To understand this result, it was necessary to investigate the relationship of these students with mathematics. For this reason, they asked in “d” if they liked mathematics and were asked to explain why. Of the 20 respondents, 7 answered yes, but in the explanation, 1 left it blank, 2 stated that it was because it is “exact”, “obvious”, “simple” and “detailed”; 1 spoke about the contribution to life and the profession; and 2 stated that it was for affinity and for having good grades in school. 1 student said that he likes “sometimes, but most of them do”.

In turn, in Class B, 12 students said no and in the explanation, 2 left it blank; 2 said they did not identify with the discipline; 1 stated that the reason he doesn’t like it is because he doesn’t have a chance to put the content into practice; 1 replied that it was a lack of interest; 1 said he is not good at it; 1 justified that he never did well at school; 1 stated that he did not have good experience with the discipline; 1 had no chance to actually learn; 2 do not like these, one stated that he never liked, because it is complicated and another replied that he knows the importance, but does not like it. In that same question, most students in the second module, 15 students, answered that they do not like it; 8 said they liked it; and 1 said “maybe”, as we can see in graph 2, below.

Graph 2: Taste for mathematics



Source: Research author (2019)

In both classes, most responded that they don’t like math. This can be caused by the lack of adequate knowledge of its contents, because to like something you need to understand its rules and functions. The lack of basic knowledge about mathematics, as well as the absence of practice in modeling, contextualized and interrelating with other knowledge, can generate the distance of the trained professional in relation to the exercise of the profession or even make him give up or work in other areas.

Regarding the question “e”, on what is the relationship between fashion and mathematics, in Class A, 15 students from the first module recognized this relationship as important / very important; in relation to financial issues, measurements, mode-

ling, geometric designs, moulage and proportions; 2 gave generic responses such as “all”, “close relationship” and 3 left it blank. In turn, still in “e”, on the relationship between fashion and mathematics, in Class B, 17 students responded that both are related to the following topics: fashion, modeling, calculations, production quantity, drawing, cutting and sewing, management, technical sheet, measurements, fabric savings, finance, expenses, profits, buying and selling. Other students, 4 specifically, wrote generic expressions such as “everything”, “has to go together”, “direct”, and “knowledge of basic operations and spatial notion is necessary to easily perform and understand the situations in which they are present”. Next, graph 3 is shown.

Graph 3: Relationship between Fashion Design and Mathematics



Source: Research author (2019)

We emphasize that 2 students did not answer and 1 thinks that it has little relation when he affirms: “I believe that little, but we need mathematics for some subjects”. Although he thinks he has little relationship, he recognizes that it is necessary to have mathematical knowledge to perform well in subjects that are part of the curriculum.

Most students, in both periods, are aware of the relationship between mathematics and CST in Fashion Design, and indicate examples of daily use by professionals in this area. This result corroborates Fontoura (2011, p. 88) when stating that design is interdisciplinary in nature, as it enables “joint work with other areas of knowledge”. It is very important to highlight that one student stated that the two areas, objects of this research, that is, mathematics and modeling, have little relation. This question is relevant to reinforce, since this student is already studying the second period, that is, he has studied a modeling discipline, and is studying another modeling discipline, but he still cannot visualize. When students fail to perceive the strong relationship between both, it is inferred that in their practice “problems are treated mechanically, without the student often understanding what they are doing” (CARRAHER, 1994, p. 14).

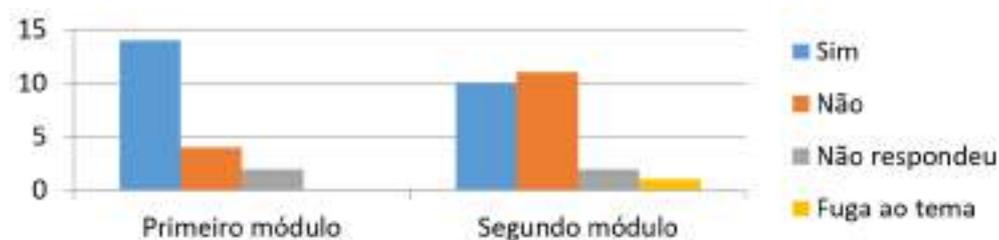
In order to enable the student to perceive the interrelationship between knowledge, Fontoura (2011) suggests interdisciplinarity as a resource to develop the teaching of Fashion Design in a plural perspective and based on integrated knowledge. It is understood, therefore, that it is necessary to promote integrated, interdisciplinary knowledge in fashion courses based on the integration between disciplines, since the interaction between them can contribute to an improvement in the academic and professional practices of apprentices.

Finally, in question “f”, about the importance of the basic mathematics discipline being offered in the Higher Technology Course in Fashion Design, in Class A, 14 respondents answered “yes”. Of those, for 1 it can be good; for 3, math is in everything;

3 relate it to use in fashion; 5 because they don't know the basics of mathematics; 2 commented that they have mathematics on a daily basis and the knowledge about it adds in other areas. However, 4 replied that they did not (2 said that it can be seen in Financial Management; 1 stated that basic mathematical knowledge could be inserted, but not the inclusion of the discipline in the course grid); 2 did not respond.

In the second period, 11 students were categorical in stating that they were not; 10 said yes; 2 people did not respond; and 1 escaped the theme, as shown in Graph 4.

Graph 4: Importance of inserting a basic mathematics subject in the Fashion Design curriculum



Source: Research author (2019)

In the first module, it was almost unanimous the need to have a specific mathematics subject in the CST curriculum in Fashion Design. This is due to the fact that they declared to have a "bad" level of knowledge in mathematics. The students in the second module who answered "no" justified that basic knowledge about mathematics must be learned on the basis of education, that is, in elementary school. Still, they added that it is enough to know the four operations for a good performance in fashion. One respondent stated that the apprentice himself can study basic mathematics on his own, while another said that the mathematics knowledge of fashion students should be assessed in the college selection process. Although a student considered that he did not need a specific subject in basic mathematics, he added that it could be offered if the course took place in three years.

It is possible to perceive that, of the students who answered "no", some are aware that an interdisciplinary approach can be used as a way to solve the problem of lack or low knowledge about basic mathematics, inserting it in other CST disciplines in Design of College fashion that served as a research field. This stance corroborates Morin's (2002, 2003, 2005) idea about the importance of comprehensive and multi-disciplinary thinking for reflective learning that considers the process in context and in its entirety. On the other hand, of the students who answered "yes", some said that they did not have the basic knowledge solidified, others stated that they needed to reinforce what was learned in school to level the class, to facilitate calculations and better prepare the student for the market of work.

The results above demonstrate that it is almost unanimous the importance of offering a specific discipline of basic mathematics in the curriculum of the Superior Course in Technology in Fashion Design for students of the first period. In contrast, the students of the second module are divided, although most respondents said that it is not necessary, they justified their answer, stating that there could be the inclusion of basic knowledge throughout the other disciplines already existing in the course. Grave (2009), reinforces interdisciplinarity between different areas of knowledge to

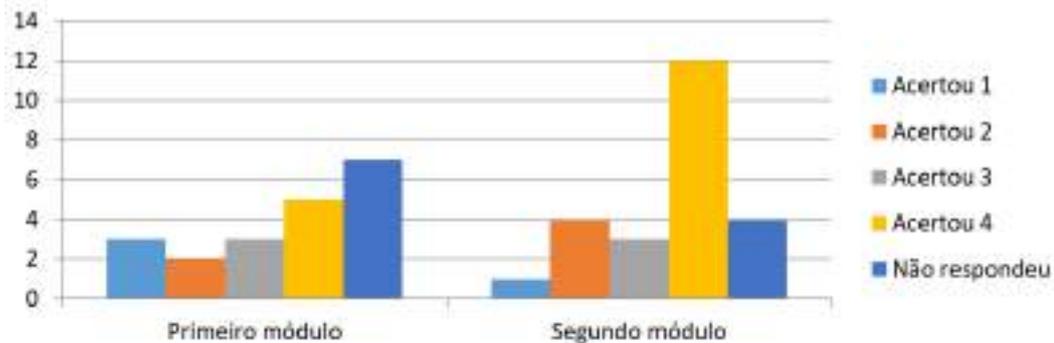
obtain good results in modeling.

5.2 Survey test of the first and second periods of Fashion Design

In order to investigate the level of knowledge about basic mathematics, a probing test was carried out with 2 questions, one on fractions and basic mathematical operations (write out the fractions and operations in full and solve them, using, for example, the division); and one about geometric shapes. In question 1, students were asked to write in full and solve the exercises with the indicated fractions. Of the 20 respondents in Class A, 14 left all questions blank; 4 wrote in full (correctly), of those 4, 2 solved correctly and 2 incorrectly. 2 students did not write in full, but solved the exercises (1 complete, but incorrect and 1 correct, but incomplete).

In the next question, 4 geometric figures were presented and the students were asked to write their names, being circle, parallel lines, right triangle and vertex. Of the 20 respondents in module I, 7 did not answer the second question; 3 answered only one letter, correctly, of the four requests, reaching 25% of correct answers; 2 answered only 2 letters correctly, being 50% correct; and 3 answered 3 letters correctly, which means 75% of use; and 5 answered all four correctly, that is, 100% correct answers. Of the 24 students in module II, 4 got 2 options right, 1 got 1 correct, 3 got 3 correct, 12 got 4 correct and 4 did not answer, comparatively illustrated in graph 5, below.

Graph 5: Index of correct answers for question 1 in the poll test



Source: Research author (2019)

The results indicate that the module I class performed less positively compared to the results of the second module class. Most of the students did not answer this option, and only 5 got the four options right. Meanwhile, 12 people from Module 2 got the four options right. This fact can be attributed to the profile of students in the second period who, according to previous results, claimed to have a good knowledge of mathematics, as well as the context of basic education of the majority having taken place in private schools.

Another important factor may be the fact that the students in Class B have already experienced the first modeling discipline and have felt the need to seek more appropriation of the mathematical content to develop learning and improve the performance of activities. It was also observed that the results of the self-assessment on

the knowledge in mathematics are not in line with the results obtained in the survey test performed. Mathematical knowledge can facilitate the execution of work and improve the quality of the final product, but it is not enough to learn procedures, but to transform them into thinking tools (NUNES & BRYANT, 2007). It is necessary to know the representation systems and the tools as in mathematics, and these systems need to have a relationship with the situations in which they will be used, because "people better understand the things that they discover themselves" (CARRAHER, 1994, p. 20). The lack of interrelationship between the contents of the fashion courses can be changed by developing interdisciplinary projects, basic extension courses on mathematics that demonstrate the direct relationship between mathematics and fashion, specifically mathematics as an instrument for improving techniques, to awaken in students and workers in salons and sewing studios, understanding and the good development of all processes, from creation to the final product, that is, the garment.

The research demonstrated the need for teaching that encompasses interdisciplinarity in the fashion area, combining flat and three-dimensional modeling with ergonomics and geometry, based on modeling teaching integrated with other knowledge, associating theory with practice. These suggestions are focused on teaching the modeling syllabus, but tend to demonstrate greater functionality if addressed during the courses in order to complement the aspects worked in research and creation disciplines, with the insertion of flat and three-dimensional modeling techniques, providing creative thinking in the making of modeling.

6 CONCLUSION

This research sought to show the relationship between mathematics and modeling in the academic life of CST in Fashion Design from a student perspective. Based on the data analyzed, it was observed that many CST students in Fashion Design at the researched college have a great deficiency in relation to mathematics. It is necessary to understand, by fashion professionals, the intrinsic relationship between mathematics and the modeling process. This can be achieved from the beginning of their academic training, that is, in the space of formal, creative and critical-reflexive learning with the support of teachers.

It is believed, therefore, that the introduction of teaching based on interdisciplinarity and complex thinking is able to assist in the process of development and creation of clothing. It is necessary to make students aware that the mathematical content is completely involved with the construction of a garment. Therefore, the inclusion of mathematics in the teaching-learning of modeling disciplines is extremely relevant. It should be added that the teacher is also essential in this process, due to his social role as an educator and theoretically-methodologically-based opinion maker, expanding the possibilities of learning and meeting the needs of students, improving pedagogical practice and, consequently, learning .

The results are expected to contribute to the awareness of the need for changes in the teaching-learning approaches to modeling in higher education courses in Fashion Design; that teachers can dynamically insert mathematics into the classroom, showing the precise applications of their operations in the daily life of the

fashion professional. Still, that awaken students to the interest in mathematics at CST in Fashion Design and in its various areas of professional practice.

REFERENCES

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 13377: medidas do corpo humano para vestuário - padrões referenciais. Rio de Janeiro: ABNT, 1995.

_____. NBR 12071: artigos confeccionados para vestuário - determinação das dimensões. São Paulo: ABNT, 2002. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS.

NBR 15127: corpo humano - definição de medidas. São Paulo: ABNT, 2004.

_____. NBR 15800: vestuário - referenciais de medidas do corpo humano - vestibilidade de roupas para bebê e infantojuvenil. São Paulo: ABNT, 2009.

_____. NBR 16060: vestuário - referenciais de medidas do corpo humano - vestibilidade para homens corpo tipo normal, atlético e especial. São Paulo: ABNT, 2012.

ARAÚJO, Mário de. **Tecnologia do vestuário**. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1996.

CARRAHER, Terezinha Nunes. (org.). et all. **Aprender pensando: contribuições da Psicologia Cognitiva para Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FEGHALI, Marta Kasznar; Dwyer Daniela. **As engrenagens da moda**. Rio de Janeiro: Editora Senac, 2006.

FONTOURA, Antonio Martiniano. A interdisciplinaridade e o ensino do design. **Projética Revista Científica de Design**. Universidade Estadual de Londrina | V.2 | N.2 | Dezembro 2011.

FRAGA, R. **Blog do Ronaldo Fraga**. Disponível em: <http://ronaldofraga.com/blog/?cat=3>. Acesso em: 19 de julho de 2017.

GRAVE, Maria de Fátima. **A modelagem sob a ótica da Ergonomia**. São Paulo: Zenex Publishing, 2009.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Intertransdisciplinaridade e transdisciplinadidade**. Disponível em: <http://www.institutopaulofreire.com.br>. Acesso em: 13/06/19.

LIMA, Jonathan G. de; ITALIANO, Isabel C. O ensino do design de moda: o uso da moulage como ferramenta pedagógica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 477-490, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n2/1517-9702-ep-42-2-0477.pdf>. Acesso em: 11/10/2019.

MACEDO, Kárita B. de; ALVES, Andressa S. Intervenção pedagógica em modelagem: construindo a base do corpo feminino sob um novo olhar. **Ensinar mode**, Vol. 3, n. 1, p.060 - 073, 2594-4630, out-mai 2019.

MARTINS, Suzana Barreto. **O conforto no vestuário**: uma interpretação da ergonomia: metodologia de avaliação de usabilidade e conforto no vestuário. 2005. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

_____. **Equação da ergonomia no design de vestuário**: espaço do corpo, modelagem e matérias. In: Congresso Brasileiro de Ergonomia -ABERGO, 14, 2006, Curitiba-PR . Anais... Curitiba: ABERGO, 2006.

SOUZA, Patrícia de M. **A modelagem tridimensional como implemento do processo de desenvolvimento do produto de moda**. 2006. 113 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/96266>>. Acesso em: 11/10/2019.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Instituto Piaget. Lisboa, 2003.

_____. **A cabeça bem feita**. Repensar a reforma repensar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ciência da consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter. **Crianças fazendo matemática**. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

PAULINO, Suzana F. **Análise Crítica do Discurso Econômico Moral em Publicidades bancárias**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. 2015.

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. (Org.) **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

RADICETTI, E. **Medidas antropométricas padronizadas para a indústria do vestuário**. In: **Conferência industrial e de confecção**. Rio de Janeiro: SENAI/CETIQT, 1999.

SABRÁ, Flávio **Modelagem tecnologia em Produção de Vestuário**. São Paulo Estação das letras e cores, 2009.

SOUZA, Sidney Cunha de. **Introdução à tecnologia da modelagem industrial**. Rio de Janeiro: SEANAI/DN, 2006.

TREPTOW, Doris. **Inventando Moda**: planejamento de coleção. Brusque: D.Treptow, 2013.

Dossiê 6

A modelagem integrada ao projeto de Moda no âmbito do ensino

DOI: 10.5965/25944630422020271

EXTENDED SUMMARY

COLLABORATIVE DESIGN METHODOLOGIES FOR CLOTHING FLAT MODELING

Élida Belquice de Araújo Santiago¹

Raquel Gomes Noronha²

Ana Lucia Alexandre de Oliveira Zandomeneghi³

Cláudia Suellen de Carvalho Borges⁴

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Docente do quadro efetivo do Eixo de Produção Industrial do Instituto Federal do Piauí (IFPI- Piripiri). E mail: elidabelquice@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6454581006921173> | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0251-4166>

² Doutora (PPCIS-UERJ, 2015) em Antropologia e mestre (PPGC Soc-UFMA, 2008). Docente do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E mail: Raquelnoronha79@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4782161324909358> | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3753-5143>

³ Pós- Doutora em Engenharia e Gestão do conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2012), Doutora e Mestre em Engenharia de Produção pela (UFSC, 1998 e 2005). Docente do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E mail: ana.zandomeneghi@ufma.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/146820404435056> | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6140-8841>

⁴ Graduation degree in English Language and English Language Literature from the Federal University of Piauí (UFPI, 2018). She works as an English teacher at Minds English School. claudiab752@gmail.com

1 INTRODUCTION

This article reflects on the importance of collaborative design methodologies in the construction of new configurations for teaching flat clothing modeling. Within the field of teaching fashion and clothing, but specifically in the disciplines of flat modeling, several problems can be identified regarding teaching-learning. Silva and França (2018) state that there is little perceived ability to understand the execution of the molds on the part of the students, which cause the discipline to be seen with a high degree of complexity, causing dissatisfaction, both on the part of the students and by part of the teachers who teach it. This article is based on data, four surveys carried out in fashion and clothing courses in Brazil regarding teaching-learning of the flat modeling technique and from the gaps identified in its results, we will substantiate the paths taken by this research.

Based on the assumption that the understanding of the reasons and the difficulties present in the contexts of the researches carried out on teaching and learning of flat modeling in recent years, are not due to individual and solitary actions, but to collective constructions of all the authors involved. In this work, concepts of collaborative design methodologies are explored, as innovative and effective methods of this construction. Understanding that, through collaborative means, it is possible to contribute with activities and solutions from different fields, starting from a new perspective when conceiving formal concepts and solutions.

Thus, the question that guides this study and which will be answered is: how can collaborative design methodologies contribute to the flat modeling of clothing? The article is structured in four topics, which aims to clarify points and difficulties raised in research that were carried out in recent years on teaching and learning of flat modeling through a systematic literature review that points out data on the state of the art of flat modeling and its relationship with collaborative methodologies.

2 COLLABORATIVE DESIGN AND FLAT CLOTHING MODELING

Researches in the field of teaching flat modeling in Brazil, carried out in different contexts of the discipline within fashion courses, points to problems in teaching-learning. The search for new configurations for this teaching directed our look at the need for actions with the participation of the authors involved, in the construction of tools through collaborative steps. Thus, through key words and in order to answer a question regarding the state of the art, as well as through the systematic literature review, it was possible to understand the paths that need to be taken.

As research conducted recently in relation to teaching flat modeling, Araújo et al. (2019, p.44) "it is observed that not every student has identification and ease of learning this content". Also Filgueiras et al. (2016, p.51) point out that "there is a difficulty that fashion / design professionals have to do modeling". For Lervolino (2015), on the other hand, many students consider the modeling content in plaster when it comes to mathematical rules that seem to be meaningless. Nunes and Rocha (2018), affirm that little has been discussed about the quality and impacts of didactic resour-

ces in the teaching-learning of clothing modeling.

Driven by the various issues that permeate this field of flat modeling teaching, it is possible to perceive from the surveys that a collaborative work done with teachers and students in the area can contribute to the improvement of the quality of this teaching and the construction of teaching tools by collaborative means is one way. According to Imbernón (2009; 2011; 2016), when new relational and work models based on collaboration are generated in the context of the school, another meaning for individual and collective professional identity is made possible.

Collaborative processes have the peculiarity of flexibility in terms of steps and results, which guarantees the effectiveness of these methodologies. Following a collaborative direction at the end of this process, there is a new look at the subjects and the relationships established, the problems and solutions built, the role of each and the collective during the process, resulting in a solid and real project. In this sense, we understand the need to relate collaborative work to teaching flat modeling.

The methodological procedures applied were divided into three stages: the first consists of referential theoretical research, which corresponds to the validation of the research problem, through a bibliographic and systematic review of the literature, where in line with Luna (1997), the literature review can be carried out with the following objectives: determination of the "state of the art"; what gaps exist; and where are the main theoretical or methodological barriers.

The second point of focus was the contextualization of collaborative methodologies for the elaboration of a proposal for a methodological model based on the analysis of the literature review carried out. Finally, the time for conclusions and reflections on the importance and use of collaborative methodologies for flat clothing modeling.

Therefore, as a methodology, exploratory-descriptive research was used, with a qualitative approach. As for the objectives proposed in this research, it is basic in nature, as it aims to generate specific knowledge, according to Silva (2005, p. 20), "aims to generate knowledge for practical application and aimed at solving specific problems." Thus, this research deals only with a methodological arrangement, in which it will proceed in order to apply the proposed methods, being carried out in a next stage in the fashion and clothing design courses at the Federal Institute of Piauí, with professors and students in the area.

The characterization of the research, based on collaborative molds, mainly regarding its objectives and within a categorization of research in design, can be classified as an action of research, which, according to Lewin (1946), is an exploratory method, in which the researcher has direct involvement with the research object, assuming the role of observer and observed. The application of action research will be carried out through a group engaged in collaborative action, in which the researcher is also part of this group. In this way, the analysis of the investigation is done from the contrast between literature, the researcher's reflections and collective self-reflection.

3 CONCLUSION

The analysis and discussion of the results point to the relevance of the concepts and applications explored in this research, in order to present the contributions of collaborative methodologies for the flat modeling of clothing. Collaborative design methodologies are innovative and carry ideas for a new way of designing. This new form transcends an isolated vision and a solitary work of a designer, or in a vague vision of a problem, it contextualizes several situations, listens and is performed by a collective work between designers and users, through tools and metadesign concepts. And dynamic forms, as well as establishing relationships for defining roles and characterizations of the users for whom they will be designed.

It is concluded that the essential steps for the foundation and modeling of a collaborative methodology were presented, and a minimum conceptualization of the steps, aiming to provide the first steps for the academic community that intends to proceed with research that contribute to the field of teaching and, mainly, that use collaborative methodologies.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Camila Caroline Teixeira de. **The concept of Metadesign**. The Colloquium on Metadesign: London: Goldsmiths University: SIGRADI, v.1, p. 62, ten. 2014. Available at: http://papers.cumincad.org/data/works/att/sigradi2014_200.content.pdf. Accessed on: 12 dec. 2019.

ARAÚJO, M. do S de; SOUZA, W. G. de; FILGUEIRAS, A. P. A. Methodological experiment for the teaching-learning process of female flat modeling: teaching x student praxis in the design-fashion course - UFC. In: **Teaching**. [s.l. : s.n.] v. 3, n. 2, jun./set. 2019. Available at: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinarMode/issue/view/Dossi%C3%AA%204>. Accessed on: 12 dec. 2019.

BERG, Ana Lara Marchi. **Modeling techniques Female plane**: construction of bases and volumes. Sao Paulo: Senac Sao Paulo, 2017.

BORBAS, M. C. ; BRUSCAGIM, R. R. Flat and three-dimensional modeling - moulage - in the clothing industry. In. : **Rev. Business Sciences at UNIPAR**, Umuarama: [s. n.], v. 8, n. 1 and 2, Jan./Dec. 2007. Available at: <https://www.revistas.unipar.br/index.php/empresarial/article/viewFile/2679/2043>. Accessed on: 10 nov. 2019.

BOTERO, A. ; KOMMONEN, K.-H. ; OILINKI, I. & KOSKIJOKI, M. Co-Designing Visions, Uses, and Applications. In: **Electronic Proceedings of the 5th International Conference of the European Academy of Design. Techne- Desing Wisdom. Barcelona: European Academy of Design: Universidad de Barcelona**, 2003. Available at: https://www.academia.edu/5847867/Expanding_Design_Space_s._._Design_in_Communal_Endeavours. Accessed on: 08 oct. 2019.

CREPALDI, Renata Nogueira. **Modeling teaching:** experiences and challenges in the search for the formation of independent constructive thinking. Bauru, 2017. Available at: http://www.coloquiomoda.com.br/anais/Coloquio%20de%20Moda%20-%202017/COM_ORAL/co_2/co_2_ENSINO_DE_MODELAGEM_EXPERIENCIAS.pdf. Accessed on: 30 Nov. 2019.

FILGUEIRAS, A. P. A. ; ARAÚJO, M. do S de; SOUZA, W. G. de; CARVALHO, M. A. Reflections on ergonomic modeling in the planning and elaboration of clothing products. In: **3rd INTERNATIONAL FASHION AND DESIGN-CIMODE CONGRESS**. Buenos Aires: [s.n.], 2016. Available at: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/Ensinarmode/article/view/14568/10074>. Accessed on: 25 nov. 2019.

FONTANA, Isabela Mantovani; HEEMANN, Adriano; GOMES FERREIRA, Marcelo Gtirana. Collaborative Design: Critical Factors for Co-design Success. In .: **4th South American Interaction Design Congress**. [S.l .: s. n.], 2012. Available at: https://www.academia.edu/9203614/Design_Colaborativo_Fatores_Cr%C3%ADticos_para_o_Sucesso_do_Co-design_Collaborative_Design_Critical_Success_Factor_for_Co-design_Fontana_Isabela_Mantovani%University_Unity Accessed on: Oct 25, 2019.

GIACCARDI, Elisa. "Metadesign as an Emergent Design Culture". In .: **Leonardo**, [S.l .: s. n.], v. 38, n.2, August. 2005. Available at: https://www.researchgate.net/publication/249562528_Metadesign_as_an_Emergent_Design_Culture. Accessed on: 10 dez. 2019.

IERVOLINO, Fernanda. 3d technology as a didactic resource for learning the flat modeling of clothing. In .: **National meeting of fashion researchers**. [S.l .: s. n.], 2015. p 05-06. Available at: <http://www.feevale.br/Comum/midias/cd4c3a08-00cf-4b-73-8979-b5334873a92e/A%20TECNOLOGIA%203D%20COMO%20RECURSO%20DID%C3%81TICO%20PARA%20A%20APRENDIZAGEM%20DARENDIZAGEM%20DARENDIZAGEM%20DARENDIZAGEM%20DA%20MODELING%20PLAN%20DO%20WEAR%20C3%81RIO.pdf>. Accessed on: 11 Dec. 2019.

IMBERNÓN, F. **Ongoing teacher training**. São Paulo: Cortez, 2009. 119 p.

IMBERNÓN, F. **Ongoing teacher training**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 127 p.

IMBERNÓN, F. **Quality of teaching and teacher training**. São Paulo: Cortez, 2016. 229 p.

LIMA, Márcio Soares; SILVA, Lucilene Rodrigues da; UCHÔA, Jandaina Maria Barbosa; NORONHA, Raquel Gomes. The modeling behind the molds: classroom experiences. In .: **Teaching**. [S.l .: s. n.], v. 3, n. 1, p.113 - 122, Oct / May 2019. Available at: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/Ensinarmode/article/view/14476/9741>. Accessed on: 11 Dec. 2019.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Research planning: an introduction.** São Paulo: EDUC, 1997.

MENEZES, Marizilda dos Santos; SPAINE, Patrícia Aparecida de Almeida. **Flat Industrial Modeling of Clothing: guidelines for the clothing industry and teaching-learning.** PROJÉTICA, LONDRINA, v. 1, n. 1, p. 82–100, ten. 2010. Available at: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/projetica/article/view/7737/6858>. Accessed on: 11 Dec. 2019.

NUNES, R de C; ROCHA, Maria Alice Vasconcelos. The teaching of clothing modeling from the perspective of Information Design. In .: **Achiote electronic fashion magazine.** [S.l .: s. n.], v.6. n. 2, p 12-17, ten. 2018. Available at: <http://www.fumec.br/revistas/achiote/article/view/6632/3396>. Accessed on: December 18th. 2019.

OBREGON, Rosane de Fatima Antunes. **Design research perspectives: studies based on the Systematic Literature Review.** Erechim: Deviant, 2017.

KAMPA, Erick Renan. **Collaborative design processes in the development of digital games.** Curitiba: [s. n.], 2018. 110 f.

LEWIN K. **Action research and minority problems.** J Soc Issues. [S.l .: s. n.], v. 2, n. 34, 1946. p. 6.

SANTOS, Marcio Eugen Klingenschmid Lopes dos. **Evaluation parameters of virtual learning objects.** Sao Paulo; SP: [y.n], 2013.

SILVA, Edna Lúcia da. **Research methodology and dissertation preparation.** 4. ed. rev. current. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Edna Maria dos Santos; FRANCE, Sônia; Female doctor. **Modplan: teaching and learning of flat modeling through a technological resource.** [S.l .: s. n.], 2018. Available at: <http://www.coloquiomoda.com.br/anais/Coloquio>. Accessed on: 07 Nov. 2019

SPINUZZI, Clay. The Methodology of Participatory Design. **Technical** communication. [S.l.: s. n.], v. 52, n. 2, maio 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233564945_The_Methodology_of_Participatory_Design. Acesso em: 07 out. 2019.

TRANFIELD,D.;DENYER, D.; SMART,P. 'Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review'. **British Journal of Management.** [S.l.: s. n.], v. 14, n. 207, 2003. Disponível em: <https://www.cebma.org/wp-content/uploads/Tranfield-et-al-Towards-a-Methodology-for-Developing-Evidence-Informed-Management.pdf>