

## VERSÃO EM PORTUGUÊS

# (RE)CRIAR FASHION CONTEXTUAL STUDIES: UMA VISÃO GERATIVA DASOCIOSSEMIÓTICA NO ENSINO SUPERIOR DE MODA E DESIGN

Marília Jardim<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Autora e tradutora. Marília Jardim é Doutoranda e Pesquisadora em Comunicações e Media na University of Westminster (CAMRI, Londres) Senior Lecturer em Contextual and Critical Studies na University for the Creative Arts (Epsom, RU), membro da Higher Education Academy (RU). Mestre em Comunicação e Semiótica (PUC-SP), Bacharel em Comunicação das Artes do Corpo (PUC-SP). [mhernandesjardim@uca.ac.uk](mailto:mhernandesjardim@uca.ac.uk) orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1565-590X>

## 1 INTRODUÇÃO

No ano de 2016, eu aceitei a oferta para o cargo de coordenadora da área de *Contextual and Critical Studies*<sup>2</sup> – em tradução livre, “Estudos Críticos e Contextuais” – na University for the Creative Arts (Epsom, Reino Unido), no bacharelado em Design de Moda. Sem jamais ter estudado Moda – mas levando comigo minha dissertação de Mestrado em Comunicação e Semiótica que investigou o corset na moda ocidental, ao lado de treze anos de experiência como figurinista e estilista – o desafio se apresentava em múltiplas camadas: ensinar em um ambiente extremamente internacionalizado, respondendo a necessidades mercadológicas muito específicas e em situações extremamente competitivas, calcadas em rankings de satisfação e, por outro lado, atendendo ao desejo de utilizar a intersecção das múltiplas experiências que minha formação fragmentada e interdisciplinar apresentava enquanto possibilidades de redesenhar três módulos de ensino.

Em retrospecto, minha bagagem profissional trabalhando como designer, pesquisando o campo da moda, e minha licenciatura em ensino superior foram, provavelmente, atributos menos significantes que eu trouxe para este cargo: ao contrário, foi a minha formação em Sociossemiótica que provou ser a âncora da minha prática, da concepção do programa à entrega de atividades face a face. Nos meus anos mais ativos junto ao Centro de Pesquisas Sociossemióticas (CPS), durante meu Mestrado em Comunicação e Semiótica na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, meu foco de pesquisa havia sido, de um lado, a dinâmica estabelecida entre o corpo e a roupa; e, de outro, as maneiras pelas quais a Semiótica pode ser utilizada na compreensão do espaço. Essa experiência me ensinou a ver a Semiótica – especialmente a proposição de Landowski a respeito dos regimes de interação – como uma “teoria de tudo”: se uma epistemologia tão múltipla é capaz de comportar a análise de uma vasta quantidade de objetos, o começo da minha jornada como professora e coordenadora de área parte do questionamento da teoria e da

---

<sup>2</sup> No Reino Unido, onde um grande número de novas universidades oferece cursos de bacharelado voltados para a transferência de habilidades técnicas, os elementos teóricos do curso costumam ser condensados em um módulo único, multidisciplinar, que foca no desenvolvimento da escrita de textos culminando na dissertação (que, contudo, não é o principal trabalho de conclusão de curso). Nos programas de Artes e Design, esse módulo quase sempre inclui a História da Arte, História da Moda (ou do Design), e outras disciplinas das Humanidades que são relevantes para cada curso específico – como a Filosofia, a Teoria Feminista, a Teoria de Gênero, o Pós-estruturalismo, e assim por diante.

possibilidade de seu uso ao contrário: para *gerar* práticas, ao invés de analisar textos. As seções seguintes apresentarão alguns dos principais conceitos da teoria que formou minha abordagem em Pedagogia Crítica, com foco na prática em ensino superior no Reino Unido em um programa de Moda, concebendo, planejando e ensinando os módulos “*Introduction to Fashion History and Theory*” [“Introdução à História e Teoria da Moda”], “*Theories of Culture, Identity and Communication*” [“Teorias da Cultura, Identidade e Comunicação”] e Dissertação.

A matriz da minha prática pedagógica parte de dois trabalhos seminais: a *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1970), um texto fundamental no despertar do desejo de tornar-me educadora que precede o início da minha carreira acadêmica; e *La Pensée Sauvage* [O Pensamento Selvagem] de Claude Lévi-Strauss (1963), um trabalho que, de uma maneira ou outra, marca os escritos semióticos dos autores informando minha pesquisa – como Algirdas Julien Greimas, Eric Landowski, Jean-Marie Floch e Ana Claudia de Oliveira. A Pedagogia Crítica de Freire e sua proposição de dissolução do binário “professor-aluno” criou em mim uma impressão duradoura, principalmente porque as ideias que ele apresenta aparecem em correspondência com minhas experiências durante o Ensino Médio em uma escola sócio-construtivista, e nos meus estudos de graduação e pós-graduação no Brasil. Por outro lado, o artifício do *bricoleur* de Lévi-Strauss oferecia ao mesmo tempo a imagem de uma maneira de pesquisar, que é também uma imagem perfeita da minha prática tanto como artista quanto como acadêmica: da minha literal coleção de fragmentos que formavam meu trabalho como figurinista, à colagem, metafórica, de conceitos e corpus de pesquisa que popularam meu trabalho como pesquisadora. Não por acaso, o conceito do *bricoleur* é também uma presença vívida nos escritos sobre a moda (DIEDERICHSEN, 2006; FLOCH, 1996; GECZY, 2012; HEBDIGE, 1979), marcando a união desses dois trabalhos como o nicho em que minha prática existe e se torna possível.

A busca pela minha bricolagem pedagógica me devolveu às raízes brasileiras da Pedagogia Crítica, seguindo os desenvolvimentos do trabalho de Freire disseminados no campo da Educação nos EUA e no RU, onde a ideia do “oprimido” se tornou um emblema dos grupos minoritários ou daqueles desfavorecidos de uma maneira ou outra. Entre os objetivos principais destes escritos, encontramos o debate a respeito da importância de transformar a vida, cultura, e identidade dos alunos em temas abordados na sala de aula, permitindo a construção de um engajamento ativo que emerge da partilha na construção do contexto da aprendizagem, elevando o aluno

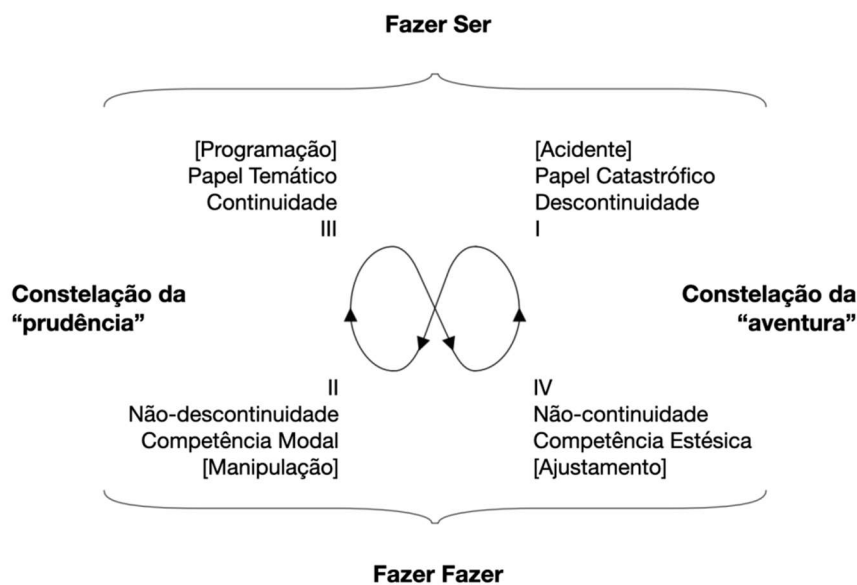
ao status de “cocriador” do conhecimento (WAMBA, 2010). O trabalho de Freire reaparece igualmente nos textos abordando a Educação Criativa, principalmente a incorporação do *Design Thinking*, como parte da prática pedagógica, promovendo ao mesmo tempo o “aprendizado intuitivo” e o “insight intuitivo” que se tornam, pouco a pouco, conceitos em voga entre educadores que procuram utilizar estas ferramentas como formas sofisticadas de processar informação (RINGEL, 2004), assim como conceitos que facilitam a estruturação de “platôs” que constroem, um a um, a base para o próximo estágio: aprender; fazer conexões e contextualizar o conhecimento; e avaliação; estes passos buscam a construção do aprendizado por meio da ação e da prática, incentivando a colaboração entre pares mas, igualmente, entre professores e alunos (WRIGLEY & STRAKER, 2017), realçando a importância da dissolução de hierarquias e superando a distância instalada entre os diferentes agentes envolvidos no ato de ensinar e aprender. Finalmente, o problema das relações de poder investidas nas figuras do “estudante” e do “professor”, especialmente as consequências acarretadas nos processos de avaliação, e o problema da prática de “classificação” dos alunos (REYNOLDS & TREHAN, 2000) aparecem como ramificações dos conceitos apresentados na *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1970).

Ainda que o conjunto de teorias pedagógicas seja frequentemente retratado como um campo existindo fora da Filosofia, abordando questões que aparecem como distintas de outros campos e teorias, os problemas que preocupam a Sociossemiótica – particularmente os textos que informam o presente artigo – não apenas se apresentam como muito próximos das questões da Pedagogia Crítica como, outrossim, são capazes de apresentar soluções que superam as possibilidades das teorias da Educação. Mais do que facilitar um aporte analítico da Pedagogia – ou seja, utilizá-la como ferramenta crítica no exame da prática pedagógica – a Semiótica acompanhada de seus múltiplos conceitos é capaz de se tornar uma ferramenta nela mesma, não mais uma teoria de análise crítica, mas um guia para a construção de práticas em Educação.

A vasta obra de Landowski debatendo o problema das interações (LANDOWSKI, 2004, 2005, 2009, 2010, 2013) é um dos alicerces centrais da minha “prática na prática” como educadora, principalmente no que toca minha busca por relações em sala de aula que passem da *programação* ao *ajustamento*. Em *Les interactions risquées [As interações arriscadas]*, o binário “operação/manipulação” da teoria standard é desmembrado em quatro regimes de interação (figura 1) –

programação, manipulação, ajustamento e acidente (LANDOWSKI, 2005) – que são ancorados em diferentes enunciados narrativos, possibilitados no processo de assumir diferentes papéis e competências: além do papel temático e das competências modais (GREIMAS, 1983; GREIMAS & COURTÉS, 1993) que aparecem ligados aos regimes da programação e manipulação respectivamente, Landowski apresenta a possibilidade de papéis catastróficos, que resultam em acidentes e assentimentos; e das interações investidas com competências estéticas, resultando em ajustamentos e uniões que se desdobram em relações que *fazem sentir* (LANDOWSKI, 2005). Em seu trabalho, o regime do ajustamento aparece enquanto um modo de interação que supera as estratégias e a troca de valores, os actantes se encontrando então em uma interação cujo valor é o contato em si – pura interação, independente de relações econômicas. A possibilidade de criar um espaço e relações que se aproximam desse modo de interação na sala de aula, ou a contradição dos múltiplos programas que parecem governar a maioria das relações no Ensino Superior hoje em dia, tornou-se o ideal que eu persegui ao conceber meus programas de estudo e ambientes de ensino.

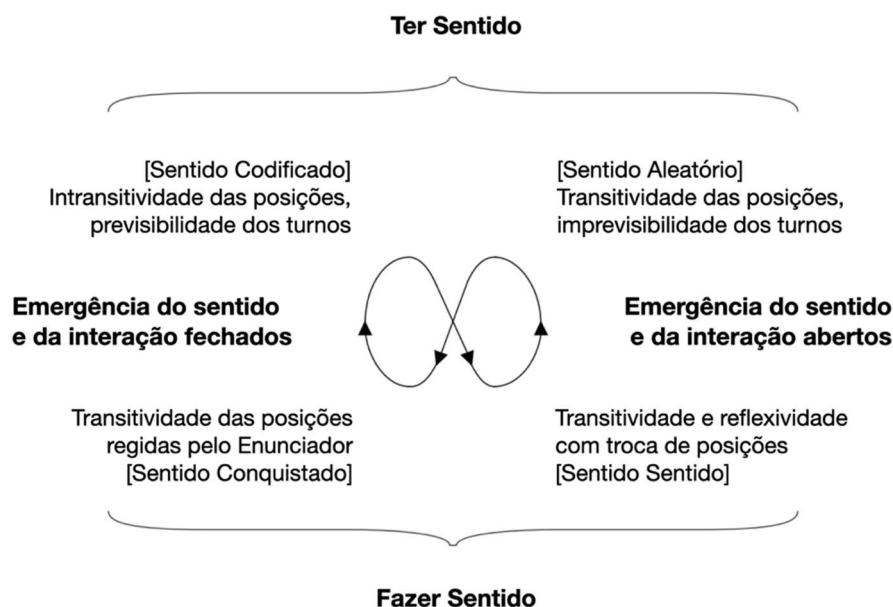
Figura 1 – Elipse dos regimes de interação de Landowski.



Fonte: Elaborado pela autora.

Contudo, além (ou antes?) da concepção das relações de presença e interação, o ato de ensinar e aprender é também uma questão de construção de significação que ocorre no âmbito das interações discursivas e dos diferentes modos em que o sentido pode ser dado ou construído. Em seu trabalho “As interações discursivas”, Oliveira apresenta um modelo (figura 2) no qual as diferentes relações entre o Enunciador e o Enunciatário se desdobram em produções do sentido que pode ser codificado, conquistado, aleatório ou sentido (OLIVEIRA, 2013, p.45-7). Tais modos aparecem necessariamente conectados à questão dos papéis assumidos pelos sujeitos nas interações produzindo discursos e, igualmente, problematizando se estes papéis são fixos – como é o caso do sentido codificado, que abarca a predictabilidade destas posições – ou transitivos – o que quer dizer que os papéis podem ser trocados em maneiras que são ou governadas pelo Enunciador (conquistado), ou por meio de interações abertas que podem ser imprevisíveis (aleatório), ou emergindo de uma união reflexiva entre os dois sujeitos (sentido).

Figura 2 – Elipse das interações discursivas de Oliveira.



Fonte: Elaborado pela autora.

Refletir sobre o papel da educação e as maneiras pelas quais o conhecimento pode ser comunicado a uma audiência é, necessariamente, uma reflexão sobre como as coisas são colocadas em discurso. Partindo deste pressuposto, o artigo foi dividido utilizando as três subcomponentes da discursivização: tempo, espaço e pessoa (GREIMAS & COURTÉS, 1993), apresentando as maneiras pelas quais estes marcadores informaram a geração de um programa de estudos e as práticas levando à sua realização em aulas, seminários, e trabalhos de conclusão. A geração – ao contrário do exame – destes marcadores permitirá a exposição teórica dos múltiplos mecanismos discursivos que a teoria utiliza na análise da comunicação, tal como as várias operações por meio das quais efeitos de distância e proximidade são construídos, ou a possibilidade de intercâmbio dos papéis que permitem que contatos e trocas aconteçam.

Nossa jornada pelos mecanismos de discursivização e interações na sala de aula começa na *Sémantique Structurale [Semântica Estrutural]* (GREIMAS, 1986), o alicerce da concepção do programa de estudos, mas seu destino é a última obra individual de Greimas (1987, 2002): a apresentação de fraturas, na esperança de cultivar o gosto pela “espera do inesperado” que, na minha prática, se torna tanto a construção do prazer na leitura e na escrita como a construção de uma atitude que

atravessa a sala de aula teórica e a supera, contaminando também o trabalho desenvolvido no estúdio. No prefácio de *Da Imperfeição*, Oliveira aborda o problema da profundidade significando intimidade, o que nos leva à urgência de construir uma semiótica da corporeidade (OLIVEIRA, 2002). Ao utilizar esse corpus de teorias na construção de um programa de estudos, o presente trabalho leva estas afirmações um passo adiante, postulando a importância da intimidade e da proximidade em educação, talvez neste momento mais do que nunca, quando atingimos a era do ensino à distância.

## 2 TEMPO

O tempo é um problema fundamental tanto para a Filosofia quanto para o ambiente do Ensino Superior: não apenas o “progresso contínuo da existência” de que fala o dicionário mas, literalmente, o tempo do relógio que governa nossos contratos, o uso de salas, auditórios e estúdios, e cada momento individual destinado a cada um. Igualmente, o tempo progride lado a lado às pressões financeiras – tanto aquelas impostas aos estudantes, que são inversamente proporcionais às oportunidades de bolsas e incentivos; e aquelas institucionais, que reivindicam mais clientes satisfeitos, empregabilidade, façanhas dos graduados – e, como resultado, as universidades estão lotadas com alunos de Bacharelados e Mestrados profissionais que buscam o tão-somhado diploma, portador da promessa de uma carreira; ao mesmo tempo, os cursos se tornam cada vez mais curtos, impondo o desafio de transmitir uma exploração profunda das áreas escolhidas, em módulos contendo um número cada vez mais reduzido de horas.

Em Heidegger, encontramos a afirmação do tempo enquanto “... o horizonte para todo o entendimento do Ser e para quaisquer formas de interpretá-lo” (HEIDEGGER, 1962, p.39, nossa tradução) – uma visão postulando o que Ehrmantraut (2010) apresenta como uma “Pedagogia Filosófica” desenvolvida em torno do conceito de *dasein*: literalmente “ser-no-mundo”<sup>3</sup>. Em nosso projeto de uma prática pedagógica fundamentada por textos semióticos e filosóficos junto à Pedagogia Crítica, o conceito de temporalidade da teoria standard carrega uma

---

<sup>3</sup> No texto original, “being-there”, que pode ser traduzido tanto quanto “estar-ali” ou “ser-ali”, uma vez que a língua inglesa não faz distinções entre o ser e o estar. Enquanto que no texto original o conceito de *dasein* é evocado como um ato de presença, a tradução optou por seguir a terminologia utilizada nas traduções de Heidegger para o português.



importância semelhante: por meio da produção de “efeitos de temporalidade”, a temporalização do discurso transforma a organização narrativa em “História” (GREIMAS & COURTÉS, 1993:288) – um passo fundamental no desafio de produzir um programa que procurava ser ao mesmo tempo abrangente (alguns dos módulos são cursos de História) e atender à constrição do número reduzido de sessões de uma hora. Frente a tarefas tão difíceis, a questão não era “como fazer?” Mas “como evitar a perda da profundidade teórica?”

A História e seu estudo são, em essência, uma consideração temporalizada dos eventos – o passado enquanto um “outrora” para o qual podemos olhar, em retrospecto – mas, igualmente, a operação de inscrever eventos (ou objetos, obras de arte, escritos) no tempo, reconstruindo narrativas que foram, uma vez, atos ocorrendo no presente. Contudo, o estudo da História no tempo da História tem se tornado um luxo, uma vez que projetos de pesquisa recebem prazos cada vez mais curtos e, como mencionado acima, o tempo dedicado a lecionar um programa quase sempre cria restrições no que toca ao conteúdo. A despeito disso, tais problemas não eram novidade, mas essencialmente as mesmas questões enfrentadas durante meu Mestrado em Comunicação e Semiótica – a saber, a tarefa de analisar um corpus abrangendo 350 anos de Moda, em um projeto com dois anos de duração – o que significa que a solução já fora aprendida: ela se encontrava na *Sémantique Structurale* [*Semântica Estrutural*] de Greimas (1986), mais precisamente em sua proposição de seleção do corpus que determina que suas seções devam ser representativas, exaustivas e homogêneas. Se esses três critérios foram capazes de apresentar uma solução viável quando lidamos com uma amostra ampla em um corpus de pesquisa, o contrário parecia plausível: utilizar o mesmo critério ao contrário, trabalhando seu “avesso” na seleção dos conteúdos para que estes atendam aos mesmos princípios.

Além de acomodar as restrições de tempo, a curadoria do programa de estudos atendendo aos critérios de Greimas mostrou-se repleta de vantagens pedagógicas, encorajando os alunos a continuarem a busca por conhecimento de maneira independente – sem dúvida, um ponto central no Ensino Superior hoje em dia. O critério da exaustividade, por exemplo, estipula que a análise deve partir de um corpus “provisório”, dado que este seja representativo, para então testar a pertinência dos resultados no restante da amostra (GREIMAS, 1986). Minha concepção do programa buscou, precisamente, a realização deste objetivo: fornecer, por meio da seleção dos casos de estudo e conteúdos, a parte 1 dos projetos, ao passo que a

segunda parte foi delegada aos alunos, por meio dos seus próprios projetos de pesquisa: continuar testando os conteúdos e teorias apresentados por mim, ao convidar sua própria contribuição ao programa através de sua pesquisa independente, assim como pela elaboração de suas próprias conexões.

Além de auxiliar o alargamento do tempo cronológico do curso, ao maximizar o tempo de contato e alocar parte do aprendizado à pesquisa independente que, por sua vez, pôde ser adaptada aos interesses e trajetórias pessoais de cada indivíduo, tal abordagem está ligada também a outro problema do tempo: o recorte dos eventos e momentos específicos que eu utilizaria em minha reconstrução do passado. Como uma “História em detalhe” estava fora de questão devido à disponibilidade de horas de curso e estruturas do programa em vigor, a curadoria dos conteúdos voltou à questão da sincronia e diacronia, ou dois critérios de reunião de um conjunto de fatos (GREIMAS & COURTÉS, 1993, p. 374). Apesar desses conceitos terem sido apresentados por Saussure tendo em vista fatos linguísticos, Landowski postulou seu uso na análise da sociedade, enquanto critérios que delimitam rupturas ou “fatias da vida vivida” (LANDOWSKI, 1992). No estudo da História para cursos criativos, a visão de Landowski se torna a delimitação de momentos passados significantes, curados tanto em sua diacronia – as rupturas significantes constituindo períodos e movimentos bem delimitados – e em sua sincronia – as simultaneidades, ou espaços onde diferentes isotopias se sobrepõem. Tais divisões agem como uma História “provisória”, intencionalmente incompleta: selecionar quais seções merecem ser aprofundadas, *praticadas* em seus projetos individuais tanto na teoria quanto no estúdio, torna-se a tarefa de cada aluno.

O uso dos critérios de Greimas lado a lado aos conceitos de sincronia e diacronia girou em torno da necessidade de fornecer fragmentos que poderiam ser utilizados tanto na reconstrução dos conteúdos por meio da prática individual de cada aluno como, igualmente, na reconstrução de outra coisa. Assim, nossa temporalidade se torna um “tempo do *bricoleur*” ou um “tempo-bricolagem” – uma referência talvez não ortodoxa ao conceito de Lévi-Strauss. Em suas afirmações, o resultado da *bricolage* nunca é aquele inicialmente pretendido: contudo, tais são exatamente a poesia e a genialidade do *bricoleur* (LÉVI-STRAUSS, 1963). De maneira semelhante, para Floch essa “deformação coerente” do projeto inicial não é apenas o que agrega significado ao projeto, mas um protesto contra a erosão do sentido (FLOCH, 1995, p.7). Do ponto de vista de um módulo em um curso de Bacharelado na área de Artes

e Design, este desvio do sentido se apresenta como extremamente desejável, uma vez que ele permite que a prática criativa interpenetre o ensino e a aprendizagem da teoria sem, no entanto, comprometer o seu rigor: alguns podem até crer que se trata de uma “inovação”...

Para além do tempo do relógio que ocupou nossa atenção até o momento, a Semiótica também se preocupa com a temporalização do discurso, ou a descrição da localização temporal e o uso dos mecanismos de embreagem e debreagem para organizar e estabelecer sucessões temporais e, assim, estabelecer quadros temporais nos quais as estruturas narrativas se desdobram (GREIMAS & COURTÉS, 1993). Enquanto estes mecanismos, quando vistos como ferramentas de análise, procuram capturar os “efeitos de tempo” em um dado texto, sua conceptualização é igualmente útil no projeto de construir os mesmos efeitos de tempo: não apenas a delimitação de diferentes tempos, “agora” e “então”, agindo como marcadores da História e Teoria que estudamos, mas das diferentes temporalidades de cada projeto, tanto quanto dos diferentes tempos dos sujeitos<sup>4</sup>.

Um dos frutos desta reflexão – e também o resultado de uma *bricolage* – foi a consideração das múltiplas questões do tempo e seu gerenciamento, como o aprendizado intuitivo, a inteligência emocional, e a atenção plena [*mindfulness*], conceitos que penetraram lentamente o campo da educação, principalmente o Ensino Superior, onde uma verdadeira epidemia de problemas de saúde mental coloca um desafio importante para professores e profissionais especializados no suporte a estudantes. Essas preocupações trouxeram à tona um outro lado da minha experiência pessoal: minha própria batalha com o déficit de atenção, e minha prática de meditação e atenção plena que se provou – empiricamente, mas também em estudos científicos – capaz de melhorar o insight na solução de problemas (CAPURSO, 2014). Começar cada sessão não mais com introduções e apresentações de conteúdos, mas em um estado de pausa, prestando atenção na respiração: não seria possível nomear tal ato uma embreagem discursiva, apagando os marcadores do discurso para construir um efeito radical de presença (GREIMAS & COURTÉS, 1993) que, talvez, coloque os corpos em um estado de “espera do inesperado”? (GREIMAS, 1987) Em resposta a esse insight, nós incorporamos a

---

<sup>4</sup> No original, “subject(s)” permite múltiplas leituras: “sujeito” (humano), “tópico” (de pesquisa), e “súdito”, exacerbando o possível intercâmbio entre Destinator e Destinatário encapsulado no termo.

prática de respirar juntos durante um minuto antes do início de cada sessão, com o objetivo de nos colocarmos, juntos e como um grupo, de volta a um *agora* acordado mutuamente, o nosso “agora”, preparando nossas mentes (e corpos!) para construir um *aqui*.

### 3 ESPAÇO

O problema do espaço tem se tornado uma questão cada vez mais central para a produção de conhecimento, na sala de aula e além, especialmente em 2020, quando atravessamos uma transição abrupta para o ensino digital. No *Dictionnaire*, espacialização é definida como a localização espacial do discurso e sua descrição, que pode tanto estar debreada (quando tais categorias se encontram instaladas no discurso) ou embreada (quando os marcadores de espaço se encontram suspensos); igualmente, o conceito aparece ligado à organização de um espaço mais ou menos autônomo, no qual programas narrativos e suas sequências podem se desdobrar (GREIMAS, & COURTÉS, 1993, p. 358). Os dois marcadores fundamentais da espacialização são o “aqui” e o “alhores”, noções que talvez não sejam tão claramente distintas quanto se imagina, principalmente no que toca ao espaço da aprendizagem. Por exemplo: alguém pode encontrar-se “materialmente” presente no espaço, mas sua existência encontra-se em presença alhores – interagindo com suas redes sociais, ou dormindo, ou em estado de devaneio, pensando sobre as outras aulas e o trabalho que precisa ser concluído no estúdio, e assim por diante – e, igualmente, alguém pode encontrar-se materialmente alhores – tal como quando uma sessão ocorre no Collaborate, Zoom, ou qualquer outra ferramenta de reunião remota – mas encontrar-se completamente comprometido com um “aqui” que é virtual e, portanto, independente do espaço material compartilhado.

Assim, o problema do espaço se relaciona não apenas à sala de aula (e sua materialidade ou virtualidade) mas, igualmente, aos diferentes modos de adentrar-o-espaço. Nesse sentido, a problematização de Landowski a respeito dos regimes de espaço (LANDOWSKI, 2010) é fundamental, em sua possibilidade de descrição do que ocorre no espaço uma vez que estamos ali, e os diferentes modos de interação que nos levam àquele espaço específico. No que toca ao ensino de teoria para grupos de alunos em cursos de Arte e Design – lamentavelmente chamados de “cursos criativos” no RU, como se outros campos de estudo existissem fora dos confins da

criatividade – a contradição Programação-Ajustamento (ver Figura 1) ganha um interesse especial, sendo ela a trajetória da maioria dos meus esforços como professora, principalmente por se tratar de uma operação de negação: a passagem da perfeita continuidade à não-continuidade parece ser o espaço no qual o “tornar-se presente” ocorre.

Por um lado, o regime da programação (LANDOWSKI, 2005) ou, em termos espaciais, o *tecido* (LANDOWSKI, 2010) aparece como o modo ideal de interação, ao menos do ponto de vista institucional. Na sintaxe do tecido, estudantes candidatam-se, recebem uma vaga, inscrevem-se, pagam suas mensalidades, se formam com entusiasmo e altos níveis de satisfação com o curso, e tudo isso permite a eterna continuidade do mesmo ciclo: altos níveis de satisfação atraem mais bons alunos que repetirão esses passos, e assim sucessivamente. A realidade, contudo, é muito mais complexa e, quase sempre, estudantes adentram o espaço da universidade carregando sua própria bagagem: dificuldades com o idioma, lacunas na educação de base e, hoje mais do que nunca, ao menos um problema relacionado à saúde mental ou necessidades especiais de aprendizagem. O aluno ideal enquanto parte do tecido é, assim, confrontado com uma série de acidentes – ou *abismos* – constituindo o conflito entre suas trajetórias pessoais paralelas e o ambiente extremamente regulado do Ensino Superior, bem como as demandas e desafios que acabam por agravar esses obstáculos.

Além dessas questões, outro problema espacial se coloca como obstáculo na construção de um “aqui” onde a presença completa possa se desenvolver: o espaço material, seu uso e sua prática. O campus da UCA onde eu leciono, anteriormente a *Epsom & Ewell School of Art* [Escola de Arte de Epsom & Ewell] fundada em 1896, possui instalações construídas para um modelo de educação completamente distinto, nem um pouco alinhado aos ideais da “Educação Criativa” do século XXI. As aulas e seminários “teóricos” que eu dou, no momento ocorrendo online (por conta das diretrizes governamentais em resposta à pandemia), costumavam ser agendados em um auditório pomposo, equipado com duas telas monumentais atrás do palestrante, um púlpito, e estudantes organizados em linhas e colunas, todos voltados para a frente da sala – sem dúvida um espaço lisonjeiro para o ego do professor, mas dificilmente o melhor ambiente para instigar o debate e um engajamento *ativo* com a aprendizagem, sem contar um espaço onde a distância

(tanto espacial quanto simbólica) entre o aluno e o professor é alargada: o aprofundamento do abismo?

Após uma conversa no boteco (e batalhas institucionais das quais pouparei o leitor), descobri que a área da plateia nos auditórios da UCA era equipada com mecanismos retráteis que permitiam recolher as cadeiras no fundo da sala, criando um grande vazio. Um evento diário para o curso de *Contextual Studies*, o “recolher das cadeiras” tornou-se parte da transição da aula para o seminário: enquanto sentar em uma “plateia” é permitido durante a primeira aula, às 11 da manhã nós nos unimos (eu inclusa!) para ajudar os técnicos a retrair o mecanismo, montar as mesas dobráveis, e arrumar cadeiras em uma estrutura que auxilie o debate: um grande quadrado ou retângulo, dependendo do número de alunos presentes, onde cada um pode estar face a face, em *proximidade* com o outro. Não levou muito tempo para que os alunos descobrissem que eles possuíam completa agência sobre a forma do auditório: inicialmente, sugeri o retângulo, um formato familiar para mim desde a minha educação universitária, mas, de vez em quando, o grupo responsável por introduzir os textos da semana decidia rearranjar o espaço por conta própria enquanto eu estava no meu intervalo. Eles haviam entendido que, não apenas o espaço possui um papel formador das maneiras como interagimos uns com os outros, mas que o controle sobre a experiência de ensino é parte do seu papel no “acordo de aprendizagem”, permitindo controle sobre os detalhes que facilitariam a comunicação das suas ideias.

Igualmente, o arranjo do espaço (e seu “desarranjo” com o grupo da tarde, o qual ficou responsável por retornar o auditório ao seu estado original) se tornou uma espécie de “entre-espaço”, no qual as hierarquias entre “professor” e “aluno” são completamente suspensas, promovendo uma área de colaboração igualitária e criando um “estar-junto” – talvez um ponto de intersecção entre a teoria de Freire e a ideia de *ajustamento* apresentada por Landowski. Essa noção de contato independente de trocas econômicas torna-se fundamental na recuperação de duas formas de empoderamento – do educador e educando enquanto sujeitos, assim como da própria educação – o que parece estar perdido em um contexto onde a educação é gerenciada como uma transação comercial, perigosamente transformando cursos em mercadorias e alunos em consumidores. Nesse contexto, um dos objetivos da minha prática aparece enquanto uma reinvenção de um espaço no qual as relações econômicas são suspensas – tanto literalmente, em um esquecimento temporário

sobre mensalidades pagas, como também nas relações econômicas da teoria canônica, removendo a ênfase nos *resultados* (tanto as metas institucionais como os rankings individuais) para reconectar-nos com a ideia de *processo*: ao invés de nos focarmos na aquisição (ou perda) de objetos de valor, esta suspensão ocasiona a possibilidade de um estar-junto que contém em si o valor de estar-ali (ou de ser-no-mundo).

A prática do espaço, portanto, torna-se também uma metáfora para outras práticas que podem se desenvolver no espaço que criamos juntos: se um auditório pode se transformar em um vazio que somos capazes de preencher com cadeiras e mesas que podemos arrumar da maneira que preferimos, não seria este também o caso dos conteúdos que aprendemos, das teorias que discutimos? Na minha maneira de lecionar, o auditório vazio – um grau zero – se torna uma alegoria dos conteúdos, um ponto delicado de encontro entre a “teoria aqui” e a “teoria alhures”. Os livros “alhures” – na biblioteca, frequentemente intocados – possuíam uma aura de inacessibilidade, principalmente para alunos vindos de origens menos privilegiadas e percebendo esta forma de conhecimento como elitista e classe média, uma ferramenta de opressão e não de empoderamento. Trazer tais textos de volta ao *aqui*, embreando a teoria como presente que é enunciado em ato (ao invés de “decifrar” ou “decodificar” um texto acabado) reinstalou a ideia dos conteúdos enquanto entidades presentes, parte do mesmo *aqui* compartilhado pelos alunos e por mim, desconstruindo sua “aura” e transformando-os em algo que acontece aqui (e agora), não uma estrutura acabada, mas um projeto *em processo*.

A possibilidade de articular a união de cada uma destas presenças é a raiz que permite a emergência do ajustamento ou da voluta: um regime espacial que invoca a imagem do redemoinho do qual não podemos nos aproximar sem sermos carregados (LANDOWSKI, 2010). Nesta presença, junto com a teoria, até os mais céticos não são capazes de resistir: algo dito invariavelmente os inspira ou ultraja – para Landowski, o ajustamento pode ser tanto positivo, causando a realização mútua; como negativo, efetuando a destruição mútua (LANDOWSKI, 2010). Tais ajustamentos podem emergir tanto da união das coisas que digo em uma sessão com as experiências de cada um ou mesmo, em um nível pessoal, da união da existência de cada um com a minha. Ao invés do ensino de uma “teoria correta”, me interessa ver de que maneiras um texto é capaz de inspirar um aluno a criar algo, seja em seu trabalho de design ou na escrita e, se possível, ensinar um pouco sobre como olhar

para as coisas, como fruir uma obra de arte (ou de literatura...) e, o mais importante, como levar tais habilidades do *input* – receber conteúdo, o gozo estético, e assim por diante – ao *output* – *criar* partindo de um alicerce crítico. Esse interpenetrar de espaços torna-se, assim, a minha definição de prática crítica: permitir que as teorias nos adentrem, mas também adentrá-las através de nossa prática. Permitir esse contato bilateral – ao invés de simplesmente “receber informação” – é uma questão central no que eu procuro comunicar como professora, e o cerne do que eu acredito que a educação deve ser: não a apresentação de “informação útil” cuidadosamente selecionada, mas o ensino de como construir nossos próprios caminhos de aprendizagem – um desejo sem dúvida adquirido na leitura de Freire.

#### 4 PESSOA

Terceira subcomponente da discursivização, a *atorialização* instala os atores do discurso: a reunião de ao menos um papel actancial e ao menos um papel temático que são, em essência, um *modus essendi* e um *modus operandi* (GREIMAS & COURTÉS, 1993, p. 9). De um ponto de vista pedagógico, tais papéis e trajetórias encontram-se associados aos conceitos de “aluno” e “professor”, por exemplo, e à construção dos múltiplos “Eus” e “Outros” que dizem respeito tanto às relações dos professores com os alunos e vice versa, mas também dos alunos com seus pares e, finalmente, às percepções dos conteúdos do curso e às relações com estes que, em nosso entendimento, encontram-se igualmente investidos com papéis subjetivos que fazem parte dos mecanismos de discursivização. Os vários teóricos e teorias aparecem, em tais práticas discursivas, como actantes e atores coparticipando da organização de uma prática pedagógica.

Como os outros marcadores da discursivização, a análise da *atorialização* se preocupa com diferentes modos de presença – seja a proximidade do “Eu”, enunciado em primeira pessoa e dirigindo-se ao “Tu” pressuposto, ou a distância do “Ele” – e com os diferentes mecanismos que instalam ou suspendem estes marcadores no enunciado, ou os mecanismos de *debreagem* e *embreagem*: como mencionado acima, a organização discursiva pode escolher instalar ou suspender estes marcadores, criando a ilusão de uma enunciação que é feita em ato (e não um enunciado que já é acabado). Quando usados ao contrário, para criar ao invés de analisar, estes conceitos podem servir tanto à construção de modos de presença para



cada um dos diferentes atores, quanto para permitir que imaginemos o que nos espera para além dos papéis fixos de “enunciador” – frequentemente entendido como “aquele quem fala” – e “enunciatário” – o “receptor”. Se tal fórmula fixa pode ser entendida como um enunciado de comunicação programada, meu objetivo com os módulos discutidos neste artigo tem sido explorar outros modos de interação, interrogando que formas, na sala de aula, uma negação de tais situações programadas pode tomar.

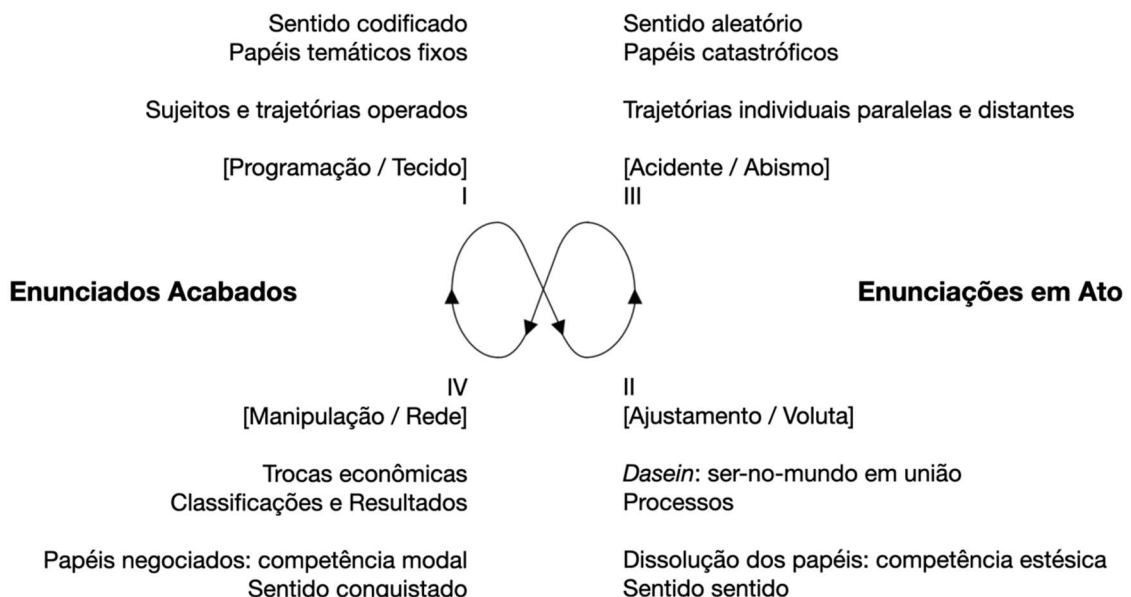
No trabalho de Landowski, o ajustamento se coloca tanto enquanto um regime de completa união que provoca a realização mútua de todos os sujeitos envolvidos – como, por exemplo, no enlace de dois amantes, ou na perfeita simbiose criada entre um músico e seu instrumento – mas igualmente enquanto um regime resultando em uma união completa capaz de aniquilar todos os parceiros interagentes – por exemplo em uma luta corpo-a-corpo entre oponentes, ou na relação de completa amalgamação de um viciado e sua substância. Tais imagens não são distantes da ideia de abrir-se para o conhecimento: em vez de tentar “conquistar” um texto ou “operá-lo”, a relação com a teoria que eu exploro na minha própria trajetória (e tento passar aos meus alunos) busca a entrega, ou um ceder que possibilita a “vitória” de dentro para fora. Essa noção é importante, principalmente ao considerarmos o contexto dos meus cursos, colaborando com grupos extremamente internacionais, nos quais alunos de várias origens enfrentam o desafio de viver e trabalhar juntos apesar das diferenças de gênero, orientação sexual, religião e etnia, enquanto participam de discussões em módulos que abordam temas que são ao mesmo tempo parte de suas experiências como conteúdo de seus estudos universitários, e uma peça fundamental de suas experiências vividas.

Dado o contexto, é impossível pensar nos conteúdos do curso como separados dos sujeitos interagindo com eles – sejam os alunos ou os professores. De fato, o sucesso de tal modelo de educação que objetiva a completa igualdade entre os parceiros interagentes (estudantes, professores, e conteúdo) depende da garantia da mesma agência a todos os sujeitos, mas igualmente da mesma vulnerabilidade. De um lado, a união positiva com o conhecimento pode ser transformadora e uma ocasião de realização múltipla entre teoria e indivíduo, no que toca aos alunos de Artes e Design. Contudo, para que tal objetivo se concretize, a união negativa é igualmente importante, uma vez que a abertura para o conhecimento é também o que permite a destruição de limitações e preconceções que fazem obstáculo ao

desenvolvimento do saber, assim como ao desenvolvimento pessoal e o avanço das comunidades.

O investimento de “subjetividade” nos alunos, que podem se tornar participantes ativos em sua própria trajetória de aprendizagem (em vez de sujeitos *operados*), e nos conteúdos, que passam de teorias “canônicas” que são intocáveis, a ideias investidas com competência estética, também marca a passagem de uma educação que “tem sentido” para uma educação que, ao contrário, “faz sentido”: os papéis discursivos de “enunciador” e “enunciatário” não mais fixos, mas consentindo com uma transitividade que permite o ato semiótico de construção da significação, em copresença e por meio da descoberta dos sujeitos (OLIVEIRA, 2013, p. 246-7, ver Figura 2). Em vez de ensinar fórmulas – ou pior: “mostrar exemplos!” – eu procuro ensinar um estado no qual o aluno possa entender como “se conectar” (ou se unir) com os outros (humanos ou teorias), para a partir dali explorar os estados de ajustamento: não em uma busca por resultados, mas cultivando o prazer de ser-no-mundo, em um aqui-agora, presente para os outros e na presença dos outros.

Figura 3 – Articulação dos regimes de interação como práticas pedagógicas.



Fonte: Elaborado pela autora.

A leitura do trabalho de Landowski pelo avesso, ao lado do uso de Greimas explorado anteriormente, parecem alinhar-se perfeitamente ao argumento de Freire sobre a dissolução do binário professor-aluno (FREIRE, 1970): ao longo da concepção e entrega de atividades do programa, o papel dos alunos, o meu próprio papel, e os papéis dos múltiplos actantes teóricos que convidamos a adentrar nosso espaço objetivaram a remoção de hierarquias típicas da comunicação unilateral que ocorre a partir de papéis fixos, para acolher uma estrutura na qual os actantes se tornam parceiros trabalhando rumo à construção do conhecimento – e não sua “transferência” – o que possibilita que os interactantes se dissolvam uns nos outros.

## 5 CONCLUSÃO

Mais do que uma troca de conteúdos, a reforma no programa de *Fashion Contextual Studies* discutida neste artigo responde ao desejo de reverter pressupostos, apresentando a escrita de ensaios e a pesquisa como fazeres ativos, atividades tão práticas quanto aquelas relacionadas ao design ocorrendo no estúdio, ao mesmo tempo em que mostramos que a prática da Moda no Ensino Superior – ou seja, o *desenhar e fazer coisas* – também pode ser teorizada. Isso, por sua vez, nos ajudou a começar um debate sobre a transferência de habilidades – e apresentar tal tarefa como concluída não é o nosso objetivo – e a maneira em que o mesmo texto teórico pode informar (ao menos) dois produtos distintos: um ensaio acadêmico, uma peça de design.

De certa maneira, um objetivo pouco discutido desse programa de ensino aparece como uma espécie de inversão do *bricoleur* de Lévi-Strauss: daquele que coleta fragmentos para construir um objeto, àquele que fragmenta uma ideia e a transforma em múltiplas possibilidades de realização, que se completam na união de diferentes habilidades no módulo teórico de um curso de Moda. Em outras palavras: a análise das Artes e do Design pode contribuir para o fazer das Artes e do Design, não apenas na desconstrução dos processos, mas no entendimento de como manifestações podem ser lidas até o seu nível fundamental e, igualmente, em como conceitos abstratos emergem em manifestações perceptíveis. Finalmente, os módulos discutidos no artigo também são, em certa medida, resultado de uma desconstrução e reconstrução de fragmentos de uma teoria que foca na análise de textos, revertendo-a ao seu potencial gerativo – não mais uma teoria de leitura de manifestações, mas

princípios e conceitos que agem como o alicerce da construção de novas manifestações.

Ainda uma peça única – ou, talvez, a *toile* que precede a roupa finalizada – e longe de ser uma receita ou um método, o modelo emergindo da minha experiência na UCA ainda é, na falta de uma palavra melhor, muito experimental – tanto no que toca ao sistema educacional do RU, extremamente metódico e preocupado com as necessidades do mercado de trabalho, e tendo em vista a comunidade de Educação, que ainda tende a rejeitar perspectivas fora da Pedagogia. Não obstante, minha experiência com os grupos de alunos na University for the Creative Arts me mostrou, tanto por meio de dados “anedóticos” quanto estatísticos, que a colagem de teorias e filosofias utilizadas na construção do programa de estudos ocasionou uma melhora nas notas dos alunos, e na opinião sobre o curso (ou sobre a teoria, no geral).<sup>5</sup>

Ao longo da minha experiência como estudante e pesquisadora de uma teoria ancorada no estudo do “sentido da vida”, meu cargo atual apresentou o desafio de ultrapassar o ensino *de* Semiótica para, ao invés, ensinar uma certa maneira de ser-no-mundo que eu aprendi através de textos chave do meu campo de estudo. Nessa jornada, meus objetivos pessoais também se transformaram: da tentativa de ensinar o “uso correto” dos textos e conceitos, para o acolhimento de um caminho onde a *prática*, no sentido que Landowski dá ao termo, se torna a peça central na minha concepção de programa e entrega de atividades: uma mudança da transferência de conhecimento que pode ser testado, para a acomodação do excedente de sentido que acompanha a invenção de novos usos, ou a quebra de limites estabelecidos pelas ferramentas e textos que temos disponíveis. Embora eu não possa atestar a “absorção” de teorias experimentada pelos meus alunos (ainda que aceites em conferências e publicações precoces tenham ocorrido), esse experimento certamente atingiu um objetivo muito mais valioso: reconectar os alunos pelo estudo da teoria e, neste processo, promover a possibilidade de reimaginar o sentido do “trabalho acadêmico”<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Uma vez que o objetivo do artigo é a discussão das práticas interacionais e das teorias que as informam e não a apresentação de um caso de estudo, optamos por não incluir dados estatísticos. Contudo, uma análise dos rankings de satisfação, uso de biblioteca, e resultados finais dos grupos foi apresentada em outro periódico (Cf. JARDIM, 2018).

<sup>6</sup> SÉRGIO SALVIA COELHO, formado pela ECA/USP em Direção Teatral, com mestrado em Dramaturgia, foi revisor e tradutor da Editora Perspectiva (quando traduziu *A Análise dos Espetáculos* de Patrice Pavis) e crítico de teatro da Folha de S.Paulo entre 2001 e 2008. Em 2011, traduziu e publicou em sua Editora riocorrente o livro *Ariane Mnouchkine (Introdução, escolha e apresentação*

## REFERÊNCIAS

- CAPURSO, Viviana. Mindful creativity: the influence of mindfulness meditation on creative thinking. In: **Frontiers in Psychology**, v. 4, 2014, pp. 1-2
- DIEDERICHSEN, Diedrich. Radical Chic Remixed. On Politics and Fashion. In: DOSWALD, Christoph. 2006. **Double-face. The story about fashion and art from Mohammed to Warhol**. Zürich: JRP Ringier.
- EHRMANTRAUT, Michael. **Heidegger's philosophic pedagogy**. London and New York: Continuum, 2010.
- FLOCH, Jean-Marie. **Identités Visuelles**. Paris: PUF, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GECZY, Adam. **Fashion and Art**. London: Berg, 2012.
- GREIMAS, Algirdas-Julien. **Du Sens II**. Paris: Seuil, 1983.
- GREIMAS, Algirdas-Julien. **Sémantique structurale**. Paris: PUF, 1986.
- GREIMAS, Algirdas-Julien. **De L'imperfection**. Perigueux: Pierre Fanlac, 1987.
- GREIMAS, Algirdas-Julien. 2002. **Da Imperfeição**. São Paulo: Hacker, 2002.
- GREIMAS, Algirdas-Julien; COURTES, Joseph. **Dictionnaire raisonnée de la théorie du langage**. Paris: Hachette, 1993.
- HEBDIGE, Dick. **Subculture: the meaning of style**. London and New York: Routledge, 1979.
- HEIDEGGER, Martin. **Being and Time**. Oxford: Blackwell, 1962.
- JARDIM, Marília. (Re)designing an integrated Fashion Contextual Studies programme: a Semio-philosophical view on HE creative teaching. In: **JUICE – Journal of Useful Investigations in Creative Education**, 1, 2018, available at: <https://juice-journal.com/2018/10/18/redesigning-an-integrated-fashion-contextual-studies-programme-a-semio-philosophical-view-on-he-creative-teaching/>
- LANDOWSKI, Eric. **A Sociedade Refletida**. Campinas e São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.
- LANDOWSKI, Eric. **Passions sans Nom**. Paris: PUF, 2004.
- LANDOWSKI, Eric. **Les interactions risquées**. Limoges: PULIM, 2005.
- LANDOWSKI, Eric. Avoir prise, donner prise. In: **Actes Sémiotiques**, nº112, 2009.
- LANDOWSKI, Eric. Régimes d'espace. In: **Actes Sémiotiques**, nº113, 2010.
- LANDOWSKI, Eric. Plaidoyer pour l'impertinence. In: **Actes Sémiotiques**, nº116, 2013.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **La Pensée Sauvage**. Paris: Plon, 1963.
- OLIVEIRA, Ana Claudia. Prefácio. In: Greimas, A. J. **Da Imperfeição**. São Paulo: Hacker, 2002, pp. 9-14
- OLIVEIRA, Ana Claudia. As interações Discursivas. In: Oliveira, A. C. (eds) **As interações sensíveis**. São Paulo, Estação das Letras e Cores, 2013, pp. 235-249

---

*dos textos por Béatrice Picon-Vallin*). Atualmente, trabalha como tradutor e professor de francês. [salviacoelho@gmail.com](mailto:salviacoelho@gmail.com)

REYNOLDS, Michael.; TREHAN, Kiran. Assessment: A critical perspective. In: **Studies in Higher Education**, 25 (3), 2000, pp. 267-278.

RINGEL, Shoshana. The Reflective Self: A Path to Creativity and Intuitive Knowledge in Social Work Practice Education. In: **Journal of Teaching in Social Work**, 23 (3-4), 2004, pp. 15-28

WAMBA, Nathalis Guy. Developing an alternative epistemology of practice: Teachers' action research as critical pedagogy. In: **Action Research**, 9 (2), 2010, pp. 162-178

WRIGLEY, Cara.; STRAKER, Kara. Design Thinking pedagogy: the Educational Design Ladder. In: **Innovations in Education and Teaching International**, 54 (4), 2017, pp. 374-358