

REAMD

Organização:

Prof. Dr. Maria Celeste Sanchez
(Universidad Nebrija, Madrid-ES)

Prof. Me. Kárita Bernardo de Macedo
(Instituto Federal de Santa Catarina)



Dossiê 11

**A construção do pensamento projetual:
estratégias metodológicas transversais**



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.

No ano de 2022, a *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design* passa para o formato de publicação contínua. Nessa modalidade os artigos submetidos são publicados assim que aceitos, não sendo necessário aguardar o lançamento do dossiê completo.

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

**DOSSIÊ 11 - A construção do pensamento projetual:
estratégias metodológicas transversais**

Prof. Dr. Maria Celeste Sanchez (Madrid/IED)

Prof. Kárita Bernardo de Macedo (IFSC/Gaspar)

CONSELHO CONSULTIVO ANO 6, N.2

Adriana Cardoso Pereira – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Ana Carolina Acom – Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)

Arthur de Oliveira Filho – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Carina Rufino – Instituição de Ensino Superior em São Paulo (ESPM-SP)

Cheyenne Frajuca – Centro Universitário Moura Lacerda

Cláudio Aleixo Rocha - Universidade Federal de Goiás (UFG)

Cyntia Tavares Marques de Queiroz – Universidade Federal do Ceará (UFC)

Daniel Fraga de Castro – Pontifícia Universidade Católica

Dulce Maria Holanda Maciel – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Elida Belquice Araújo Santiago - Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Elisabeth Murilho da Silva – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Felipe Bernardo da Silva Goebel – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNI-
RIO)

Graziela Morelli - Universidade do Vale do Itajaí (Univali)

Heloisa Helena de Oliveira Santos – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Heloísa Sousa - Universidade do Estado de São Paulo (USP)
Ivis de Aguiar Souza – Universidade do Minho (UM/PT)
Kárittha Bernardo de Macedo – Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC/SC)
Madson Luis Gomes de Oliveira – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Manoel Alexandre Ferreira Silva - Universidade Federal do Pernambuco (UFPE)
Mara Rúbia Sant’Anna – Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC)
Marcelo Machado Martins - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Maria Celeste de Fatima Sanches - Instituto Europeo di Design (Madrid/IED)
Maria de Fátima da S.C.G. de Mattos – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Moda (ABEPEM)
Maria Sílvia Barros de Held – Universidade do Estado de São Paulo (USP)
Nadia Miranda Leschko – Universidade Federal de Pelótas (UFPeI)
Onnara Custódio Gomes – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP)
Oscar Aceves Oscar Aceves - Universidade Tecnológica Metropolitana (Caracas, Venezuela)
Paulo de Oliveira Rodrigues Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Regina Aparecida Sanches - Universidade do Estado de São Paulo (USP)
Renata Pitombo – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Rute Marisa Rego dos Santos – Tintex Textiles S.A. (PT)
Simone Grace de Barros - Universidade Federal do Pernambuco (UFPE)
Susana Pimenta – Instituto Politécnico de Bragança (IPB)
Taisa Vieira Sena – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR)
Valdecir Babinski Júnior - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Vanilson Luis de Melo Coimbra – Centro Universitário Belas Artes de São Paulo

REVISORES GRAMATICAIIS

Albio Fabian Melchiorretto, Doutorado em andamento em Desenvolvimento Regional
Carolina Casarin, Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Esteban Daniel Zanardi, Graduação em engenharia de som pela Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTreF), Argentina
Re-pagine revisão textual.
Rose Mendes da Silva, Graduada em Jornalismo e em Biblioteconomia pela (UFG)
Thaís Freitas Rodrigues, Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

EDIÇÃO

Apoio | SETOR DE PERIÓDICOS/UDESC

Apoio de edição | Ivis de Aguiar Souza (UMinho)

Thiago Strozak (UDESC)

Produção Gráfica | Thiago Strozak

Capa | Ilustração de Paula da Silva Hatadani e Projeto Gráfico de Seila Cibele Sitta Preto, 2021.

FICHA CATALOGRÁFICA

R454 Revista de Ensino em Artes, Moda e Design [recurso eletrônico] / Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programas de Pós-Graduação em Artes, Design e Consumo do PPGAV/ UDESC, ICA/UFC, PPGD/ UFPE e PGCDs/ UFRPE. V. 6, n. 2, jun. - set./2022. -

Florianópolis : UDESC/CEART, 2017 --.

Quadrimestral

ISSN: 2594 - 4630

Disponível em: <www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinarMode/index>.

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

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

EDITORIAL

A TRANSVERSALIDADE COMO ESTRATÉGIA PARA A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO PROJETUAL

Maria Celeste Sanches¹
Káritha Bernardo de Macedo²

1 Graduada em Design Gráfico pela UFPR, possui Especialização em Moda pela UEL, Mestre em Desenho Industrial pela UNESP, Doutora em Ciências (área de Arquitetura e Urbanismo) pela FAU-USP e Doutora em Diseño, Fabricación y Gestión de Proyectos Industriales, pela Universitat Politècnica de València (UPV-Espanha). Membro dos Grupos de Pesquisa Design de Moda (CNPq), Estudios Transversales en Creación Contemporánea (Universidad Nebrija- Espanha) e da Red Internacional de Investigación en Diseño Sistémico (UPV - Espanha). Colaboradora Internacional da ABEPEN - Associação Brasileira de Estudos e Pesquisas em Moda. Pesquisadora no campo das metodologias de design, concentra seus estudos em design sistêmico e sintaxe visual no design de moda, possuindo inúmeras publicações na área, entre as quais se destaca o livro “Design de Moda: estratégias metodológicas em design”. Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8907190875740535>; e-mail: tetisanchez@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-0533-4793>.

2 Professora do Instituto Federal de Santa Catarina- IFSC, campus Gaspar, desde 2015; foi coordenadora do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda dessa instituição (2017-2018). Doutora em Artes Visuais, na linha Ensino de Arte pela Universidade do Estado de Santa Catarina, mestre em História (2014) e bacharel em Moda pela mesma instituição (2011), Especialização em Docência para a Educação Profissional (2019), além de bacharel em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2007). Tem experiência na área de História da Moda e na área de Ensino de Criação em Moda. Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7252572511854491>; <https://orcid.org/0000-0002-9583-5590>; e-mail: karitha.macedo@ifsc.edu.br.

No âmbito educacional, quando tratamos do desenvolvimento do pensamento projetual, o grande desafio é gerar um entorno propício à transversalidade de saberes e ao aprendizado de meios que facilitem a gestão da criatividade. Nesse sentido, o dossiê número 11 apresenta o tema “A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO PROJETUAL: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS TRANSVERSAIS”, a partir de distintas reflexões sobre o instrumental metodológico utilizado na condução das práticas criativas em classe.

Considerando o contexto multifacetado atual, cresce a demanda por abordagens pedagógicas interdisciplinares, que favoreçam a integração de saberes, a prática reflexiva e a atuação colaborativa entre alunos e professores. Diante disso, este dossiê oferece um espaço para compartilhar experiências e disseminar iniciativas aplicadas à gestão da criatividade em diferentes campos projetuais.

A evolução da trajetória criativa em classe requer o desenvolvimento de aptidões para perceber o contexto, gerir informações, estabelecer conexões, gerar ideias, bem como expressá-las e concretizá-las. Para isso, os docentes que afrontam este desafio buscam constantemente meios que facilitem a integração dos pensamentos imaginativo e crítico. Desse modo, como já ressaltava Luís Antônio Coelho (2006; 1999), em seus brilhantes textos sobre métodos de design, a sala de aula se transforma em um espaço de reflexão em torno do fazer, já que a ação projetual se estende para além do objeto, sendo um passo estratégico na maneira de ver e transformar o entorno e, com ele, o próprio indivíduo.

Entretanto, para que tudo isso ocorra, é preciso criar um entorno que fomente a receptividade do novo e incentive uma disposição para o aprendizado. Um novo conhecimento será bem recebido se for assimilado como uma experiência transformadora, em um ambiente onde os esforços se conectam e as aptidões individuais são valorizadas. Para isso, de acordo com Sanches et al. (2015), é necessário estabelecer um ambiente pedagógico colaborativo, que facilitará o desenvolvimento da autonomia e de um modo de pensar propício às interconexões, promovendo a assimilação de novos estímulos, a produção de ideias e a construção de saberes inéditos.

Por outro lado, nessa construção múltipla, o trajeto percorrido para gerar e concretizar ideias é marcado pelo movimento, demandando ações e conhecimentos de natureza muito diversificada. Por isso, o estudo de métodos que facilitem a gestão desse processo é fundamental, tendo em vista que se constitui um fluxo cíclico e interativo, em que a coleta de informação é contínua, a retroalimentação das análises é constante e, frequentemente, aparecem linhas paralelas de pensamento.

Diante desta reflexão, selecionamos trabalhos que exploram distintos âmbitos e analisam tanto a prática projetual como processo criativo, quanto a construção de conhecimentos transversais que preparam os estudantes para tal prática.

O artigo “*Creative process and experiential places: Account of a design exercise in Chamizal Park at Ciudad Juárez, México*” reflete sobre o ensino de design por meio de experiências que propõe a relação da prática acadêmica ao contexto urbano, dentro de um processo multidisciplinar que promoveu o diálogo, o trabalho em equipe e a complementação das habilidades entre Processos Criativos, Arquitetura, Arte e Design. Como resultado, a experiência relatada possibilitou aos estudantes desenvolver suas próprias interpretações, questionar os saberes estabelecidos e a perceber os espaços como uma plêiade de significados em nível geográfico, social e histórico com diversas possibilidades de transformação.

“Odisseia L120: Gamificação da proposta avaliativa em uma matéria de arte e novos meios de comunicação” aborda uma prática de ensino que mergulha no interesse dos estudantes pelos jogos de RPG (*Role-Playing Game*), para buscar soluções que contribuam com problemas enfrentados durante o desenvolvimento projetual no Curso de Artes Eletrônicas (Argentina), tais como os bloqueios criativos, a consistência de conteúdos e metodologia do curso, as restrições de tempo de desenvolvimento e o isolamento que ocorreu em virtude da emergência sanitária COVID-19.

Na sequência, entramos no universo das metodologias projetuais aplicadas ao ensino no Design de Moda. Em “Vestuário pedagógico e inclusivo como recurso de aprendizagem infantil”, o vestuário é pensado de forma lúdica e instrumental no processo de desenvolvimento infantil. Assim, a autora argumenta que na esfera educacional é possível estimular a exploração sensorial, a interação social e a própria construção da noção de “Eu” das crianças, de uma forma positiva, por meio de implementações no vestuário.

O artigo “Análise de metodologias do design e elaboração de ferramentas úteis para o processo criativo do designer de moda” propõe ferramentas para auxiliar o processo criativo. A partir de análises de metodologias do design de moda, apresenta uma síntese do PDP para este campo e cartelas de referencial semântico estéticos, semânticos e de estilo da moda. O estudo tem o propósito de facilitar a síntese e interpretação das informações subjetivas que caracterizam a concepção de produtos no campo da moda, tanto no âmbito da aprendizagem quanto na esfera profissional.

Adiante, os últimos artigos concentram seus esforços no ambiente educativo do Design Gráfico. “Metodologia visual no Design Gráfico: relato de uma experiência didática no ensino-aprendizagem” discute a relevância dos elementos da linguagem visual para o processo criativo de composições gráficas por meio de demonstrações práticas, desenvolvimento de atividades criativas e experimentações com seus estudantes. Por sua vez, “Alfabetismo visual no ensino de Design Gráfico” trata do ensino de sintaxe visual na prática compositiva, destacando a importância desse conhecimento preparatório para a construção da competência criativa aplicada à elaboração de projetos gráficos.

Concluindo, fechamos a proposta do dossiê entrevistando Margarita Flores, que fala de sua trajetória como arquiteta, pesquisadora, professora do ensino superior de projetos de arquitetura, da fundação da Escola Acto e de sua busca de desenvolver o a criatividade por meio de novas práticas, que valorizem o afeto, a cognição, a vontade e a empatia.

Assim, desejamos uma ótima leitura, com a expectativa de que os textos selecionados proporcionem caminhos transversais e fomentem conexões frutíferas que auxiliem a construir o pensamento projetual.

REFERÊNCIAS

COELHO, Luiz Antonio L. Por uma Metodologia de Ideias – In: COELHO, Luiz Antonio L. (Org.). Design Método. Rio de Janeiro: PUC Rio; Teresópolis: Novas Idéias, 2006. v. 1, Cap. 2, p.39 – 53.

COELHO, L. A. L. Percebendo o método. In: COUTO, R. M. (Org.). OLIVEIRA, A. J. (Org.). Formas do design: por uma metodologia interdisciplinar. Rio de Janeiro: 2AB, 1999. v. 1, Cap. 2, p.28 – 51.

SANCHES, M.C., BARBOSA, T.M., HERNANDIS, B. e MARTINS, S.M. Bases para o ensino/aprendizagem de projeto no design de moda: conectando diretrizes didáticas e estratégias metodológicas. Revista Moda Palavra, 2015, 9 (17), p. 119-144.



SUMÁRIO

Expediente	6
-------------------------	----------

Ivis Aguiar Souza

Editorial: A transversalidade como estratégia para a construção do pensamento projetual	14
--	-----------

Káritha Bernardo de Macedo, Maria Celeste Sanches

DOSSIÊ

Processos criativos e lugares experienciais: relato de um exercício de design no parque Chamizal em Ciudad Juárez, México	14
--	-----------

Armando Josué García Rodríguez, Silvia Verónica Ariza Ampudia

Odisseia L120: Gamificação da proposta avaliativa em uma matéria de arte e novos meios de comunicação	37
--	-----------

Guadalupe Alvarez, Micaela Paz

Vestuário pedagógico e inclusivo como recurso de aprendizagem infantil 57

Juliana Bononi, Cássia Leticia Carrara Domiciano, Joedy Luciana Barros Marins Bamonte

Análise de metodologias do design e elaboração de ferramentas úteis para o processo criativo do designer de moda 81

Emanuella Scoz, Célio Teodorico

Metodologia visual no design gráfico: relato de uma experiência didática no ensino-aprendizagem 103

Cláudio Aleixo Rocha

Alfabetismo visual no ensino de design gráfico 126

Ana Luisa Boavista Lustosa Cavalcante

ABERTURAS TRANSVERSAIS

A moda e a decolonialidade: encruzilhadas no sul global 14

Carolina Casarin, João Dalla Rosa Júnior, Heloisa Santos, Carla Aparecida Costa, Michelle Medrado

Estudo sobre tradução de termos usuais da língua inglesa em manuais de modelagem do vestuário 37

Beatriz Alvarez de Assunção, Julia Maria Percebom

Notícias sobre ações de enfrentamento à pandemia da COVID-19 envolvendo cursos superiores de moda no Brasil 57

Débora Pires Teixeira

Entre ofícios, cultura e indústria: possíveis antecedentes da criação dos cursos superiores da área de moda no Brasil 81

Káriitha Bernardo de Macedo

ENTREVISTAS E RESENHAS

Entrevista com Margarita Flores: novas práticas para o desenvolvimento do potencial criativo 273

Káritha Bernardo de Macedo, Maria Celeste Sanches; Claci Inês Schneider

Ensino de moda no Brasil: entre rastros e ecos 279

Milena Mayuri Pellegrino Ogushi, Felipe Fonseca

REAMD

DOSSIÊ



**PROCESSOS CRIATIVOS E LUGARES EXPERIENCIAIS: RELATO
DE UM EXERCÍCIO DE DESIGN NO PARQUE CHAMIZAL EM CIU-
DAD JUÁREZ, MÉXICO**

*Creative process and experiential places: Account of a design ex-
ercise in Chamizal Park at Ciudad Juárez, México*

**Procesos creativos y lugares de experiencia: relato de un ejercicio
de diseño en el parque Chamizal de Ciudad Juárez, México**

Armando García¹

Verónica Ariza²

1 Armando Josué García Rodríguez. Maestro en Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño desde el 2015 y licenciado en Arquitectura por la Universidad por Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) desde el 2012. Su ejercicio profesional abarca diseño conceptual, anteproyecto, proyecto ejecutivo, modelado 3D y renderización. Es profesor por honorarios del Departamento de Arquitectura de la UACJ. Actualmente cursa el Doctorado Interinstitucional en Ciencias del Hábitat, de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y la Universidad Autónoma de Yucatán. ORCID: [0000-0002-2863-5783](https://orcid.org/0000-0002-2863-5783); email: josue.garcia@uacj.mx

2 Silvia Verónica Ariza Ampudia. Doctora en Diseño y Comunicación por la Universidad Politécnica de Valencia, España. Maestra en Artes Visuales por la Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Artes Plásticas. Licenciada en Diseño Gráfico por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (1996). Es docente investigadora del Departamento de Diseño del Instituto de Arquitectura Diseño y Arte de la UACJ desde 1999. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México. ORCID: [0000-0003-1385-0189](https://orcid.org/0000-0003-1385-0189); email: silvia.ariza@uacj.mx

RESUMO

O texto apresenta uma reflexão sobre as experiências de aprendizagem que os alunos de design adquirem quando relacionam sua prática acadêmica ao contexto urbano por meio de um exercício criativo no Parque Chamizal em Ciudad Juárez, Chihuahua, México, que complementa o trabalho realizado em sala de aula. A participação de alunos do Bacharelado em Arquitetura e do Mestrado em Estudos e Processos Criativos em Arte e Design dentro de um processo multidisciplinar promoveu a concretização de habilidades sociais de trabalho em equipe e diálogo. Isso lhes permitiu tomar consciência de sua realidade e configurar novos lugares experienciais, ou seja, espaços repletos de significados em nível geográfico, social e histórico com diversas possibilidades de transformação.

Palavras-chaves: Lugar; experiência; criação

Abstract

This paper shows a discussion on the learning experiences that design students acquire by relating their academic practice with the urban context through a creative exercise at Parque Chamizal, Ciudad Juárez, Chihuahua, México that complements activities in classroom. The participation of undergraduate students in Architecture and Master's in Studies and Creative Processes in Art and Design within a multidisciplinary process promoted the realization of social skills for teamwork and dialogue. This allowed them to become aware of their reality and configure new places of experience, and decide, spaces full of meanings at a geographical, social and historical level with different possibilities for transformation.

Keywords: place, experience, creation

Resumen

El texto presenta una reflexión sobre las experiencias de aprendizaje que adquieren los estudiantes de diseño cuando relacionan su práctica académica con el contexto urbano a través de un ejercicio de creación realizado en el Parque Chamizal de Ciudad Juárez, Chihuahua, México, que complementa el trabajo que se desarrolla dentro del aula. La participación de estudiantes de Licenciatura en Arquitectura y Maestría en Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño dentro de un proceso multidisciplinar promovió la concreción de habilidades sociales de trabajo en equipo y diálogo. Esto les permitió tomar conciencia de su realidad y configurar nuevos lugares de experiencia, es decir, espacios llenos de significados a nivel geográfico, social e histórico con diversas posibilidades de transformación.

Palabras clave: lugar; experiencia; creación

1 INTRODUCCIÓN

Son numerosos los trabajos que proponen acercarse a reconocer el entorno que se pretende estudiar o transformar cuando se hace una investigación, sobre todo en el campo del diseño y la arquitectura, en ellos se hace hincapié en la importancia de comprender la mayor cantidad de elementos que condicionan una situación antes de aportar una posible solución a un problema. Podríamos ilustrar esta idea desde una postura centrada en el trabajo de campo como estrategia metodológica de recolección de información útil a un experimento de laboratorio, o incluso a la intención misma del laboratorio por reforzar su enfoque micro con una aproximación macro, a la luz de construcciones sociales, políticas, económicas, etc. Digamos que en este caso, el laboratorio puede transformarse según las necesidades del experimento, a partir de “la disolución de la frontera entre dentro y fuera; la inversión de escalas y niveles; y, finalmente, el proceso de inscripción” (LATOURET, 1983, p. 17), propio del hecho científico, que permite registrar de manera rigurosa cualquier dato relevante al trabajo del investigador, cuyas certidumbres individuales pueden volverse más fuertes o modificarse al entrar en contacto con otros actores en otros campos de conocimiento, a través de la configuración de nuevos lugares de interacción.

Por otra parte, podríamos referirnos a la manera en la que el entorno nos muestra otros caminos a seguir, a pesar de que tengamos una línea de acción definida de antemano en nuestro plan de trabajo. Podríamos abordar la idea de que el entorno brinda “retroalimentación relevante al aprendiz [y] el aprendiz cambia a través de sus respuestas al ambiente” (PAPANIKOPOULOS, 1972, p. 150), por lo tanto, es recomendable involucrarse de manera activa en dicho ambiente con el fin de percibir la mayor cantidad de estímulos, que a su vez le planteen otras formas de programarse o desarrollar un proceso de aprendizaje.

En cualquiera de los casos anteriores contamos con al menos dos constantes: el actor, llámese investigador, en calidad de aprendiz o estudiante y el entorno, también visto como ambiente, contexto o campo. Actor y entorno pueden interactuar de diferentes maneras a través de visitas o inmersiones, pero ¿qué pasa cuando el sujeto que investiga no ha tenido la oportunidad de trabajar en campo? de contrastar sus ideas con la realidad y se encuentra con un lugar que debe conocer para intervenirlo por primera vez. Puede haber diversas situaciones coyunturales que limiten la intervención en espacios urbanos, como podría ser la falta de oportunidades o accesibilidad en el entorno de acción, la percepción de inseguridad o incluso la pandemia en los últimos dos años.

El presente texto ofrece una reflexión respecto a las experiencias de aprendizaje que adquieren los estudiantes fuera del aula, como participantes activos, con habilidades sociales, que toman conciencia de su realidad, con actividades didácticas enfocadas en percibir, describir, debatir y actuar en un determinado lugar, por medio de su proceso de creación. Las rutinas, prácticas comunes y comportamientos de los estudiantes habitual-

mente se construyen en entornos diseñados para trabajar dentro del aula, pero también las actividades fuera del salón de clases permiten construir parte importante de su formación académica y profesional.

2 DESARROLLO

En la actualidad las universidades buscan contribuir al perfeccionamiento de las capacidades cognoscitivas, de razonamiento, de reflexión y de pensamiento crítico en sus estudiantes, pero no siempre se consideran las relaciones que esto tiene con la actividad creativa. Desde los estudios realizados por teóricos como J.P. Guilford, E. Paul Torrance o Donald W. MacKinnon en los inicios de la segunda mitad del siglo XX, se presentaron diversas discusiones sobre la relación entre la creatividad y la inteligencia. Si bien hay estudios que evidencian rasgos distintivos para cada capacidad, se entendió muy pronto que las pruebas de creatividad deberían considerarse como componentes complementarios en una nueva y más inclusiva medición del comportamiento intelectual humano, y no como una medida totalmente independiente y exclusiva del factor general de inteligencia (YAMAMOTO, 1965 en FREEMAN, BUTCHER y CHRISTIE, 1968, pp. 14 y 15). Con el paso del tiempo se ha entendido también que el pensamiento creativo es un proceso complejo que requiere momentos de juicio, evaluación y la integración de modos de pensamiento complementarios³ (CROPLEY, 2006; RUNCO, 1994 en RUNCO, 2012, p.5) que permitan por un lado encontrar soluciones únicas a problemas bien definidos, que requieran persistencia y enfoque y por otro, que permitan la generación de ideas en un contexto donde los criterios de selección sean relativamente vagos y donde haya más de una solución correcta (GUILFORD, 1950; Runco, 2010 en ZHANG, SJOERDS, HOMMEL, 2020, p.1), lo que en conjunto se convierte en un ejercicio integral.

Los diferentes acercamientos teóricos plantean que la creatividad se manifiesta tanto en la inteligencia como en las habilidades, las respuestas imaginativas a diferentes situaciones y la resolución de problemas. También se relaciona con el intelecto humano como tal, pero además con las características de la personalidad de los individuos y grupos. Desde nuestra perspectiva, la creatividad es una capacidad que puede desarrollarse y permite abrir la visión, ser más flexible, encontrar múltiples caminos en el desarrollo de una idea e incluso puede llegar a concretarse independientemente del grado de inteligencia de un individuo. Sin embargo, cuando reconocemos estos grados de inteligencia de una persona en un contexto como el aula, podemos aprovecharlos para detonar formas de creatividad que ayuden a aprender, razonar, tomar decisiones y abrir nuevos horizontes de pensamiento.

³ Pensamiento convergente y divergente.

Un punto fundamental es la educación y formación, en este sentido la investigación de los preceptos educativos, los principios y técnicas conducentes al desarrollo de la creatividad, el talento y la aptitud son fundamentales (FREEMAN, et al., 1968). En las escuelas de diseño el desarrollo de las capacidades creativas es un objetivo común y una meta permanente. La creatividad debe ser entendida como “un proceso mental complejo, el cual supone: actitudes, experiencias, combinatoria, originalidad y juego, para lograr una producción o aportación diferente a lo que ya existía” (ESQUIVIAS, 1997; 2004, p. 6) y puede desarrollarse cuando se toma conciencia sobre las diferentes técnicas y herramientas que despiertan los mecanismos intelectuales a través de los cuales se logran asociar ideas o conceptos que dan lugar a la resolución de problemas o la creación de productos o servicios originales. Ahora bien, es importante destacar que la sola creatividad no basta, para aprender diseño es imprescindible tomar en cuenta el entorno en el que ese diseño se va a desarrollar, para quiénes y para qué va a servir, pues como explica Papanek

el problema principal con las escuelas de diseño puede ser que en ellas se enseña demasiado diseño y no suficiente acerca del ambiente social, económico y político en el que el diseño toma lugar. Es imposible enseñar algo en el vacío y menos en un sistema tan profundamente involucrado en las necesidades básicas del individuo. (PAPANEK, 1972, p. 152)

En el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje se debe tomar en cuenta la comprensión y conformación del mundo que nos rodea, del contexto y las personas para las que se diseña. En este sentido el ejercicio que aquí se describe tiene como objetivo que el alumnado se enfrente a su entorno y se asuma como parte de una realidad. Este tipo de actividades permite una visión distinta a la que se puede desarrollar dentro del aula y promueve una “reorganización de las estructuras cognitivas existentes en cada momento [...] donde a partir de las experiencias se incorporan nuevos conocimientos [y] se explican por una recombinación que actúa sobre los esquemas mentales” (SALDARRIAGA, BRAVO y LOOR, 2016 en NARVÁEZ y GÉLVEZ, 2020, p. 209). Los estudiantes cargan con un bagaje y toda una estructura de pensamiento desde sus formaciones básicas que hay que considerar para poder contribuir a la promoción de sus habilidades creativas.

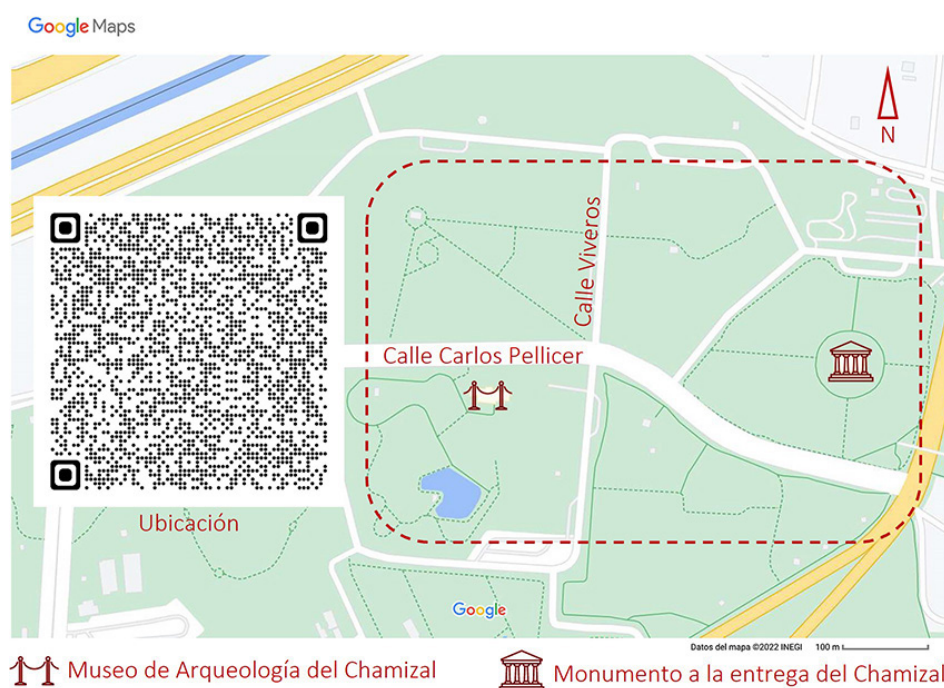
2.1 Ejercicio de intervención

Para generar un entorno propicio que permita que el estudiantado ponga en práctica diferentes modos de pensamiento en la construcción de nuevas soluciones, se requiere una importante batería de recursos estructurales, humanos y didácticos. El proyecto de intervención es “un género discursivo del ámbito profesional que cumple un rol importante en las prácticas profesionales de campos disciplinares como el urbanismo, la sociología,

las políticas sociales, el trabajo social, la administración pública, la economía y la salud” (STAGNARO y DA REPRESENTACAO, 2012, p. 157). Y aunque su propósito es habitualmente diagnosticar y caracterizar un problema o situación para proponer soluciones, en nuestro caso el objetivo era generar un diálogo con el espacio por medio de un ejercicio de creación con el fin de rescatar la experiencia del lugar.

El ejercicio de intervención se realizó como un trabajo de ocupación de un espacio específico para actuar en él y modificarlo a través del uso de distintos materiales y herramientas. Se llevó a cabo en el parque Chamizal, de Ciudad Juárez, Chihuahua, México y los estudiantes podían tomar en cuenta factores como su reconocimiento, sus límites, significados, características físicas y sociales -contexto y personas- entre otros para diseñar su intervención.

Figura 1 – Parque El Chamizal, Ciudad Juárez, Chihuahua, México



Fuente: Acervo personal (2022)

Se abrió la posibilidad de trabajar con dos grupos de estudiantes de diferentes niveles educativos y con formaciones de licenciatura disímiles, aunque todos dentro del campo de la creación, la postura multidisciplinaria presenta una importante diferencia con la visión disciplinaria pues abre la posibilidad considerar diferentes aspectos en el diseño y “permite la articulación y la comprensión de fenómenos antes desarticulados [...] faculta la interacción [...] la proyectación con el enfoque de cada campo del conocimiento y con sus propios procedimientos, abordajes teórico-metodológicos y técnicas” (FRAGOSO, 2008, p. 57 y 58). Esta posibilidad se daba no solo entre personas de diferentes disciplinas, sino

con experiencias profesionales diversas, los equipos de trabajo fueron conformados por estudiantes de distinto nivel y disciplina formativa, con un enfoque común de “aprender, estudiar, enseñarse unos a otros, experimentar, participar en la investigación y la discusión, e interactuar entre sí” (PAPANEK, 1972, p. 159). Participaron estudiantes de la Licenciatura en Arquitectura de segundo semestre, inscritos en la materia de Introducción al Proyecto Arquitectónico, en conjunto con estudiantes de la Maestría en Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño, inscritos en la materia de Seminario de Creación I, ambos programas de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Los grupos se hicieron de manera aleatoria, los estudiantes de licenciatura eran más, pero cada equipo tuvo participación de ambas poblaciones.

Figura 2 – Equipos de trabajo



Fuente: Acervo personal (2021)

La invitación para ambos grupos se hizo dos semanas antes del ejercicio (en septiembre de 2021) como parte de temáticas dentro de sus clases (interacciones entre arte y diseño en el caso de la maestría y proceso de diseño, en el caso de la licenciatura) y lo único que se les indicó es que debían preparar materiales que tuvieran a la mano en sus casas (cartón, papel, hilos, tijeras, pegamento, por mencionar algunos). Dado que las actividades presenciales en la UACJ estuvieron suspendidas desde marzo 2020 hasta febrero 2022, este ejercicio significó para la mayoría de los alumnos y los docentes responsables de la clase (autores) la primera (y única vez durante el semestre) que se vieron en persona. Esto implicó un reto, pero a la vez una ventaja, pues los procesos de empatía pudieron darse desde un nivel muy básico. Era también la primera vez en muchos meses que los

estudiantes hacían una actividad al aire libre, lo que provocó una expectativa importante de socialización entre pares, fundamental para el trabajo en equipo.

En la actividad, dos aspectos dieron cabida a las primeras acciones:

- Involucramiento del actor (diseñador, creador) en el espacio. Con las siguientes preguntas detonantes: ¿Qué te dice el espacio? ¿Cómo lo puedes leer? ¿Qué sabes sobre este lugar? ¿Cómo se vive este espacio?
- Uso de materiales del lugar o externos a él para interpretar las ideas de manera física.

El estilo de pensamiento que genera ideas creativas mediante la exploración de muchas posibles soluciones da lugar muchas veces a ideas descabelladas, algunas de las cuales podrían ser creativas, pero muchas probablemente serían poco realistas, inútiles e irrelevantes (RUNCO, 2012, p. 5). Por esta razón la construcción del ejercicio consideraba algunas premisas que pudieran guiar los procesos de ideación previos a la intervención. Se les pidió que recorrieran de forma individual el parque durante diez minutos, que contemplaran el entorno, recopilaran información con sus cinco sentidos y registraran toda la información que consideraran pertinente mediante fotografías, audios y/o videos. Un factor importante para este ejercicio era el acto de caminar alrededor del sitio, dejarse llevar por su intuición respecto a la dirección que tomaban. En este punto se sumaron las siguientes preguntas: ¿Qué cosas descubriste a través de tus sentidos? ¿Qué cosas te parecieron importantes en tu entorno? ¿Qué te parece estar en el exterior? Posteriormente se les dio espacio para realizar una breve descripción en texto acerca de su percepción sensorial, de lo que sabían del lugar y lo que el espacio les comunicaba. Se hizo énfasis en describir de manera extensa y detallada toda la información que llegaba a sus oídos, su vista, su olfato, su tacto y su gusto, de manera individual y en conexión inmediata con el lugar, sus ruidos, su clima, sus texturas, sus aromas o sabores y aquellas situaciones que suceden en tiempo real y que involucran personas y espacio. Esta fue una importante oportunidad para el aprendizaje situado, que depende de las actividades, del conocimiento y de la cultura que coexisten en un contexto auténtico donde ocurre una interacción social de los miembros de la comunidad (PÁRAMO et al., 2015, p. 322), dado que el parque Chamizal es uno de los espacios urbanos más icónicos de la ciudad.⁴

Dentro del proceso de diseño el estudiante debe aprender a realizar un análisis del sitio que va a intervenir, es decir, reconocer y caracterizar todos los elementos tangibles o intangibles que definen el espacio. Regularmente este análisis se desarrolla a partir de una

⁴ En 1964 Lyndon B. Johnson, entonces presidente de EUA, entregó de forma simbólica al presidente Adolfo López Mateos los terrenos de El Chamizal que, desde 1911 habían sido reconocidos como parte del territorio mexicano. Por más de 50 años, Estados Unidos había hecho caso omiso de esta situación, pero en 1962 se “retoman las negociaciones y firman la declaración conjunta a fin de concluir un problema eminentemente jurídico, pero también con aristas diplomáticas e históricas” (CÁMARA DE DIPUTADOS, 2014, p.13). El Chamizal fue devuelto, después de haber estado en posesión de Estados Unidos por cien años.

visita de campo, por medio de un registro fotográfico y un ejercicio de observación el estudiante mide el espacio disponible, describe sus características geográficas, porque como explica Tuan (1975) vivir en un lugar es experimentarlo, ser consciente de él tanto en los huesos como en la cabeza. El lugar, en todas las escalas, desde el sillón hasta la nación, es una construcción de la experiencia; se sustenta no sólo en la madera, el hormigón y las carreteras, sino también en la calidad de la conciencia humana (p. 165).

A partir del trabajo individual se inició en cada equipo un trabajo de socialización, de diálogo y de puesta en común de las experiencias vividas. Cuando se promueve “una actitud de confianza y responsabilidad en cuanto a las actividades de su unidad frente al grupo [se crea] un incentivo constante y duradero que genera motivación en los procesos de investigación en cada estudiante” (NARVÁEZ y GÉLVEZ, 2020, p. 213). Luego de haber hecho este reconocimiento se eligieron los sitios para intervenir poniendo en la mesa las particularidades e ideas generadas sobre el Chamizal, así como los instrumentos y materiales con que contaba cada equipo. Se recomendó hacer una lista de propuestas de representación del sentido, de las experiencias en ese lugar y considerar pros y contras de cada una, sin embargo, en la práctica el trabajo formal de vaciar las ideas por escrito no se dio de manera natural, fue sobre todo la conversación y la negociación como se llegó a la toma de decisiones.

2.2. Las intervenciones

Los diseñadores pueden encontrar en la experiencia una conducción hacia el conocimiento de sí mismos y de la naturaleza en la que actúan, no solo para reconocerla como espacio de acción sino como composición de su propia realidad, como lugar de construcción del hábitat.

La intervención se desarrolló como un acto de experimentación, visto más como un acercamiento a las vivencias del individuo en su contexto a distintos niveles de cercanía, desde el hogar, el vecindario o la ciudad que como un instrumento al servicio de la construcción de conocimiento. Este bagaje influye en la visión que se tiene de los elementos externos al ser humano, vincula conciencia y realidad, ya no solo desde una perspectiva empirista o racionalista, sino como un fenómeno que sucede a la vez, dentro y fuera del individuo.

En este orden de ideas, entender un lugar como el Chamizal desde el punto de vista de la experimentación en él, es entender las actividades humanas, su narrativa y su memoria, “nos identificamos con este espacio, este lugar, este momento, y estas dimensiones pasan a ser ingredientes de nuestra misma existencia” (PALLASMAA, 2006, p. 72). Los estudiantes pueden recordar olores, sonidos, texturas, sabores, formas y colores relacionados con su propia vivencia. Así pues, se vuelve necesario reconocer que el espacio habitable

se desarrolla a través de la conformación de lugares, es decir, “centros de significado [...] conocidos a nivel teórico como puntos en un sistema espacial, o, desde una perspectiva opuesta, [como] fuertes sentimientos viscerales” (TUAN, 1975, p. 152) y experiencias de los individuos en un espacio y tiempo definidos, que dan sentido a su búsqueda, moldean sus habilidades y aportan información a su memoria.

El primer proyecto de intervención toma con eje rector el recorrido por el espacio. Los estudiantes seleccionaron una zona amplia cercana a la avenida que lleva a la ciudad vecina de El Paso, Texas. Su idea fue crear estaciones y aprovechar los sonidos ambientales, el poco tránsito de personas, la variada muestra de materiales que reunieron, así como los que ofrecía el mismo entorno natural y la facilidad de movimiento en la zona:

La intervención fue tomada bajo tres ejes, la vida del parque con sus visitantes, su ecosistema y la memoria... La primera estación es la alegría que predomina en el ambiente, es representada por globos que... se irán transformando en insectos deambulando libremente... eventualmente podrán ser atrapados en una telaraña [el atrapasueños]... el ecosistema hace su aparición a la vez que las personas conviven, dos comunidades orgánicas en el mismo espacio... [En] la segunda estación... espera un visor... direcciona a un pasillo, como si fuera un catalejo de visión en el tiempo anunciando los alcances históricos del parque, su estado cronológico, dando así inicio a la tercera estación... es un trayecto a través de un pasillo cuyos arbustos grandes debían representar... las memorias que los visitantes directos o indirectos han formado... la historia robusta del Chamizal. El pasillo está cercado por pequeñas barandas en el cual cuelgan semillas y piñas de pino aludiendo a los testimonios o crónicas del lugar, si tomáramos una y la escucháramos ¿qué nos dirá? (POLO, 2021, p. 8-10).

Figura 3 – Intervención equipo 01



Fuente: acervo personal (2021)

Figura 4 – Isométrico intervención equipo 01



Fuente: Alejandra Espinosa, estudiante de segundo semestre de Licenciatura en Arquitectura (2021)

La experiencia es fundamental para entender el papel del diseñador. El lugar entendido como una “construcción de carácter transicional: un puente [que establece] ligaduras de orden no sólo material sino también espiritual” (ÁBALOS, 2001, p.47), es la experiencia del cuerpo en el espacio y se conforma de manera multisensorial. El equipo uno fue el que más aprovechó los elementos naturales del espacio, como semillas y piñas de pino, en su intervención resultó fundamental el tejido de narraciones que se construyeron alrededor de sus experiencias en el parque, así como su historia; el Chamizal “rodeado de asfalto y circulación vial, nos despierta en nuestra realidad, pero también el haber pasado por sus tres estaciones deberá dejarnos la reflexión de cómo queremos seguir manteniendo su memoria” (POLO, 2021, p. 10).

El segundo ejercicio de intervención tuvo como objetivo hacer visibles elementos complementarios en el parque e identificaron puntos de interés para focalizarlos a través de las piezas creadas. Los estudiantes eligieron el concepto de dualidad como característica fundamental del lugar: cielo y tierra, vacío y sólido, natural y artificial. Las experiencias de los diseñadores con el entorno inmediato les permitió asimilar información útil para entender cómo es y cómo puede ser el mundo bajo distintos enfoques. Se dieron a la tarea de “ver y experimentar espacios y formas [...] del entorno natural y construido que los rodea” (ABDULLAH, et al., 2011, p. 31). Existe una idea concreta sobre lo que es un parque, es decir, un espacio con elementos naturales dentro de la ciudad. Sin embargo, cuando los estudiantes recorrieron el lugar con la intención de desarrollar el ejercicio llegaron a una nueva visión del concepto de parque, mostraron una posibilidad que se abonó al significado previo. La dualidad vinculó diferentes dimensiones y les dio la oportunidad de intervenir a través de ideas complementarias.

Figura 5 – Intervención equipo 02



Fuente: acervo personal (2021)

Figura 6 – Alzado intervención equipo 02



Fuente: Paola Carrasco, estudiante de segundo semestre de Licenciatura en Arquitectura (2021)

La interacción experiencial que existe entre personas y lugares puede ser analizada, tal vez irónicamente, desde el entendimiento de sus distancias. Cada una de las distancias entre individuo, individuos y lugares supone una experiencia socioespacial, lo que “implica construir y reconstruir sentidos e interacciones posibles y deseables para cada espacio, reproducir, adaptar o transgredir los comportamientos culturalmente vigentes en espacios privados y públicos, en las distancias y recorridos corporales” (DÍAZ, 2012, p. 54). La experiencia en el espacio es regida por “prácticas cotidianas, ritos y costumbres de carácter inmaterial... así como la distribución, forma y tamaño de la edificación y de los objetos materiales” (p. 54). A su vez, el comportamiento del individuo se adapta en la medida en que interpreta y reconstruye el espacio social, identifica los usos y actividades del espacio físico

y combina la información recabada en un acto social de naturaleza espacial (p. 55) regido por la vivencia y el acercamiento a los elementos constituidos en su realidad.

El tercer ejercicio de intervención se plantea desde una postura política del espacio. El Chamizal ha sido un punto de encuentro de migrantes⁵ que buscan cruzar la frontera hacia Estados Unidos, su condición geográfica le brindó un carácter de lugar de espera, descanso y refugio. Los estudiantes se dieron a la tarea de reflexionar a partir de la sensación de cruzar la frontera de manera ilegal, la desesperación y el desagrado por las condiciones en la que se realizan los procesos migratorios.

Figura 7 – Intervención equipo 03



Fuente: acervo personal (2021)

Figura 8 – Alzado intervención equipo 03



Fuente: Kevin Hernández, estudiante de segundo semestre de Licenciatura en Arquitectura (2021)

El diseñador con sus experiencias y capitales es un ente preparado para la construcción de conocimiento. Aun así, la educación del diseño debe tomar en cuenta ese bagaje para proponer a su vez estrategias significativas con el fin de que el individuo en forma-
 5 El parque público federal del Chamizal se encuentra localizado en la frontera entre México y Estados Unidos. Es un espacio significativo ya que se encuentra apenas a unos metros del Puente Internacional de las Américas y especialmente en los últimos años ha sido un punto de encuentro importante para las caravanas migrantes provenientes de Sudamérica que intentan llegar al norte en busca de asilo, fuentes de empleo y mejores condiciones de vida.

ción pueda capitalizar sus experiencias y adquisición de conocimiento en la construcción de sus propuestas, pues “los estudiantes deben aprender a experimentar el mundo como observadores y participantes, conscientes de la luz, forma, proporción, escala, color y textura, así como de la sensación de percepción que crean” (ABDULLAH, BEH, TAHIR, ANI, y TAWIL, 2011, p. 31). Es a partir del entendimiento de esa experimentación que se pueden observar las vivencias de los estudiantes con su entorno. Cada situación ocurrida tiene una narrativa que puede ser descrita desde la subjetividad y posteriormente ser comparada con otras situaciones similares. El cuerpo humano es el “centro del mundo de la experiencia” (PALLASMAA, 2006, p. 42). En la experiencia del lugar, se relacionan el cuerpo y el espacio a través de la percepción sensorial y la interacción con otras personas.

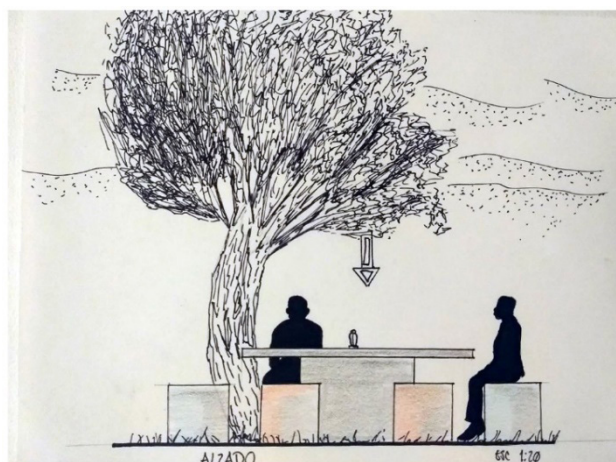
El equipo número cuatro construyó un mapa sobre una mesa parte del mobiliario urbano, que fue planeado como una cartografía para indicar espacios sombreados, para jugar, para reunirse, para descansar. No llamaron a su trabajo una reconstrucción del espacio, sino un proyecto de énfasis en lo ya existente. Fue el equipo que utilizó menos material de todos, su intención era generar la menor cantidad de basura posible y que al terminar pudieran quitar su ejercicio de forma relativamente sencilla, una de las condiciones era volver a dejar el espacio justo como lo habían encontrado. Su propuesta se relaciona también con una descripción y registro importante del equipamiento e instalaciones del parque, desde las calles y los servicios, hasta los puentes, los monumentos, el museo y los espacios de recreación; algo que, junto con la forma de representación, denota un marcado uso del lenguaje arquitectónico.

Figura 9 – Intervención equipo 04



Fuente: acervo personal (2021)

Figura 10 – Alzado intervención equipo 04



Fuente: Benjamín Medina, estudiante de segundo semestre de Licenciatura en Arquitectura (2021)

Varias de las dinámicas que se dieron en las intervenciones implicaron un trabajo de tipo convergente, lo que implica acuerdos y espacios de reconocimiento mutuo, complementación con lo que hacen las otras personas; sobre la base de propuestas, diálogo y respuestas, dos o más personas convergen en una forma colaborativa de sinergia creativa (KIMMEL y HRISTOVA, 2021, p. 363). En cada grupo surgieron personas guía que fungieron como líderes, independientemente de si eran o no quienes tenían más experiencia. El estilo de comunicación de su propuesta, que fue expuesta de manera verbal al resto del grupo al final del ejercicio, así como los reportes individuales de cierre, hicieron evidente en varios casos el papel de cada persona en el equipo.

La toma de decisiones fue diversa, por un lado, el uso de modelos, de información de manera estructurada, la asignación de roles, la identificación y aplicación del método más adecuado para optimizar el resultado, la definición de alternativas de solución y el descarte de las menos ventajosas para plantear la mejor propuesta, nos hablan de un pensamiento racional o convergente (ACEVEDO, CACHAY y LINARES 2016, p. 54). Pero, por otro lado, se dieron muchos procesos intuitivos, además de experimentación causa-efecto en el uso de materiales, situaciones problemáticas y cambiantes del entorno a intervenir, la consideración de los intereses de cada persona, la generación de preguntas y respuestas, además, el hecho de que no hubiera una instrucción concreta, también dio paso al uso de la imaginación y la heurística (ACEVEDO, CACHAY y LINARES 2016, p. 54), todo lo cual indica un uso del pensamiento divergente, más relacionado con la flexibilidad que caracteriza los procesos creativos.

El ejercicio se cerró con un reporte final, en el caso de la maestría se pidió un documento en donde se describieron las distintas etapas del proceso creativo, en el caso de la licenciatura una memoria gráfica del ejercicio en donde se debían utilizar esquemas y repre-

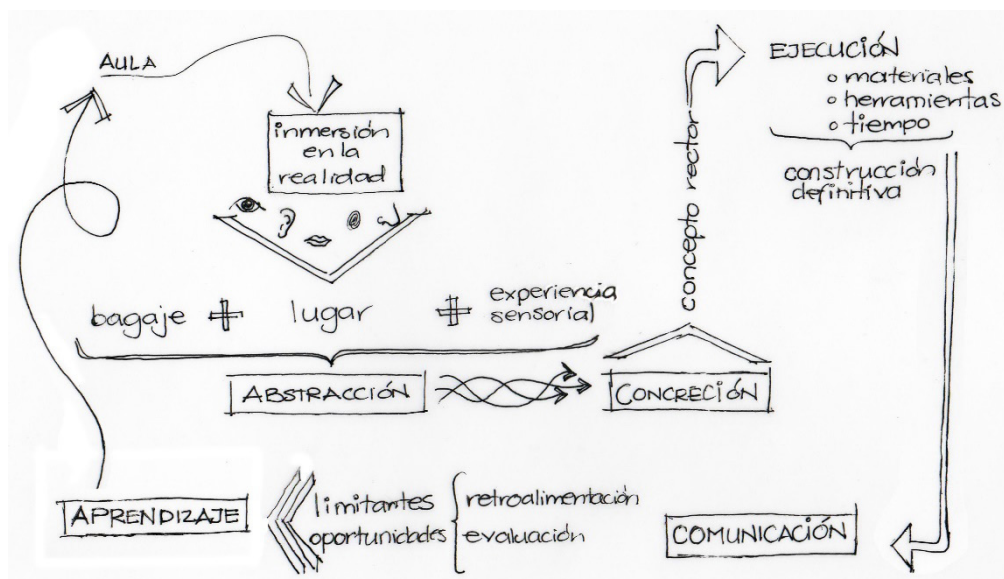
sentaciones en dibujo de las propuestas realizadas. En ambos casos, los grupos hablaron de la selección del lugar para trabajar, de sus posibilidades de ser intervenido de manera adecuada, se hablaron de los aspectos físicos, qué espacios favorecen la propuesta por su luz, temperatura, colores, sonidos, elementos naturales propios, materiales que se encuentran, materiales nuevos, etc. y de cómo los utilizaron en la intervención, pero también de lo que significó el trabajo en equipo, las dificultades y bondades de generar un proyecto con otras personas. De tal manera que la experiencia pudo enfocarse hacia dos búsquedas comunes en el trabajo del diseñador “el deleite de nuestros sentidos y también la necesidad de responder a los recuerdos heredados del hábitat” (ABDULLAH, et al., 2011, p.31). La memoria se refuerza constantemente de estos recuerdos y las nuevas vivencias que se adquieren. El espacio en el cual se desarrolló la experiencia se diversifica en distintos relatos, algunos tienden a ser un tanto técnicos pues se conforman en el saber disciplinar, mientras que otros, desde una visión más liberal, ofrecen una variedad de interacciones que permite reconocer nuevas formas de hacer, pensar y conocer.

7 CONCLUSIONES

Las acciones de intervención como prácticas pedagógicas ayudan a entender la importancia de observar, vivir y reconocer el entorno, no solo para tener un contacto personal y una percepción concreta de la realidad (materialidad, uso, dinámicas) con el fin de generar ideas y establecer oportunidades de acción, sino para poner a prueba la capacidad de desarrollo integral del estudiantado en ambientes complejos y para promover el uso de diferentes esquemas de pensamiento y toma de decisiones.

Aunque cada equipo trabajó de manera diferente se pueden encontrar similitudes en el proceso creativo que siguieron. En primer lugar, la práctica proponía que existiera una inmersión en el lugar; en esta fase cada participante vivió el parque desde su propia experiencia y obtuvo información valiosa que les ayudó a comprender el espacio. Esto permitió abstraer una base de ideas que fluyeron en por medio de debates o negociaciones hasta la concreción de un concepto rector. Durante la ejecución del ejercicio surgieron diferentes interpretaciones del concepto de acuerdo con los materiales, las herramientas y el tiempo disponible, lo que enriqueció la toma de decisiones y la construcción definitiva de la propuesta. Una de las etapas más significativas del proceso fue la comunicación del proyecto de intervención a los demás equipos y la retroalimentación que surgió de este ejercicio, debido a que se habló de todo el proceso, las limitantes, las oportunidades y el aprendizaje obtenido.

Figura 11 – Proceso de intervención



Fuente: acervo personal (2022)

En algunos casos en particular las acciones se desarrollaron de manera individual y complementaria, lo que dio pie a una colaboración fluida. En otros casos parece que la propuesta generada por los estudiantes provocó una dinámica colectiva basada en intereses compartidos o al menos acuerdos a los que pudieron llegar de manera democrática. Se dio un avance progresivo a partir de observaciones e ideas individuales que crecieron a medida que existía un diálogo y negociaciones entre los participantes, hasta llegar a un acuerdo colectivo que consideró no solo las limitaciones en cuanto al material, sino los conceptos a desarrollar.

El nivel de estudios no implicó una gran diferencia en el trabajo o la manera de atender los ejercicios. Tanto en licenciatura como en maestría había estudiantes con un estilo de pensamiento más analítico y reproductivo o alumnos con un enfoque de tipo intuitivo y productivo. El trabajo colectivo permitió que tanto unos como otros se enfrentaran a la toma de decisiones desde ambas posiciones en diferentes etapas del proceso.

El hecho de que cada uno tuviera la oportunidad de hacer su propio reporte final puso de manifiesto la importancia que cada parte del trabajo tuvo para ellos, desde la intervención hasta la colaboración con los demás. El registro ayudó a poner orden a sus ideas y a hacer sus propias interpretaciones sobre lo que sucedió en el parque. Algunos profundizaron en sus experiencias personales en el espacio y la novedad que esto traía a sus últimas prácticas académicas. Así, pudimos confirmar que los ejercicios en equipo de contacto con la realidad invitan a los estudiantes a retar las ideas preconcebidas, a contrastar sus ideas y a poner en marcha su pensamiento creativo.

En este contexto, la promoción y el desarrollo de hábitos de cuestionamiento de los

saberes establecidos, las capacidades de observación, de experimentación, de lógica y de toma de decisiones, también es fundamental. Debemos contribuir a que el alumno se sitúe ante la realidad como un ente activo, capaz de entender las problemáticas que surgen de su entorno, y las estrategias de intervención, promover la construcción colectiva de ideas, de acercamientos y finalmente de oportunidades.

REFERENCIAS

ÁBALOS, Iñaki. **La Buena Vida**. Barcelona. Editorial Gustavo Gili. 2001.

ABDULLAH, N. A. G., BEH, S. C., TAHIR, M. M., ANI, A. C., y TAWIL, N. M. Architecture design studio culture and learning spaces: A holistic approach to the design and planning of learning facilities. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v.15, p. 27-32, 2011.

ACEVEDO, Adolfo; CACHAY, Orestes; LINARES, Carolina. Los estilos convergente y divergente para resolución de problemas. La perspectiva de los sistemas blandos en el aprendizaje por experiencias. **Industrial Data**, Perú, v. 19, n. 2, p. 49-58, 2016.

CÁMARA DE DIPUTADOS. **El Chamizal**. A 50 años de su devolución. Cámara de Diputados LXII Legislatura. Ediciones Mesa Directiva, Estado de México, 2014.

DÍAZ, Alberto. **Cotidianidad, cultura y territorio en la vida del estudiantado universitario** (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación. Málaga: Universidad de Málaga. 2012.

ESQUIVIAS, María Teresa. Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. **Revista Digital Universitaria**, México, v. 5, n. 1, 31 de enero 2004.

FRAGOSO, Olivia. El Diseño como actividad multidisciplinaria. **Revista del Centro de Investigación**. Universidad La Salle, México, v. 8, n. 29, p. 55-68, 2008.

FREEMAN, James; BUTCHER, H.G.; CHRISTIE, T. **Creativity**. A Selective Review of Research. London: Society for Research into Higher Education, 1968.

KIMMEL, Michael; HRISTOVA, Dayana. The Micro-genesis of Improvisational Co-creation. **Creativity Research Journal**, London, v. 33, n. 4, p. 347-375, 2021, DOI: 10.1080/10400419.2021.1922197

LATOURE, Bruno. Dadme un laboratorio y levantaré el mundo, en: KNORR-CETINA, K.; MULKAY, M. (eds.), **Science Observed: Perspectives on the Social Study of Science**. Londres, Sage, pp. 141-170, 1983. Versión castellana de GONZÁLEZ, M.I.

NARVÁEZ, Nikolai; GÉLVEZ, Laura. Propuesta metodológica para el desarrollo del pensamiento creativo desde el diseño de la ingeniería concurrente. **Sophia**, Bogotá, v. 16, n. 2, p. 207-218, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.976>

PALLASMAA, Juhani. **Los ojos de la piel**. Barcelona: Gustavo Gili. 2006.

PAPANÉK, Victor. **Design for the real world: human ecology and social change**. London, Thames and Hudson. 1972.

PÁRAMO, Pablo; HEDERICH, Christian; LÓPEZ, Omar; SANABRIA, Luis; CAMARGO, Ángela. ¿Dónde ocurre el aprendizaje? **Psicogente**, v. 18, n. 34, p. 320-335. 2015 DOI: <http://doi.org/10.17081/psico.18.34.508>

POLO, Tlaloc. **Repentina: Lugar, experiencia y creación**. Proyecto de la clase de Seminario de Creación I, Maestría en Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño, Ciudad Juárez, México, septiembre 2021.

RUNCO, Mark; ACAR, Selcuk. Divergent Thinking as an Indicator of Creative Potential. **Creativity Research Journal**, London, v. 24, n. 1, p. 1–10, 2012.

TUAN, Yi-Fu. Place: an experiential perspective. **Geographical review**. v. 65, n. 2, p. 151-165, 1975.

ZHANG, Weitao; SJOERDS, Zsuzsika; HOMMEL, Bernhard. Metacontrol of human creativity: The neurocognitive mechanisms of convergent and divergent thinking. **NeuroImage**, Oxford, v. 210, 2020.

Data de submissão: 28/02/2022

Data de aceite: 19/05/2022

Data de publicação: 01/06/2022



**ODISEA L120: GAMIFICACIÓN DE LA PROPUESTA EVALUATIVA
EN UNA ASIGNATURA DE ARTE Y NUEVOS MEDIOS**

*L120 odyssey: Gamification of the evaluative proposal
in an art and new media subject*

*Odisseia L120: Gamificação da proposta avaliativa em
uma matéria de arte e novos meios de comunicação*

Guadalupe Alvarez¹

Micaela Paz²

1 Es Licenciada en Artes Electrónicas (UNTREF) y actualmente se encuentra finalizando la Especialización en Docencia Universitaria (UNTREF). Se desempeña como docente en las asignaturas Laboratorio I, IV y Animación digital e integra el Equipo de Coordinación de la Lic. en Artes Electrónicas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1548-678X>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0490903137334842>; E-mail: gualvarez@untref.edu.ar

2 Es Licenciada en Artes Electrónicas (UNTREF) y actualmente se encuentra finalizando la Especialización en Docencia Universitaria (UNTREF). Desde 2015 es Tutora de la Licenciatura en Artes Electrónicas e integra el Equipo de Coordinación de la misma, además de desempeñarse como docente de Laboratorio I y Seminario de Artes Electrónicas I y II. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1037-4957>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2596680107684288>; E-mail: micaelapaz@untref.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo analiza la *gamificación* de la propuesta evaluativa elaborada durante el año 2020 en la materia Laboratorio I perteneciente a la Licenciatura en Artes Electrónicas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Dicho laboratorio, se presenta como un espacio curricular inicial cuyo principal propósito es ofrecer una introducción a las artes electrónicas, la programación creativa y la experimentación artística. La propuesta evaluativa, denominada *Odisea L120: la experiencia virtual*, fue desarrollada como modo de superar las siguientes problemáticas: el bloqueo creativo ante la realización de un proyecto artístico en una instancia inicial de una carrera universitaria; el aislamiento producto de la emergencia sanitaria por COVID-19; la adecuación en función al tiempo necesario para la realización del proyecto; y la coherencia con los contenidos y la metodología trabajados en el curso. La propuesta implicó la realización de una tirada de cartas digital con diferentes elementos -visuales, materiales, sonoros y textuales- que funcionaron como disparadores para elaborar una producción artística de cierre de curso. La mecánica del juego se estructuró a partir de una narrativa de ciencia ficción, un conjunto de reglas y una dinámica colaborativa entre los participantes. La evaluación de la experiencia evidencia gran motivación entre los estudiantes y un foco particular en el trabajo conjunto producto del sistema de colaboraciones. Entre las principales conclusiones se establece que las estrategias propias del juego -tanto la apertura de posibilidades como la imposición de límites- resultan valiosas para estructurar instancias de creación artística.

Palabras clave: Gamificación; Educación superior; Educación artística.

Resumo

Este artigo analisa a gamificação da proposta de avaliação elaborada durante o ano de 2020 na matéria Laboratório I pertencente ao Curso de Artes Eletrônicas da Universidade Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Este laboratório é apresentado como um espaço curricular inicial cujo principal objetivo é oferecer uma introdução às artes eletrônicas, programação criativa e experimentação artística. A proposta de avaliação, chamada Odyssey L120: a experiência virtual, foi desenvolvida como forma de superar os seguintes problemas: o bloco criativo antes da realização de um projeto artístico em uma instância inicial de uma carreira universitária; isolamento como resultado da emergência sanitária COVID-19; a adequação de acordo com o tempo necessário para a realização do projeto; e consistência com os conteúdos e metodologia trabalhadas no curso. A proposta implicou a realização de uma carteirinha digital com diferentes elementos -visuais, materiais, sonoros e textuais- que funcionassem como gatilhos para elaborar uma produção artística de fechamento de curso. A mecânica do jogo foi estruturada a partir de uma narrativa de ficção científica, um conjunto de regras e uma dinâmica colaborativa entre os participantes. A avaliação da experiência mostra grande motivação entre os alunos e um foco especial no produto de trabalho conjunto do sistema de colaborações. Entre as principais conclusões, estabeleceu-se que as estratégias do jogo - tanto a abertura de possibilidades quanto a imposição de limites - são valiosas para estruturar instâncias de criação artística.

Palavras-chave: Gamificação; Educação superior; Educação artística.

Abstract

The present work analyzes the gamification of the evaluative proposal elaborated during the year 2020 in the Laboratory I subject belonging to the Bachelor of Electronic Arts of the National University of Tres de Febrero (UNTREF). This laboratory is presented as an initial curricular space whose main purpose is to offer an introduction to electronic arts, creative programming and artistic experimentation. The evaluative proposal, called Odyssey L120: the virtual experience, was developed as a way to overcome the following problems: the creative block before the realization of an artistic project in an initial instance of a university career; the isolation product of the health emergency by COVID-19; the adequacy based on the time needed to carry out the project; and coherence with the contents and methodology worked on in the course. The proposal involved the realization of a digital card reading with different elements -visual, material, sound and textual- that worked as triggers to create an artistic production for the end of the course. The mechanics of the game were structured based on a science fiction narrative, a set of rules and a collaborative dynamic between the participants. The experience result shows great motivation among the students and a particular focus on collaborative work as a result of the network system. Among the main conclusions, it is established that the strategies of the game -both the opening of possibilities and the imposition of limits- are valuable to structure instances of artistic creation.

Keywords: *Gamification; Higher education; Artistic education.*

1 INTRODUCCIÓN: EVALUACIÓN GAMIFICADA EN UNA CARRERA UNIVERSITARIA DE ARTE Y NUEVOS MEDIOS

En el presente artículo analizaremos la propuesta de evaluación *gamificada* desarrollada durante el año 2020 para la materia Laboratorio I perteneciente a la Licenciatura en Artes Electrónicas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Este espacio curricular tiene como propósito ofrecer un panorama actual sobre las artes electrónicas, un acercamiento a la programación creativa y un espacio para la experimentación artística. La Licenciatura en Artes Electrónicas tiene a la tecnología en el seno de su diseño curricular, tanto en sus contenidos como en sus metodologías. Tal como sostiene Edith Litwin, si consideramos que las tecnologías son tanto herramientas como entornos, entonces su principal valor reside en que “pueden integrarse en proyectos que permiten también propuestas comunicacionales alternativas para la construcción del conocimiento y alientan el trabajo en grupo y en colaboración” (LITWIN, 2005, p.7).

Laboratorio I es uno de los primeros espacios de la carrera que los estudiantes transitan una vez aprobado el Curso de Ingreso, que se desarrolla de marzo a junio. Los estudiantes que ingresaron en 2020, en plena vigencia del ASPO (Aislamiento social preventivo y obligatorio), solo habían tenido oportunidad de cursar presencialmente durante las dos primeras semanas de marzo. En dicho contexto, perdieron no solo la posibilidad de encontrarse con pares y docentes, sino también de hacer uso del Taller de Artes; espacio en el que habitualmente pueden elaborar sus proyectos haciendo uso de herramientas provistas por la universidad.

En este escenario extraordinario y, teniendo en cuenta las problemáticas diagnosticadas en la evaluación del año anterior, nos planteamos abordar los siguientes interrogantes:

- ¿De qué manera diseñar una propuesta de evaluación formativa orientada a valorar procesos y producciones artísticas?,
- ¿cómo favorecer el abordaje inicial de un proyecto superando rápidamente el bloqueo creativo de la *hoja en blanco*?,
- ¿cómo habilitar un contexto de intercambio colaborativo que permita sostener la motivación de los estudiantes en el marco de una cursada en modalidad virtual?

Tal como sugieren Ruth Contreras y Jose Luis Eguia (2016) consideramos que la *gamificación*, entendida como el uso de elementos del juego en propuestas de aprendizaje, debe partir de la necesidad de repensar problemáticas diagnosticadas y de la posibilidad de abordarlas a partir de su implementación. En línea con lo expuesto, Maggio *et al.* proponen

que “una mirada inclusiva a las tecnologías invita a pensar en una nueva dimensión en la cual las personas se ven a sí mismas como participantes en una comunidad de aprendizaje” (2014, p.107). Entonces, cabe preguntarse cómo podemos producir las condiciones para que se genere una comunidad de aprendizaje en un ámbito como la educación universitaria en el que las lógicas jerárquicas gozan de buena salud. Valverde Berrocoso encuentra en las comunidades de desarrollo de software libre y de código abierto un modelo para pensar la transformación hacia estructuras más flexibles e interactivas en las instituciones educativas. En dichas comunidades sobresale el cooperativismo, la descentralización del trabajo y el crédito al aporte individual (VALVERDE BERROCOSO, 2011). El paradigma comunitario, como se desarrollará más adelante, fue incorporado tanto en el diseño e implementación de la evaluación gamificada por parte del equipo docente, como en la dinámica del juego para los estudiantes.

En este sentido, para atender los interrogantes mencionados anteriormente, la evaluación final del curso fue planteada a partir de la propuesta *Odisea L120: la experiencia virtual*; una narrativa de ficción que, mediante un sistema de reglas y una tirada de cartas digital, ofrecía un conjunto de elementos posibles -visuales, sonoros, materiales y textuales- como inspiración para desarrollar una producción artística. El desafío fue que cada estudiante, ya sea de manera individual o grupal, pudiera producir una pieza o composición artística a partir de la articulación de los elementos presentes en las cartas y los contenidos trabajados en el curso. A su vez, cada participante contaba con la posibilidad de solicitar colaboraciones al resto de sus compañeros, que serían recompensadas a través de la asignación de puntos extra. En los apartados que siguen se desarrollarán las etapas de realización de esta propuesta de evaluación y un breve análisis de su implementación en 2020.

2 DESARROLLO: IMAGINAR Y CONSTRUIR OTROS MODOS DE EVALUAR

2.1 ¿Por qué un juego?

Tal como se mencionó anteriormente, la propuesta elaborada se configura en la dinámica de un juego. En este sentido, se vuelve importante precisar el enfoque desde el cual se aborda este concepto desde el ámbito de la educación superior y, particularmente, en este trabajo. En primer lugar, el juego como práctica fue estudiado desde corrientes antropológicas y definido en tanto tal como una “actividad divertida, voluntaria, intrínsecamente motivadora, que incorpora la libertad de elecciones o el libre albedrío, ofrece escape y es

fundamentalmente emocionante” (SUTTON-SMITH, 2001, p.174). Así, Brian Sutton-Smith propone ciertas categorías para definir el juego desde sus principales características: como intercambios de poder y competencia; como acto de vinculación y pertenencia; y como práctica de actividades de la vida real. Estas categorías también pueden reagruparse en las funcionalidades del juego: el juego como *posibilitante* de aprendizajes, el juego como *posibilitante* de poder, el juego como *posibilitante* de la fantasía y el juego como reconocimiento de uno mismo.

Ahora bien, ¿cómo se articula esta práctica en la educación superior? Begoña Gros Salvat sostiene que tanto el uso de los juegos digitales como la gamificación resultan útiles en la educación superior para fomentar la implicación y participación de los estudiantes. Sin embargo, asegura que esto no es un hecho consumado con una correspondencia directa. Es decir, el hecho de jugar no garantiza una buena práctica ni una situación formativa en sí misma si no hay un proceso de reflexión crítica y discusión que lo acompañe. Según la misma autora “la idea principal es utilizar la mecánica y las técnicas de los juegos tales como los incentivos, la retroalimentación inmediata y las recompensas en el diseño del escenario de aprendizaje” (GROS SALVAT, 2014, p.119) sin dejar de lado la tarea docente de orientar dicho proceso. En sus aportes también se sostiene que el juego en su dimensión social facilita la resolución de problemas, ya sean individuales o grupales, y que los mismos pueden ser empleados para desarrollar la colaboración y las habilidades de negociación. Recuperando sus palabras, “se aprende del juego y también de las acciones, ideas y decisiones de los demás participantes” (GROS SALVAT, 2014, p.117).

En línea con este planteo, en la elaboración de esta propuesta se adoptó un enfoque crítico en relación con el jugar, ya que más allá de buscar motivación y participación activa de los estudiantes, la intención también era elaborar una estrategia para que el juego funcione como modo de activación del pensamiento crítico-reflexivo. En este sentido, Mary Flanagan (2009) sostiene que la criticidad en el juego puede fomentarse para cuestionar un aspecto del *contenido* o un aspecto de la función de un escenario que de otro modo podría considerarse un hecho. La idea detrás de estas perspectivas técnico-críticas es que, al ir más allá de las necesidades de diseño percibidas como obvias, podríamos crear sistemas desafiantes. En la propuesta del juego y el contexto de educación artística en el que se inserta, también se plantea un elemento interesante: el uso de la imaginación como posibilidad y como límite. Así como el juego plantea un sistema de interacción reglado, también supone la posibilidad de imaginar otros mundos. Tal como sostienen Csikszentmihalyi y Bennett (1971) el juego es, ante todo, un abordaje de la posibilidad. Algo similar sucede al elaborar una propuesta artística e imaginar otros mundos posibles delimitados por un sistema de configuración particular: la estética, la materialidad y el abordaje conceptual.

2.2 La elaboración de la propuesta: diseño e implementación

La elaboración de esta propuesta surge de una dinámica de trabajo que involucra una etapa de diseño -la cual se llevó a cabo en aproximadamente tres semanas- y una de implementación -que se fue trabajando paralelamente- para tener la propuesta operativa en menos de cuatro semanas. En la etapa de diseño se desarrolló el material que conformaría el juego y los elementos que se pondrían en relación a través de la tirada de cartas. En la etapa de implementación se desarrollaron las herramientas técnicas necesarias para su funcionamiento en un soporte digital.

2.2.1 Diseño

2.2.1.1 Cartas

El diseño de las cartas estuvo inspirado en mazos coleccionables como el *Magic*³. Cada carta se conformaba por un título, un elemento -sonoro, visual o material- y una instrucción. El contenido de las mismas fue seleccionado en vinculación con los temas, conceptos y dinámicas abordados en la cursada. Principalmente, los elementos visuales y sonoros fueron obras mencionadas en las clases, registros o documentaciones de los procesos de algunos artistas, elementos compositivos utilizados en programación o registros fotográficos/sonoros conectados con alguna clase en particular. Para los elementos materiales, teniendo en cuenta el contexto, se consideraron únicamente aquellos relacionados con el ámbito cotidiano: cartón, algodón, vidrio, espejo, papel, agua, hilo, piel, entre otras. A su vez, estos elementos fueron coherentes con la dinámica propuesta en las clases de experimentación del Laboratorio.

En cuanto a las instrucciones se tomó como principal elemento el absurdo; concepto utilizado con el propósito de explorar las expresividades personales y colectivas desde lo lúdico. Ejemplos de esto son las recreaciones de diferentes obras que funcionan como disparadores para la experimentación en el laboratorio: *One minute sculpture* (1997-98) de Erwin Wurm, las esculturas conceptuales de Tom Friedman y las instrucciones provenientes del movimiento *Fluxus*, especialmente relacionado con el trabajo de Yoko Ono. Un factor importante para la elaboración de dichas instrucciones fue que permitieran la apertura de sentidos, es decir, que posibilitaran diferentes exploraciones según su interpretación.

³ **Magic: el encuentro** es un juego de cartas coleccionables diseñado en 1993 por Richard Garfield, profesor de matemáticas, y comercializado por la empresa Wizards of the Coast. Magic: el encuentro. En WIKIPEDIA. a enciclopedia libre. [San Francisco, CA:Fundación Wikimedia], 2021. Disponible em: https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Magic:_El_encuentro&oldid=138949340. Acesso em: 1 nov. 2021.

Por último, los títulos se elaboraron para ofrecer un aspecto más a asociar con los diferentes elementos que conforman cada carta. Si bien proponen un guiño al tarot, fueron elaborados a partir de las temáticas de cada clase para que se vincule con lo trabajado en el curso y, así, mantener una coherencia.

El equipo docente trabajó de manera asincrónica para elaborar 42 títulos, 24 instrucciones; y disponer de 22 elementos visuales, 11 elementos sonoros y 12 materialidades. Con esos contenidos se desarrolló una plataforma para hacer la [tirada de cartas](#)⁴ combinando estos elementos de manera aleatoria. En cada tirada el equipo o participante individual recibiría tres cartas -una con el elemento visual, una con el elemento material y una con el elemento sonoro- que a su vez se combinarían, cada una, con un título y una instrucción de manera aleatoria (Figura 1).

Figura 1. Ejemplo de una tirada de cartas al azar.



DESCARGAR CARTAS

Fuente: Sitio web desarrollado para la tirada de cartas.

2.2.1.2 Colaboraciones

Uno de los puntos que requirió bastante debate, fue si el trabajo final sería grupal o individual. La mayoría del equipo docente estaba de acuerdo en que, si bien era más difícil evaluar el aporte individual de cada estudiante, los trabajos grupales permitían mayor riqueza en varios sentidos. Dado que la posibilidad de reunirse a trabajar estaba limitada por el ASPO; decidimos que la posibilidad de armar grupos quedara a libre elección. Sin embargo, para no resignar la interacción entre estudiantes, incorporamos como regla que

⁴ El “oráculo” o, más formalmente la herramienta para realizar la tirada de cartas, se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://lab1.surwww.com/2020/cartas/reparto.html>. Acceso em: 1 nov. 2021.

todos los proyectos tenían que contar con colaboraciones de otros estudiantes del curso. Esta dinámica se implementó a través de una cartelera virtual en un canal de *Discord*⁵ en el que los grupos o estudiantes podían hacer pedidos específicos, con indicaciones sobre cómo y cuándo necesitaban las tareas pedidas y ofrecerse para colaborar en los mismos.

2.2.1.3 Narrativa, reglas y pistas

Las pautas de *Odisea L120: La experiencia virtual*, fueron publicadas en una [web](#)⁶ especialmente creada para la materia. La propuesta, como se estila en los juegos de rol, comenzaba con una narrativa:

Durante 12 semanas nuestras interfaces registraron nueva información del entorno L1. Se hicieron algunos procesos parciales para administrar los datos obtenidos, pero ahora será necesario hibridar los clústeres, ejecutar colaboraciones estratégicas con otros transhumanes y resumir el código L1-20. En esta expedición exploramos y descubrimos un mundo desconocido, en parte imaginario y en parte real. ¿Qué deberíamos conservar de este viaje? Una bitácora, una serie de evidencias, un trazado de conexiones. Muestras del terreno, fotografías, grabaciones. ¿Testigos? ¿Mutaciones? Una marca en algún lado. Una memoria en la nube (el recuerdo de una nube). Para que les visitantes del futuro y del pasado sepan de nuestro paso por L1 en 2020, cuando todos estaban en sus casas a causa de un temido virus.

A continuación, se especificaba el objetivo del juego: elaborar una composición o producción final que evidenciara la apropiación de los contenidos trabajados en el curso. Además, se explicaba la dinámica de asignación de cartas, que debían ser incluidas de alguna manera en la composición o producción. Más adelante, se detallaban las reglas y pistas que terminaban de dar un marco a la propuesta.

El sistema de reglas tenía como objetivo delimitar el tipo de producción esperada y servir de contención, para que la consigna no sea totalmente libre. Cada una de las reglas iba acompañada de un *tip* de ayuda para orientar la producción. Las reglas fueron que la producción realizada debía:

- habitar el territorio material y digital;
- contener al menos algún elemento ajeno;
- contar con la colaboración de uno o más compañeros de curso;

⁵ *Discord* es una plataforma diseñada para crear y administrar comunidades públicas y privadas mediante servicios de comunicación como llamadas de voz y video, salas de chat e integraciones de otros servicios personalizables. Es una herramienta muy utilizada entre la comunidad *gamer*. Discord (software). En WIKIPEDIA: la enciclopedia libre. [San Francisco, CA: Fundación Wikimedia], 2021. Disponible en: [https://en.wikipedia.org/wiki/Discord_\(software\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Discord_(software)). Acceso em: 1 nov. 2021.

⁶ El link de la presentación del juego está disponible en el siguiente enlace: <https://lab1.surwww.com/2020/>. Acceso em: 1 nov. 2021.

- contener un mapa o diagrama que establezca relaciones entre sus componentes, con el entorno y con referentes del campo de artístico y/o científico;
- e incluir un escrito.

Asimismo, se incluyeron pistas con la finalidad de evitar el bloqueo que podía producir pensar en una producción que cumpliera con todas las reglas. Estas fueron:

- No hay una sola manera de hacerlo;
- no es necesario que elaboren un único producto final, la composición o producción puede concretarse en una serie de evidencias de distinto orden.
- puede ser individual o grupal, pero es importante que sea colaborativo;
- para integrar las experiencias del Laboratorio se pueden usar los trabajos realizados, darlos vuelta, intervenirlos. Vale incluir trabajos propios y ajenos;
- seguir una intuición, darle espacio al deseo, profundizar en algo que les interese.

Dado que se trataba de una instancia de evaluación, que eventualmente tenía que tener una calificación numérica, decidimos establecer parámetros para otorgar el puntaje. En primer lugar, se definió utilizar una escala de 5 sobre 100 puntos para salirse de la correlación directa con la nota 1-10. En segundo lugar, establecimos que no se podía llegar al máximo de 100 puntos sin haber realizado colaboraciones para otros compañeros; y que incluso las colaboraciones podían sumar puntos extra más allá de los 100. Los criterios para la asignación del puntaje quedaron determinados de la siguiente manera: cumplimiento de las reglas (20 puntos), utilización de las cartas (15 puntos), calidad interdisciplinaria (20 puntos), estrategia de presentación (15 puntos), calidad de las evidencias (20 puntos), puntos extra individuales por realización de tareas de colaboración (entre 5 y 10 puntos según la complejidad de la tarea).

Por último, se dejaron asentados los tiempos del juego, que tendría una duración total de tres semanas. Se estableció una fecha para poner en común las ideas de cada equipo o participante individual, en la que además los estudiantes tendrían la posibilidad de volver a asociarse si lo deseaban. Asimismo, se pautó la fecha de exposición de las producciones o composiciones, durante la última semana de clases, y una instancia para las devoluciones y asignación de puntajes.

2.2.2 Implementación

El desarrollo técnico de la propuesta (Figura 2) fue realizado por uno de los docentes del equipo de enseñanza. Se utilizaron dos herramientas de gestión, una interna (con acceso únicamente del equipo docente) y otra externa (con acceso a cualquier persona que posea el enlace). Ambos desarrollos fueron realizados en los lenguajes *HTML*, *CSS* y *Javascript*.

Figura 2 – Funcionamiento del “oráculo” que asigna una tirada de cartas a cada participante.

Funcionamiento del "Oráculo"

1- Ingresamos a la siguiente web para hacer la tirada de cartas en vivo:

<https://lab1.surwww.com/cartas/reparto...>

...

2- Se genera una URL única para la tirada, a la que se puede volver a acceder para consultar las cartas fueron asignadas.

<https://lab1.surwww.com/cartas/?mano=-MadsP0jzSXYu1dDRqrU>

REPARTIR CARTAS

REPARTIR CARTAS

3- La tirada se compone de 3 cartas: una con un elemento visual, otra con un elemento material, y una tercera con un elemento sonoro. Cada carta, además de su elemento, tiene un título y una instrucción, que se combinan aleatoriamente a partir de una base de datos.



4- Los estudiantes tienen la posibilidad de descargar las 3 cartas correspondientes a la tirada asignada.

Fuente: Elaboración propia.

La primera herramienta se utilizó para administrar la tirada de cartas y que esta sea efectivamente librada al azar, es decir, que los estudiantes no puedan elegir volver a repartir, sino que tengan que trabajar con los elementos que estaban dispuestos en las cartas. En esta, se ordenan y clasifican los elementos en *arrays*⁷ con su correspondiente enlace de ubicación. Luego, cada uno de estos elementos se “mezcla” para crear una configuración única para cada carta. Por último, se utilizó *Firestore Realtime Database*⁸, una base de datos alojada en la nube que permite almacenar información en formato *JSON*⁹. Esto permitió guardar cada tirada de cartas, con el correspondiente dato de los elementos elegidos y guardar esta información en un enlace único.

⁷ En programación, se denomina *array* al almacenamiento de una serie de elementos del mismo tipo.

⁸ Herramienta disponible en el siguiente enlace: <https://firebase.google.com/docs/database>. Acceso em: 1 nov. 2021.

⁹ Acrónimo de *JavaScript Object Notation*; un formato de texto sencillo para el intercambio de datos.

La segunda herramienta se utilizó para visualizar las cartas repartidas. En este caso se usó [p5.js](#)¹⁰ una librería de *Javascript* gratuita y de código abierto orientada a la programación creativa. La misma se utilizó para dar soporte a los diferentes formatos de los elementos -en su mayoría imágenes y texto pero también audios y videos- y poder reproducirlos en tiempo real. Este sitio tiene relación directa con el anterior, ya que muestra la información guardada en la tirada de cartas; almacenada en la base de datos y registrada en el enlace particular. Por último, el sitio ofrecía un botón de descarga para poder guardar las cartas asignadas con el correspondiente título de cada una.

2.3 Evaluación de la propuesta o una invitación a reflexionar sobre lo construido

Al ser Laboratorio I una de las materias iniciales de la carrera, una de las preocupaciones del equipo docente fue generar un involucramiento y motivación similar a años anteriores a pesar del distanciamiento propio de la modalidad virtual. Cuantitativamente pudo observarse que, la cantidad de abandonos entre un año y otro no difiere significativamente: en el año 2019, abandonaron 8 de 52 estudiantes en total (~15,3%); mientras que, en el año 2020, abandonaron 7 de 45 (~15,5%).

Por su parte, la implementación del sistema de colaboraciones fue un acierto en cuanto propuesta a realizar en modalidad a distancia. En un análisis posterior al cierre del juego, pudo relevarse la cantidad de interacciones llevadas a cabo, pudiéndose percibir una trama de vinculaciones dentro de la comisión y entre comisiones. Se realizó una visualización que permite ver de manera esquemática la red de colaboraciones¹¹. En la misma se distinguen los estudiantes por comisión, el tipo de conformación en el juego -individual o grupal-; la cantidad de colaboraciones realizadas y recibidas; y el tipo de colaboración solicitada.

Al cierre del cuatrimestre, se envió a los estudiantes una encuesta para valorar distintos aspectos de la cursada. De 58 estudiantes que regularizaron la cursada -entre ambas comisiones-, 34 respondieron la encuesta (~59%). Un conjunto de preguntas estuvo orientada a brindar retroalimentación sobre algunos aspectos de la propuesta de evaluación: claridad de las consignas, nivel de exigencia, calidad de las devoluciones por parte de los docentes y calidad de la propuesta de evaluación. Los cuatro ítems fueron calificados mayoritariamente con “Excelente” y “Muy bueno” siendo el aspecto más valorado la calidad de las devoluciones por parte de los docentes -27 de 34 estudiantes lo calificaron como

10 Herramienta disponible en el siguiente enlace: <https://p5js.org/es/>. Acceso em: 1 nov. 2021.

11 Se puede acceder a la visualización a través del siguiente enlace: <https://public.flourish.studio/visualisation/6180365/>. Acceso em: 1 nov. 2021.

excelente-. A nivel general, la propuesta de evaluación fue muy bien ponderada por los estudiantes: de 34, 24 la calificaron como “Excelente”, 9 como “Muy buena”; y solo 1 como “Buena”.

3 CONCLUSIONES

La tirada de cartas introdujo una de las mecánicas tradicionales de los juegos: el azar (WERBACH Y HUNTER, 2015). Por su parte, las cartas, que lejos de dar certezas planteaban un escenario de incertidumbres; son elementos significantes en la medida en que están mediados por la interpretación, elemento fundamental del pensamiento. A su vez, promovieron la resolución de un problema -el bloqueo creativo- no solo desde la articulación de los elementos de las cartas sino también desde la puesta en común y el sistema de colaboraciones evitando así, la “soledad del proyecto” (GROYS, 2014). Y aquí se abren dos puntos relevantes para abordar: por un lado, el escenario de incertidumbres; por el otro, el sistema de colaboraciones. Teniendo en cuenta el primero, este supone educar *para* y *desde* entornos complejos: el compromiso de trabajar desde el cambio, la diversidad y el dinamismo, promoviendo modos de abordaje de los contenidos que contribuyan a construir una comprensión propia (GROS SALVAT, 2014). Por su parte, en relación al segundo punto, los juegos son más que problemas a resolver. Contienen múltiples formas de pensar las estrategias posibles de acción (FLANAGAN, 2018) y, en lo colectivo, variadas maneras de resolución que se valorizan al compartirlas con otros. Así, la red de colaboraciones ofreció una forma de intercambio recíproco entre pares. Esto supuso, para el estudiante que lo solicita, la definición de un pedido lo más concreto y claro posible para que cualquier compañero pueda llevarlo a cabo y, a su vez, una comprensión atenta de quien decida hacerse cargo de tal pedido. En este sentido, el sistema de colaboraciones fue beneficioso, dado que enfatizó el papel activo de los estudiantes, fomentó la construcción de conocimiento y -en un contexto tan especial- brindó una estrategia posible para superar el aislamiento social.

Tal como sostienen Csikszentmihalyi y Bennett (1971) el juego se basa, ante todo, en el concepto de posibilidad. Frente a las múltiples decisiones que se abren a partir de los diferentes escenarios imaginarios desplegados, la propuesta es elegir una y atravesar la experiencia de esa línea de acción. En el presente trabajo se desarrolló el análisis de una propuesta evaluativa gamificada en donde se involucró la atención a la posibilidad en cada uno de los niveles:

1. desde el *diseño*, el equipo de enseñanza delimitó las condiciones y pautas sobre las que se llevaría adelante el juego acotando las mismas a un limitado

- rango de acción;
2. desde el *desarrollo*, los estudiantes imaginaron diversas maneras de articular los elementos de las cartas; pero en la estrategia del juego, llevaron adelante un proyecto que involucraba un conjunto de vínculos particulares, y;
 3. desde la *experiencia* concreta de ese año, -los condicionantes del contexto, los participantes que intervinieron y los contenidos particulares trabajados- se configuró un sistema inicial de materialidades significantes que facilitaron el imaginario de la propuesta evaluativa.

Así, el juego se vuelve una acción que genera otra acción; una experiencia unificada que involucra a todos los participantes. Reyes Cabrera y Quiñonez Pech señalan que “el diseño de este tipo de estrategias implica tiempo y creatividad, trabajo multi e interdisciplinario para desarrollar los contenidos” (2020, p.17) y resaltan el grado de compromiso que se necesita de parte del equipo docente para asumir nuevos roles para la enseñanza. Se podría agregar que, para que una propuesta de gamificación en el ámbito educativo sea exitosa, los propios docentes también tenemos que estar dispuestos a jugar; y eso implica conectarse con el deseo, trabajar en equipo y divertirnos mientras elaboramos la propuesta. Ni más ni menos que lo que esperamos de nuestros estudiantes.¹²

REFERENCIAS

CONTRERAS, R.; EGUÍA, J. L. **Gamificación en aulas universitarias**. Barcelona: Institut de la comunicació (InCom-UAB), 2016.

CSIKSZENTMIHALYI, M.; BENNETT, S. **An Exploratory Model of Play**. *American Anthropologist*, Arlington, v. 73, n. 1, p. 45-58, 1971. DOI: <https://doi.org/10.1525/aa.1971.73.1.02a00040>. Disponível em: <<https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1525/aa.1971.73.1.02a00040>>. Acesso em: 14 abril 2022.

FLANAGAN, M. *Critical play: radical game design*. Cambridge: The MIT Press, 2009.

FLANAGAN, M. *Critical play and responsible design*. In: SAYERS, J. (ed.) **The Routledge companion to media studies and digital humanities**. New York: Routledge, 2018. p. 183-194.

GROS SALVAT, B. Análisis de las prestaciones de los juegos digitales para la docencia universitaria. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 28, n. 1, 2014. p. 115-128.

¹² Texto revisado por Esteban Daniel Zanardi, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6791544143283205>; e-mail: zanardi.esteban@gmail.com

GROYS, B. La soledad del proyecto. In: GROYS, B. **Volverse público**. Buenos Aires: Caja Negra, 2014. p. 69-82.

LITWIN, E. La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. In: LITWIN, E. (comp.) **Tecnologías educativas en tiempos de Internet**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.

MAGGIO, M.; LION, C.; PEROSI, M. V. Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. **Polifonías**: Revista de educación, Luján, v. III, n. 5, 2014. p. 101-127.

REYES CABRERA, W. R.; QUIÑONEZ PECH, S. H. Gamificación en la educación a distancia: experiencias en un modelo educativo universitario. **Revista apertura**, Córdoba, v. 12, n. 2, 2020. p. 6-19.

SUTTON-SMITH, B. **The ambiguity of play**. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

VALVERDE BERROCOSO, J. **Docentes e-competentes**: buenas prácticas educativas con TIC. Barcelona: Octaedro, 2011.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **Gamification toolkit**: dynamics, mechanics, and components for the win. Boston: Wharton Digital Press, 2015.

Data de submissão: 01/03/2022

Data de aceite: 27/04/2022

Data de publicação: 01/06/2022



VESTUÁRIO PEDAGÓGICO E INCLUSIVO COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM INFANTIL

Pedagogical and inclusive clothing as a child learning resource

*La indumentaria pedagógica e inclusiva como recurso
de aprendizaje infantil*

Juliana Bononi¹

Cássia Leticia Carrara Domiciano²

Joedy Luciana Barros Marins Bamonte³

1 Doutoranda em Design de Produto na FAAC Universidade Estadual Paulista - UNESP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3722965298519701>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4386-9649>; email: julianabs9@gmail.com

2 Chefe do Departamento de Design Laboratório Inky Design Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design - FAAC Universidade Estadual Paulista - UNESP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1534045638750216>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6497-2210>, email: cassia.carrara@unesp.br

3 Líder do grAVA - Grupo de Pesquisas Poéticas em Artes Visuais - CNPq / Leader of grAVA - Group of Poetic Research in Visual Arts – CNPq. Coordenadora e professora do Curso de Artes Visuais - bacharelado e licenciatura / Coordinator and Professor of the Visual Arts Course - Bachelor and Licentiate Degree. Departamento de Artes e Representação Gráfica / Department of Arts and Graphic Representation, Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design / School of Architecture, Arts, Communication and Design Universidade Estadual Paulista / São Paulo State University. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1534045638750216>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9519-624X>; email: joedy.bamonte@unesp.br.

RESUMO

O presente trabalho, de revisão de literatura, possui como principal objetivo buscar conexões entre a inclusão escolar, os recursos didáticos de aprendizagem e o vestuário infantil, verificando se este último pode ser usado no desenvolvimento das relações, percepções e deduções que as crianças fazem durante a interação com os objetos, por meio da aprendizagem criativa e significativa. Pode-se afirmar que o vestuário é um objeto pedagógico e lúdico, e seus elementos podem ser usados como recurso de aprendizagem pois auxiliam as crianças no desenvolvimento da percepção e interpretação por meio da exploração sensorial e interação social. Visto que o vestir é como uma construção pessoal, este auxilia na formação da autoimagem e oferece ao usuário infantil outro ponto de vista a respeito de si mesmo, fazendo-o sentir-se mais confiante, belo e até um “super-herói”. Contudo, é preciso capacitar professoras e professores para que estes profissionais estejam aptos a auxiliar as crianças neste processo.

Palavras-chaves: Vestuário Infantil Pedagógico. Recurso Didático. Aprendizagem Significativa.

Abstract

The present work, of literature review, has as main objective to seek connections between school inclusion, didactic learning resources and children’s clothing, verifying if the latter can be used in the development of relationships, perceptions and deductions that children make during interaction with objects, through creative and meaningful learning. It can be said that clothing is a pedagogical and playful object, and its elements can be used as a learning resource as they help children in the development of perception and interpretation through sensory exploration and social interaction. Since dressing is like a personal construction, it helps in the formation of self-image and offers the child user another point of view about himself, making him feel more confident, beautiful and even a “superhero”. However, it is necessary to train teachers and teachers so that these professionals are able to help children in this process.

Keywords: Educational Children’s Clothing; Didactic Resource; Meaningful Learning.

Resumen

El presente trabajo, de revisión bibliográfica, tiene como principal objetivo buscar conexiones entre la inclusión escolar, los recursos didáticos de aprendizaje y la vestimenta infantil, verificando si esta última puede ser utilizada en el desarrollo de relaciones, percepciones y deducciones que los niños realizan durante la interacción con objetos, mediante un aprendizaje creativo y significativo. Se puede decir que la ropa es un objeto pedagógico y lúdico, y sus elementos pueden ser utilizados como recurso de aprendizaje ya que ayudan a los niños en el desarrollo de la percepción e interpretación a través de la exploración sensorial y la interacción social. Dado que vestirse es como una construcción personal, ayuda en la formación de la imagen de sí mismo y ofrece al niño usuario otro punto de vista sobre sí mismo, haciéndolo sentir más seguro, hermoso e incluso un “superhéroe”. Sin embargo, es necesario capacitar a los docentes y maestras para que estos profesionales sean capaces de ayudar a los niños en este proceso.

Contraseñas: Ropa Infantil Educativa; Recurso Didáctico. Aprendizaje significativo.

1 INTRODUÇÃO

As crianças, nas brincadeiras de faz de conta, modificam espaços, criam instalações e intervenções, fazem sair sons de qualquer objeto e, principalmente, vivem experiências transformadoras através da imaginação. Por isso, os objetos e os recursos de aprendizagem infantil são considerados valiosas ferramentas pedagógicas, pois facilitam o processo de ensino-aprendizagem, além de torná-lo mais eficaz. Para atingir essa eficácia, Garofalo (2019) assegura que a aprendizagem deve ser tanto criativa quanto significativa.

Vale ressaltar que a aprendizagem criativa é um método de ensino no qual os professores buscam desenvolver ligações pessoais e criar ambientes propícios que estimulem a criatividade, a imaginação e a colaboração, na intenção de despertar o interesse dos alunos. Já na aprendizagem significativa, o professor deve trabalhar como mediador e, por meio do conhecimento prévio dos alunos, desenvolver novos conhecimentos, ou seja, dar novos significados aos conhecimentos já existentes tornando a aprendizagem relevante e permanente.

Sobre as roupas, para Bononi e Domiciano (2018), elas possuem forte apelo visual, porém uma peça de roupa pode trazer experiências sensoriais que estimulem outros sentidos, por meio do toque de determinados tecidos e texturas, como também pelo olfato, o que vem sendo estimulado por diversos produtos e marcas, como exemplo das sandálias Melissa, que são muito conhecidas por seu perfume, usado com a intenção de interagir e criar uma identidade com seus consumidores.

Quando se fala em deficiência, ainda existe o estereótipo de crianças especiais, completamente dependentes dos pais ou que precisam de escolas especiais. Isso pode ser questionado diante do fato de todas as crianças, sem exceção, necessitarem de atenção. O que se deve ressaltar é que as crianças com deficiência precisam conviver com as demais, aprender a ter autonomia e a se socializar.

Com isso, o principal objetivo desse trabalho de revisão de literatura é buscar conexões entre a inclusão escolar, recursos didáticos de aprendizagem e o vestuário lúdico e pedagógico, buscando respostas para uma questão: os mesmos podem ser usados no desenvolvimento das relações, percepções e deduções que as crianças fazem durante a interação com os objetos por meio da aprendizagem criativa e significativa?

Para tanto, este artigo conceitua *Objetos de Aprendizagem (OA)* e os *Recursos Educacionais (RE)*, assim como, apresenta trabalhos relevantes sobre o vestuário infantil inclusivo e pedagógico que podem ser explorados pelos educadores em sala de aula.

2 RECURSOS DIDÁTICOS

Os recursos didáticos são todas as ferramentas indispensáveis no processo ensino-aprendizagem, e sua principal função é auxiliar os professores e facilitar a compreensão dos alunos sobre o assunto abordado, principalmente após a implantação dos recursos tecnológicos.

Para Friso (2021), quando um recurso de aprendizagem é desenvolvido por um designer, esse objeto pode se relacionar de forma recíproca com o usuário, criando novas situações no ensino, auxiliar no processo ensino-aprendizagem e ser considerado como design educacional. Sem dúvida, o papel do Professor na escola é de extrema responsabilidade, pois o mesmo deve propor atividades que incentive o aluno a perceber o mundo, o espaço e seu próprio corpo.

Como apoio aos Docentes, os livros podem ser considerados os mais antigos e importantes instrumentos didáticos e atualmente estão sendo lançados em versão digital, muitas vezes somente nesta, devido à importância da tecnologia nos dias atuais. Nesse sentido a educação, assim como os recursos, estão sendo modernizados.

As definições encontradas para os OA são bastante amplas e abrangentes com relação à sua natureza e materialidade; no entanto a maioria dos textos encontrados voltam-se aos recursos digitais. Já os RE, caracterizam-se como objetos físicos, sendo classificados por Friso (2021, p. 31) como “Recursos Educacionais: livros, músicas, instrumentos musicais, vídeos, plantas ou qualquer outro meio de favorecimento da aprendizagem”.

O conceito de OA é apresentado de várias formas, de acordo com cada autor, mas todos levam em consideração a capacidade de apoiar a educação, sua utilidade e importância.

Um Objeto de Aprendizagem é qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem, termo geralmente aplicado a materiais educacionais projetados e construídos em pequenos conjuntos visando a potencializar o processo de aprendizagem onde o recurso pode ser utilizado. (AGUIAR E FLORES, 2014, p.14).

Ou seja, os OA podem ser criados em qualquer formato, seja slides, vídeos, simulações ou animações, desde que contenham linguagem apropriada, abordagem dos conceitos e a confiança das informações. Além disso, softwares livres e gratuitos, também podem ser usados como recursos em áreas específicas. Devem ter o objetivo que pretendem alcançar bem formulado, assim como a sua metodologia, pois esses são fatores-chave para levar o aluno ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Vale ressaltar que, conforme assegura Garofalo (2019), a aprendizagem deve ser tanto criativa quanto significativa, portanto, o professor deve se especializar, pois essa atividade exige grande experiência e responsabilidade. De acordo com a autora, a aprendizagem criativa considera o aprendizado mais efetivo quando há envolvimento do aluno, ou seja, quando esse estudo é significativo para ele, permitindo a construção a partir da experimentação concreta e ativa na prática, com erros e acertos.

Portanto, os OA, assim como os RE, permitem que os estudantes explorem seus conhecimentos em várias situações. De acordo com Ausubel (1968, apud AGUIAR e FLÔRES, 2014), quando novas ideias e conceitos são apoiados por um processo de interação já existente, ou seja, quando um objeto já é conhecido pelo aluno, o aprendizado se torna mais rico.

A aprendizagem criativa, segundo Garofalo (2019), esta baseia-se em uma espiral que começa com a imaginação, passa pela criação, pelas brincadeiras, pelo compartilhamento e reflexão.

Para que a aprendizagem criativa seja eficaz, é preciso planejar e executar as ideias, estabelecendo um **PROJETO** que seja relevante e significativo, conectando ações e desejos, envolvendo **PAIXÃO** pelo que está sendo feito. O processo de construção torna-se rico e criativo à medida que o compartilhamos com mais **PESSOAS**. O **BRINCAR** é essencial porque permite colocar em ação todas as etapas, dando corpo ao processo de experimentação – que pode ser revisto quantas vezes for necessário para estabelecer um processo de desenvolvimento contínuo. (GAROFALO, 2019).

Contudo, a aprendizagem significativa é o processo mais importante na aprendizagem escolar e, por esse motivo, os requisitos básicos para que ela aconteça devem ser cumpridos: o conteúdo que deve ser organizado de forma lógica, estar relacionado com o conhecimento e possibilitar interação do aluno com o objeto.

É normal que as crianças passem horas inventando coisas e, para isso, utilizem materiais que tenham à disposição, como seus próprios brinquedos e até mesmo coisas que eventualmente seriam descartadas como lixo; essa imaginação deve ser estimulada. Nesse sentido, o papel do Professor na escola é de extrema responsabilidade, pois o mesmo deve propor atividades que incentivem os alunos a perceberem o mundo, o espaço e seu próprio corpo, além de interagirem com seus colegas.

Dessa forma, para Bononi e Domiciano (2018) o vestuário pode ser uma excelente ferramenta, pois é por meio da imaginação que as crianças entram no mundo da fantasia, por iniciativa própria, se permitindo viver qualquer coisa que queiram através de desenhos, histórias ou representações. Para tanto a sociabilização é de extrema importância, assim como o pertencimento a um grupo. Ainda assim, “[...] algumas crianças têm dificuldade em interagir, muitas vezes devido aos problemas de timidez ou de baixa autoestima” (BONONI, 2016, p. 67).

De acordo com Rebelo (2016), a escola e o sistema educacional buscam apoio para trabalhar as diferenças, sem tirar as crianças com deficiência do convívio social, na intenção de superar as situações de exclusão, reconhecendo os direitos da chamada diversidade e estimulando sua participação social plena na sociedade.

Quando o assunto é inclusão, infelizmente, ainda existem muitas barreiras no ensino: professores despreparados; invisibilidade na comunidade das crianças com deficiência que não frequentam a escola; falta de recursos financeiros na escola; acesso físico; dimensão das turmas; pobreza; discriminação por gênero e dependência (alto nível de dependência de algumas crianças com deficiência dos seus cuidadores).

Há necessidade de muitas modificações, entre elas: qualificação do docente e das equipes de apoio especializado; estrutura curricular com métodos, técnicas e recursos educativos; treinamento para lidar com a estruturação e organização curricular e com técnicas especializadas e instrumentalização das escolas para o uso de novos recursos educativos.

3 RELAÇÕES ENTRE VESTUÁRIO INFANTIL, DESIGN E INCLUSÃO

A chamada Escola Inclusiva vem a considerar as necessidades de todos os alunos, estruturando-se em função dessas necessidades, sendo que tal estrutura deve ser eficiente para atender a todos, nos seus diferentes níveis de ensino. Contudo, sob a perspectiva da inclusão, a escola tem que se preocupar não apenas com a convivência e com as trocas de experiências, mas também e, principalmente, com o aprendizado dos conteúdos necessários e valorizados pela sociedade atual, que tem acesso facilitado as informações, o que possibilita ter cada vez mais conhecimento e autonomia.

Os objetos presentes em nosso cotidiano podem passar diferentes mensagens através de diferentes estímulos. Norman (2008) relata porque adoramos ou detestamos os objetos do dia-a-dia: temos uma relação emocional com os produtos. Quando são atrativos e funcionam melhor, produzem emoções positivas, fazendo com que o nosso processo mental seja mais criativo e ficamos mais benevolentes às imperfeições de uso.

O vestuário é um dos produtos que mais mexe com nossas emoções, pois tem o poder de nos fazer sentir belos, autoconfiantes e inclusos. Esse objeto tão cotidiano, para Palma (2011), possui distintas funções e abordagens comunicacionais, de acordo com a cultura e o contexto em que é usado. Uma simples camiseta por exemplo, é uma peça básica e funcional, elemento de proteção corporal, produto histórico de uma cultura mas também um item altamente globalizado. Contudo, em nossa cultura a camiseta enquanto peça de vestuário, também é usada como uma ferramenta de comunicação visual poderosíssima, uma tela que através da aplicação de grafismos, elementos textuais, entre outros,

pode conter todo tipo de mensagens associadas à identidade individual e/ou coletiva de uma sociedade, como explica Palma (2011).

Quanto às roupas infantis, Pereira (2010), em sua pesquisa, assegura que as texturas variadas podem auxiliar no desenvolvimento da percepção e interpretação por meio da exploração sensorial, assim como a qualidade tátil também pode ser utilizada para fazer com que as crianças adquiram destreza nos movimentos e desperte a sua curiosidade.

Ainda de acordo com a autora supracitada, o vestuário pode ser considerado lúdico e pedagógico, contribuir para o desenvolvimento da imaginação, além de ser uma rica fonte de estímulos para o sentido tátil, por meio de texturas introduzidas na modelagem através de pregas, recortes, dobras e bordados, assim como pela manipulação de diferentes tecidos, das estampas em alto relevo e pingentes.

Segundo Maximiliano e Tomasulo (2013), a moda proporciona experiências não apenas visuais, mas também táteis e sensoriais. É essencial manusear os tecidos e testar suas sensações, propriedades e como se comportam quando em contato com o corpo, pois o tato pode ser estimulado pelas diferentes texturas que os tecidos possuem e suas combinação diferentes. Assim o vestuário infantil, como recurso pedagógico, pode tornar a aprendizagem tanto criativa quanto significativa.

Para a criança em desenvolvimento, de acordo com Bononi e Domiciano (2018) a relação entre o real e o imaginário é de grande importância, pois, quando veste a fantasia do homem aranha, incorpora o personagem se transformando em super-herói nas brincadeiras com os amiguinhos, assim como, quando usa as roupas e sapatos de seus pais, estão comunicando sua admiração, o que querem ser quando crescer, ou seja ensaiando seu futuro.

Para Munari (2007) nossa capacidade de fantasiar, depende das nossas vivências: quanto maior o nível cultural, provavelmente será maior a facilidade de fazer exercício mental e de relacionar distintos elementos, de diferentes áreas e culturas, o que consequentemente poderá levar um maior nível de fantasia. “O produto da fantasia, tal como a criatividade e da invenção, nasce de relações que o pensamento cria com o que conhece...”. (MUNARI, 2007, p.31)

Normalmente as crianças estão em constante atividade e raramente ficam quietas, vivem intensamente as brincadeiras, usam os sentidos, buscam conhecimento em tudo: cheiram, sentem, observam e às vezes até provam o material, pois elas possuem necessidade de movimento e contato físico.

Por isso, para este público em questão, explorar o território de forma ampla e lúdica é uma necessidade, para expressar e exercitar todos os sentidos, sejam o olfato, a visão, o paladar ou o tato, pois utilizam seu corpo para explorar o mundo a sua volta de forma dinâmica e constante.

As crianças precisam de experiências enriquecedoras, que podem ser trabalhadas por meio da manipulação e experimentação de objetos reais, na intenção de conseguirem experimentar e/ou adquirir a maior consciência possível do mundo real. Neste cenário, deve ser possibilitado o desenvolvimento de atividades que promovam a exploração espontânea, tanto física como intelectual, não devendo ser minimizado o papel da mediação verbal na resolução de tarefas.

Para Pereira (2011), o desenvolvimento do raciocínio pode ser estimulado no vestuário infantil por meio de imagens e textos inseridos nas peças, trazendo informações do interesse das crianças que podem ser sobre investigações, hipóteses, sequências, histórias entre outras.

Em pesquisa sobre o lúdico no vestuário infantil, Pereira (2011) questionou professoras, psicólogas e pedagogas, quanto a percepção de interação com o vestuário, onde foi constatado que as crianças interagem com os personagens das roupas e se sentem confiantes ao mostrarem para as pessoas suas escolhas. Foi unânime a confirmação do interesse por elementos tais como: acessórios pendurados, imagens, estampas, texturas, botões, bordados, zíperes, personagens conhecidos e cores.

Ou seja, as roupas foram apontadas como um grande recurso de interação e interesse no universo infantil. As crianças apresentam sua relação com as vestimentas por meio da observação, das suas escolhas e mostrando seu traje como uma extensão de seu corpo. “Elementos inseridos nas peças, junto com imagens, estampas, texturas, botão e bordado, despertam o interesse das crianças e podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades específicas e da criatividade” (PEREIRA, 2011, p. 121).

Os participantes da pesquisa citada apontaram também algumas contribuições do vestuário como suporte para ensino infantil. De acordo com a pergunta “Em sua opinião quais as principais contribuições que a roupa pode dar para o desenvolvimento das crianças?”, pedagogas, psicólogas e professoras responderam: “postura, higiene e cuidado, percepções táteis e visuais, desenvolvimento da coordenação, imaginação, alfabetização, entre outros” (p.108).

Ainda segundo Pereira, os participantes também indicaram que os materiais e texturas devem despertar o interesse e possibilitar sensações nas crianças, tais como; “liso, áspero, macio, duro, rugoso, emborrachados e matérias, como: velcro, zíper, babados. Desta forma, verifica-se que é necessário disponibilizar variedade de texturas e materiais, propiciando experiências diferenciadas às crianças” (2011, p. 123).

Para Bononi (2016), a funcionalidade das roupas infantis é de grande importância, pois estas possuem aplicações, estampas e listras, que são desejadas pelo público (crianças e responsáveis), o qual tem sido exigente na busca de novas sensações e de criações bem elaboradas. Mas outro aspecto também deve ser levado em consideração: o estético, responsável pela satisfação emocional.

Em pesquisa realizada com pais e educadoras de crianças com deficiência visual (DV), Bononi (2016) concluiu, por meio das respostas dos questionários, que os pais não sabem das potencialidades do vestuário, pois priorizam o conforto, os elementos estéticos e o preço no ato da compra. A presença de elementos táteis e a praticidade de uso acabam por ficar bem distantes da devida importância que deveriam ter para seus filhos. Mesmo afirmando que sabem e acreditam que o vestuário pode ser educativo e estimular a experiência tátil, não estimulam as próprias crianças quanto a isso. Quanto aos questionários aplicados por Bononi (2016) com os professores, a autora concluiu que;

[...] a DV não é limitadora, principalmente quando há auxílio adequado para o aprendizado e para a independência, em especial na infância, quando podemos educar para transformar adultos inseridos no mercado de trabalho e na sociedade de forma justa. Mas a principal constatação desse questionário foi que as próprias educadoras não se dão conta do potencial da experiência tátil por meio do vestuário, por esse motivo nunca orientaram os pais a respeito. Portanto há um potencial inexplorado. (BONONI, 2016, p. 130).

Ou seja, o vestuário pode contribuir para a formação e desenvolvimento infantil, pois está presente na maior parte do tempo como uma extensão do corpo, além de contribuir para a interação entre as crianças (BONONI, 2016).

Vale ressaltar que o vestir é como uma construção, ao mesmo tempo que auxilia na formação da autoimagem, tem o poder de oferecer um outro ponto de vista a respeito de nós mesmos, portanto quando a criança recebe atenção devido a diferenciais estéticos pautados em sua realidade, essas se sentem especiais, e passam a se admirar, uma vez que a referência individual é construída a partir da interação com o ambiente.

Especialista em design têxtil, Rüttschilling (2008), salienta que uma característica essencial do design é seu caráter social, uma vez que pode ser gerador de cultura, ferramenta de educação e capacitação profissional, e não visto somente como uma solução estética em comunicação e produtos. Contudo, a moda é muito mais que um conjunto de roupas e acessórios, é um código visual que, entre outras coisas, expressa uma identidade, revela o estilo de vida e o status social, individualiza, agrupa e personifica as pessoas.

Para Baptista (2006), quando há compreensão de que somos diferentes e que nossas diferenças que nos fazem humanos, estaremos prestes a resolver esse mistério da vida. “Há em cada um de nós qualidades, defeitos, potencialidades, surpresas que são infindáveis e imprevisíveis” (p. 13). E também:

Quando nos deparamos com qualquer pessoa diferente de nós, sempre ocorre um sentimento ou sensação de estranheza. Isso ocorre por várias razões, mas a principal delas é que aquilo que difere de nós assusta, causa alarde. Em geral, esse susto fica mais destacado quando nos deparamos com alguém que tenha alguma deficiência. Mas o susto e o alarde diminuem, na medida em que passamos a con-

viver com as pessoas e percebemos que todos têm habilidades e dificuldades, não importando aquilo que aparentamos (BAPTISTA, 2006, p. 13-14).

Assim, o designer pode atuar no desenvolvimento de produtos de moda que contribuam para o bem-estar, inclusão e autonomia dos seus usuários, onde um universo de descobertas e estímulos pode ser explorado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo desse trabalho foi buscar conexões entre os recursos didáticos de aprendizagem e o vestuário lúdico e pedagógico. Através das fontes pesquisadas, podemos concluir que, assim como acontece com a inclusão, há uma vasta lista de pesquisas, muitos recursos abordados, mas pouco investimento e treinamento.

Fica então uma certeza constatada aqui, que os objetos de aprendizagem podem ser usados no desenvolvimento das relações, percepções e deduções, que as crianças fazem durante a interação com os mesmos por meio da aprendizagem criativa e significativa, o que leva o vestuário ser uma rica fonte de experiência.

Podemos afirmar que as roupas possuem elementos que podem ser usados como recurso de aprendizagem, ou seja, como suporte para o ensino de postura, higiene, para o desenvolvimento de percepções táteis e visuais, da coordenação, da imaginação e da alfabetização. Pois auxiliam no desenvolvimento da percepção e interpretação por meio da exploração sensorial, da interação social, visto que o vestir é como uma construção individual, auxiliando na formação da autoimagem ajudando no sentimento de autoconfiança.

Contudo, em pleno século XXI, ainda existem muitas dúvidas sobre como trabalhar a inclusão, muitas vezes os próprios professores não estão preparados para receber e conviver com crianças que apresentam qualquer tipo de deficiência. É preciso capacitar os docentes para que os mesmos sejam capazes de orientar os pais e auxiliar as crianças, pensando no futuro destas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Eliane Vigneron Barreto; FLÔRES, Maria Lúcia Pozzatti. Objetos de Aprendizagem: conceitos básicos. In: TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; ÁVILA, Bárbara Gorziza; SANTOS, Edson Felix dos; BEZ, Marta Rosecler, COSTA, Valeria (orgs.). **Objetos de Aprendizagem: teoria e prática**. Porto Alegre: Evangraf/ CINTED/UFRGS, 2014. p. 12-28. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102993/000937201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 set. 2021.

BAPTISTA, Maria Isabel S. Dias. Convivendo com as diferenças. PUPO, Deise Tallarico; MELO, Amanda Meincke; FERRÉS, Sonia Pérez (orgs.). **Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas**. Campinas: UNICAMP/Biblioteca Central Cesar Lattes, 2006. p. 13-16. Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/363677.PDF#page=16>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BONONI, Juliana. **Design do Vestuário Infantil: As texturas como experiência tátil para crianças deficientes visuais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Design) - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/138569/bononi_j_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 23 set. 2021.

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 de Ensino em Artes, Moda e Design, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 153 - 169, 2018. DOI: 10.5965/25944630222018153. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/12467>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FRISO, Valéria Ramos. **Parâmetros de design para concepção de recursos pedagógicos auxiliares (RPAs) por professores das EMEIS de Bauru/SP**. 2021. Dissertação (Mestrado em Design) - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/214304/friso_vr_dr_bauru.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 10 jan. 2022.

GAROFALO, Débora. Como a aprendizagem criativa pode alavancar o processo ensino e aprendizagem. **Revista Nova Escola**. 11 jun. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17761/como-a-aprendizagem-criativa-pode-alavancar-o-processo-de-ensino-e-aprendizagem>. Acesso em: 28 out. 2021.

MAXIMILIANO, C.; TOMASULO, S. B. **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.

MUNARI, Bruno - **Fantasia.** Lisboa: Edições 70, 2007. 31-32, 37 p. ISBN 978-972-44-1357-0

NORMAN, D. A. **Design emocional:** Por que adoramos (ou detestamos) os objetos do dia-a-dia. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PALMA, David Miguel Paixão. **Vestir um Conto:** Uma Experiência participativa entre o design de comunicação e o vestuário infantil. 2011. Dissertação (Mestrado em Design) - Departamento de Comunicação, Arquitectura, Artes e Tecnologias da Informação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011. Disponível em: https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/5950/1/tese_david_palma.pdf. Acesso em: 07 dez 2021.

PEREIRA, Livia Marsari. **Possibilidades de aprendizagem no vestuário infantil:** um estudo exploratório. 2011. Dissertação (Mestrado em Design) - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/89732/pereira_lm_me_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 set. 2021.

RÜTHSCHILLING, Evelise Anicet. **Design de superfície.** Porto Alegre: UFRGS, 2008.

Data de submissão: 10/03/2022

Data de aceite: 27/05/2022

Data de publicação: 01/06/2022



**ANÁLISE DE METODOLOGIAS DO *DESIGN* E ELABORAÇÃO DE
FERRAMENTAS ÚTEIS PARA O PROCESSO CRIATIVO DO
DESIGNER DE MODA**

***Analysis of design methodologies and development of useful tools
for the creative process of the fashion designer***

***Análisis de metodologías de diseño y desarrollo de herramientas
útiles para el proceso creativo del diseñador de moda***

Emanuella Scoz¹
Celio Teodorico Santos²

1 Doutoranda em Design da UDESC (2020), Mestre em Educação (FURB, 2019), Especialista em Políticas Culturais de Base Comunitária (FLASCO, 2021), Especialista em Negócios da Moda (IbModa, 2009), Bacharel em Design de Moda (UNIASSELVI, 2006). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3858787418552795>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1651-1345>; e-mail: emanuella_design@hotmail.com

2 Doutorado em Engenharia Mecânica (UFSC, 2009), Mestre em Engenharia de Produção (UFSC, 1998), Bacharel em Desenho Industrial (UFPB, 1983). É professor Adjunto do Departamento de Design da Universidade do Estado de Santa Catarina. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0731129342074111>; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9809-5658>; e-mail: celio.santos@udesc.br.

RESUMO

O pensamento projetual no design lida com informações diversas, dentre as quais: as informações subjetivas que atuam no construto cultural das complexas interações sociais, e que servirão para o *designer*, como conexão entre o produto e o consumidor. Essa pesquisa objetivou analisar metodologias do *design* de moda, e elaborar ferramentas úteis para o processo criativo do *designer* de moda. Foi feita com abordagem teórica, a partir do referencial teórico, e prática, por meio de uma pesquisa aplicada em agosto de 2020, com 5 profissionais de diferentes áreas da moda, de diferentes cidades de Santa Catarina, para constatar o uso de métodos e ferramentas de reconhecimento dos referenciais simbólicos na moda. Essa pesquisa constituiu-se pela abordagem interdisciplinar, unindo semântica, semiótica e ergonomia cognitiva, na busca por ferramentas e métodos de auxílio no processo interpretativo do *designer*, e contribuir para a interdisciplinaridade e sistematização interpretativa no pensamento projetual. Buscou-se reconhecer metodologias aplicadas no Processo de Desenvolvimento de Produto (PDP), as ferramentas utilizadas ou reconhecidas, e os referenciais semânticos da moda. O resultado é a síntese do PDP para o *design* de moda, as ferramentas úteis advindas da teoria semiótica de Peirce (2005), e Greimas (1984), e da memória semântica de Mervis & Rosch (1987). A observação da necessidade de ferramentas interpretativas culminou na elaboração das cartelas de referencial estético, simbólico e de estilo da moda, para servir como ferramentas, e constituir-se como um método. Sobre os dados obtidos foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Palavras-chaves: Metodologia do *design* de moda; PDP; Referenciais semânticos.

Abstract

Project thinking in design deals with diverse information, among which: subjective information that acts in the cultural construct of complex social interactions, and that will serve the designer as a connection between the product and the consumer. This research aimed to analyze fashion design methodologies and develop useful tools for the fashion designer's creative process. It was done with a theoretical approach, from the theoretical framework, and practice, through a survey applied in August 2020, with 5 professionals from different areas of fashion, from different cities of Santa Catarina, to verify the use of methods and tools recognition of symbolic references in fashion. This research was constituted by the interdisciplinary approach, uniting semantics, semiotics, and cognitive ergonomics, in the search for tools and methods to aid in the designer's interpretive process, and to contribute to interdisciplinarity and interpretive systematization in design thinking. We sought to recognize methodologies applied in the Product Development Process (PDP), the tools used or recognized, and the semantic references of fashion. The result is the synthesis of the PDP for fashion design, the useful tools coming from the semiotic theory of Peirce (2005), and Greimas (1984), and from the semantic memory of Mervis & Rosch (1987). The observation of the need for interpretive tools culminated in the elaboration of cards of aesthetic, symbolic and fashion style references, to serve as tools, and constitute themselves as a method. On the data obtained, the content analysis methodology was used (BARDIN, 2016).

Keywords: Fashion design methodology; PDP; Semantic references.

Resumen

El pensamiento proyectual en diseño trata con información diversa, entre las cuales: información subjetiva que actúa en la construcción cultural de interacciones sociales complejas, y que servirá al diseñador como conexión entre el producto y el consumidor. Esta investigación tuvo como objetivo analizar metodologías de diseño de moda y desarrollar herramientas útiles para el proceso creativo del diseñador de moda. Se hizo con un enfoque teórico, desde el marco teórico, y la práctica, a través de una encuesta aplicada en agosto de 2020, con 5 profesionales de diferentes áreas de la moda, de diferentes ciudades de Santa Catarina, para verificar el uso de métodos y herramientas de reconocimiento de referencias simbólicas en la moda. Esta investigación estuvo constituida por el abordaje interdisciplinario, uniendo semántica, semiótica y ergonomía cognitiva, en la búsqueda de herramientas y métodos para auxiliar en el proceso interpretativo del diseñador, y contribuir a la interdisciplinariedad y sistematización interpretativa en el design thinking. Se buscó reconocer las metodologías aplicadas en el Proceso de Desarrollo de Producto (PDP), las herramientas utilizadas o reconocidas y los referentes semánticos de la moda. El resultado es la síntesis del PDP para el diseño de moda, las útiles herramientas provenientes de la teoría semiótica de Peirce (2005), y Greimas (1984), y de la memoria semántica de Mervis & Rosch (1987). La constatación de la necesidad de herramientas interpretativas culminó en la elaboración de fichas de referencias estéticas, simbólicas y de estilo de moda, para que sirvan como herramientas y se constituyan en método. Sobre los datos obtenidos se utilizó la metodología de análisis de contenido (BARDIN, 2016).

Palabras-claves: *Metodología del diseño de moda; PDP; Referencias semânticas.*

1 INTRODUÇÃO

No âmbito do *design* industrial, o desenvolvimento de produtos ocorre utilizando uma metodologia por etapas bem definidas. Já no campo do *design* de moda, a pesquisa de Bona (2019), e uma pesquisa aplicada em agosto de 2020, demonstrou que há desconhecimento, por parte do *designer* de moda, de metodologias e ferramentas para interpretação de informações subjetivas. Muitas vezes descrevendo uma criação intuitiva.

Para a pesquisa aplicada em agosto de 2020, foram selecionados 5 *designers* de moda, com carreira consolidada e mais de 15 anos de atividade profissional em diversas áreas do *design* de moda de Santa Catarina, sendo 1 docente, 1 empreendedor, 1 consultora, 1 estilista e 1 comprador internacional. Vale constatar que as atividades de consultoria, desenvolvimento de produto (estilista) e comprador internacional eram elaboradas para empresas locais, regionais, nacionais e globais, com pesquisa de tendências globais e informações de consumidores da marca.

A partir da pesquisa e de dados apresentados por Bona (2019), notou-se que os *designers* aplicam o método de *design* aos Processo de Desenvolvimento de Produto (PDP), modificando-os conforme sua necessidade. Mesmo recorrendo ao método de *design*, no entanto, eles salientam não conhecer um método, aplicando um próprio, ao ponto de criar produtos de forma instintiva.

Bona (2019), foi trazida a essa pesquisa por sua aproximação com os dados obtidos na pesquisa aplicada com *designers* de Santa Catarina, tendo estabelecido um formato metodológico para o PDP, que será comparado aos métodos do *design* semântico de Krippendorff (2006), a metodologia elaborada por Santos (2009), e aos dados da pesquisa aplicada.

É a partir de Bona (2019, p.111), que se delimitou a importância das ferramentas visuais, principalmente no *design* de moda, por permitir “expressar ideias, extrair pensamentos e comunicar essas ideias para a equipe de projeto”. Perspectiva que foi evidenciada na pesquisa aplicada.

Essas constatações fizeram reconhecer certo desconhecimento sobre o método de *design* na moda, e a necessidade de elaborar uma metodologia de análise de referencial semântico específica para a moda, por suas características e particularidades em relação ao *design*. Tais quais: ser um fenômeno social cultural, ser global e possuir relações tanto com as formações de linguagem, quanto econômicas (SVENDSEN, 2010).

A metodologia prevista na pesquisa de Bona (2019), coincidiu com a analisada nas falas da pesquisa aplicada em agosto de 2020, e provém do método do *design* industrial, como o de Montemezzo (2003), condizendo com as fases analítica, criativa e executiva do *design* descritas por Guillermo Gonzáles Ruiz.

Dessa forma, essa pesquisa objetivou analisar metodologias do design de moda, e elaborar ferramentas úteis para o processo criativo do designer de moda, durante o PDP, que pudessem ser aplicadas como um método, no reconhecimento de referenciais semânticos dos artefatos, atuando na compreensão da linguagem dos objetos. Foi feita com abordagem teórica, a partir do referencial teórico, e prática, por meio da pesquisa aplicada em agosto de 2020, para constatar o uso de métodos e ferramentas de reconhecimento dos referenciais simbólicos na moda.

Essa pesquisa constituiu-se pela abordagem interdisciplinar, unindo semântica, semiótica e ergonomia cognitiva, na busca por ferramentas e métodos de auxílio no processo interpretativo do designer, e contribuir para a interdisciplinaridade e sistematização interpretativa no pensamento projetual. Buscou-se reconhecer metodologias aplicadas no Processo de Desenvolvimento de Produto (PDP), as ferramentas utilizadas ou reconhecidas, e os referenciais semânticos da moda.

O resultado obtido pela análise do referencial teórico, e dos dados de pesquisa aplicada, foi a elaboração de uma síntese do PDP para o *design* de moda, e a sugestão de ferramentas úteis advindas da teoria semiótica de Peirce (2005), e Greimas (1984), e da memória semântica de Mervis & Rosch (1987). A observação da necessidade de ferramentas interpretativas culminou na elaboração das cartelas de referencial estético, simbólico e de estilo da moda, para servir como ferramentas, e constituir-se como um método.

A metodologia específica para o *design* de moda, apontou características determinantes como: ser constituída por ações subsequentes umas às outras, acessadas de maneira fluída, ao ponto de o *designer* não reconhecer uma etapa pré-definida.

As cartelas de referencial semântico elaboradas, constituem-se como metodologia de leitura de referenciais semânticos dos artefatos de moda, pautada na pesquisa e elaboração de fichas de referencial semântico de Santos (2009), para o *design* industrial. Para o *design* de moda, foram criadas três cartelas: a. referencial estético, b. referencial de estilo, e c. referencial simbólico. Elas se diferenciam das fichas apresentadas por Santos (2009), por se apresentarem para uso físico, e poder ser remodeladas de acordo com o segmento da moda, modelo de negócios e PDP.

O referencial teórico de pesquisa contou, ainda, com Sternberg (2010), Mukarovski (2000), Oliveira (2007), Gomes Filho (2008), e Scoz *et al.* (2019). Sobre os dados obtidos foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

É esperado que os dados apresentados nessa pesquisa enriqueçam as discussões acerca do desenvolvimento do pensamento projetual, no âmbito educacional e profissional. De forma a constituírem-se como um instrumental didático pedagógico que vise a condução de práticas criativas em classe, e como instrumental do processo projetual e criativo do *design* de moda, de forma interdisciplinar com a semântica, a semiótica e a

ergonomia cognitiva, favorecendo a atuação colaborativa entre estudantes, profissionais, professores e consumidores no pensamento projetual do *design* de moda.

Essa pesquisa apresentará, na sessão 2, o procedimento metodológico e dados da pesquisa aplicada em agosto de 2020. Na sessão 3 será apresentada uma metodologia para o PDP no *design* de moda, com aproximações entre a pesquisa de agosto de 2020 e Bona (2019). A sessão 4 se destinará as ferramentas úteis em interdisciplinaridade com a semiótica, semântica e a ergonomia cognitiva. A sessão 5 demonstrará as metodologias para o *design* de moda propostas nessa pesquisa, e a sessão 6 serão terá as considerações de pesquisa.

2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO E DADOS DA PESQUISA DE AGOSTO DE 2020

Essa pesquisa foi constituída a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), do referencial teórico apresentado, e da pesquisa aplicada em agosto de 2020 com *designers* de moda de Santa Catarina. Sobre os dados analisados, buscou-se por temas, repetições e similaridades, relacionáveis entre si. Procedimento que auxiliou na construção das cartelas de referencial semântico, na elaboração de uma síntese do PDP para o *design* de moda, e na sugestão de ferramentas úteis ao *design* de moda, em interdisciplinaridade com a semântica, a semiótica e a ergonomia cognitiva.

A pesquisa com *designers* de moda de Santa Catarina objetivou analisar metodologias de *design* e ferramentas úteis ao processo criativo, que fossem reconhecidas e utilizadas pelos participantes. A pesquisa ocorreu de forma *online*, durante o contexto pandêmico do COVID-19, de 1 a 29 de agosto de 2020. Para sua aplicação, foram escolhidos profissionais com tempo de profissão superior a 15 anos, com formação específica em *design* ou moda, e com atuação em diferentes profissões criativas, moradores de diferentes cidades de Santa Catarina.

Aos 5 profissionais selecionados foi enviado um questionário via *google forms*, com os seguintes questionamentos:

1. Foi solicitado que descrevessem sua formação na área do *design* e da moda, e qual sua principal atividade;
2. Foram questionados se utilizavam, conheciam ou haviam aprendido algum método sistematizado que auxiliasse na identificação dos significados culturais que são dados aos objetos e seus elementos visuais;
3. Foi solicitado o nome do método utilizado, caso fosse um método reconhecido;
4. Tratava da forma como o profissional interpretava os signos culturais que são

atribuídos aos objetos, e seus elementos visuais componentes, foi solicitado que descrevessem os passos que seguiam para interpretar e aplicar significados já existentes nos produtos a ser criados;

5. Questionava se o profissional sentia falta de pesquisas que identifiquem os significados que as pessoas dão aos objetos do vestuário.

No Quadro 1 é possível ver a formação e área de atuação dos respondentes:

Quadro1: dados dos respondentes.

Respondente	Formação	Área de atuação
R1	Técnico em Estilismo Industrial, Bacharel em <i>Design</i> de Moda, Especialista em Gestão de MKT e Criação de Moda	Docência do Ensino Superior e Produção de Moda
R2	Bacharel em Moda. Mestre em <i>Design</i> Profissional	Consultoria e Pesquisa de Moda
R3	Técnico em Produção de Moda.	Microempreendedor Individual (MEI) - (Corte, costura, artesanato, decoração).
R4	Formando-se em <i>Design</i> de Moda	Executivo de moda de marcas de Alta Costura, trabalho a mais de 10 anos no mercado de luxo. Tendo funções como <i>buyer</i> internacional, consultor de moda e estilo. Atual diretor criativo de uma marca voltada para desenvolvimento em Ateliê, com base em produtos de sedas.
R5	Bacharel em <i>Design</i> de Moda, e especialista em negócios da moda.	Desenvolve coleções para segmento <i>Fast Fashion</i> .

Fonte: Elaborado pelos autores.

As profissões citadas pelos respondentes foram de: consultoria de informação, desenvolvimento de produtos e compras de insumos, que segundo relato dos respondentes são prestadas nas esferas regionais até as globais, e a atuação em: docência e empreendimento de moda, relatadas com ocorrência regional até a nacional.

A escolha por moradores de diferentes cidades, e atuações em diferentes setores da moda buscou ampliar a diversidade da pesquisa, encorajando a aplicação dos dados obtidos a diferentes realidades empresariais, de atuação e de segmento do campo da moda.

Sobre o conhecimento de métodos sistematizados que auxiliasse na identificação dos significados culturais, os profissionais questionados afirmaram não reconhecer um método para interpretação de informações subjetivas de pesquisa. Anunciaram, como metodologia do processo de desenvolvimento de produto (PDP), criar seu próprio método, ou ainda, a criação intuitiva. Ao analisar as descrições metodológicas dos participantes,

no entanto, ficou explícito que se tratava de alterações do método de *design* de produto industrial, a partir da comparação descrita pelos entrevistados com o método proposto para o *design* de moda, por Montemezzo (2003).

Montemezzo (2003), sintetizou o *design* em 6 etapas, sendo: 1. Planejamento, 2. Especificação do projeto, 3. Delimitações conceituais, 4. Gerações de alternativas, 5. Avaliação do produto e 6. Elaboração e realização o projeto.

O processo criativo compreendido no PDP, ocorre para Panizza (2004, p.137) pela “livre associação de ideias (que) é muito utilizada e conduz a elaboração de outras, através de combinações. Com períodos alternados de aproximação e de afastamento do problema, o *designer* se retroalimenta de dados analíticos e reinicia diversas vezes o mesmo processo”.

Essas especificações mantêm o *design* para moda como um método fluido, que se adequa a elaboração de Guillermo Gonzáles Ruiz, em que a realização do projeto de *design* ocorre em fases analítica, criativa e executiva (FUENTES, 2006).

Um dos profissionais da pesquisa indicou que utilizava o método do politécnico *di milano*, que propunha doze etapas. No entanto, foi possível identificar que as fases descritas pelo respondente cabiam nas seis fases do projeto do *design* descritas anteriormente. Podendo caracteriza-lo como uma alteração do método tradicional do *design* apontado por Montemezzo (2003).

Foi solicitado que descrevessem os passos metodológicos para interpretação de informações simbólicas, no processo de desenvolvimento de produtos (PDP). As informações constam no Quadro 2, em que a sequência descrita pelos participantes foi aplicada nas etapas de Montemezzo (2003).

Quadro 2: passos do método utilizado

Prof. etapas	R1	R2	R3	R4	R5
Etapa 1	Pesquisa e relações	Conhecer o mercado: clientes, concorrentes, fornecedores e produtos. Conhecer o usuário, seus comportamentos, gostos, hábitos, estilo de vida etc. <i>Focus group</i> . Pesquisar as tendências.	Pesquisa	Pesquisa em livros sobre o tema proposto	Pesquisa cultural, ideográfica.
Etapa 2		Pesquisar técnicas e tecnologias. Pesquisa das Macrotendências. Pesquisas em revistas <i>online</i> , <i>sites</i> , <i>blogs</i> , influenciadoras digitais, rua, feiras. Análise geral e cruzamento das informações	--	--	Pesquisa do local para onde se destina o produto ou serviço

Etapa 3	--	Definir o conceito do produto com base em todas as informações	Seleção de cores e conceito Principalmemente cores	--	--
Etapa 4	--	Através do conceito e do <i>briefing</i> , criar ideias de solução para o produto	--	Criar formas, estampas com elemento escolhido	--
Etapa 5	--	Fazer pré-seleção e modelar alternativas. Escolher alternativas	--	--	--

Fonte: elaborado pelos autores.

A etapa 6 de Montemezzo (2003), foi suprimida por tratar-se da elaboração produtiva do produto. A partir do Quadro 2 foi possível perceber que as ações metodológicas descritas pelos participantes da pesquisa fazem parte das cinco primeiras etapas do *design*, conforme Montemezzo (2003), e que, de forma geral, os *designers* executam a fase analítica e criativa.

Sequencialmente, ao serem questionados sobre a falta de pesquisas que identifiquem os significados que as pessoas dão aos objetos do vestuário, alguns respondentes afirmaram executar a pesquisa, criação e interpretação de forma intuitiva. E 4 dos 5 respondentes afirmaram sentir falta de métodos e ferramentas úteis que auxiliassem na interpretação das informações de pesquisa.

Dessa declaração, é possível compreender que o *designer* se alimenta da informação de pesquisa e do público consumidor, fazendo uma leitura semântica irrefletida. Notando-se a ausência de métodos e ferramentas que sistematizem o processo de interpretação.

A sessão 3 apresentará metodologias de *design* para a moda provenientes dessa pesquisa.

3 METODOLOGIAS DO DESIGN NO PDP E FERRAMENTAS PARA INTERPRETAÇÃO DE REFERENCIAIS SEMÂNTICOS

Santos (2009, p. 20), conceituou o PDP como um processo de “planejamento e desenvolvimento auxiliados por métodos e ferramentas” cujas “atividades desse processo obedecem a um fluxo de informações que são tratadas dentro de uma hierarquia de valores pertinentes a especificidade do projeto”

Acerca do *designer*, a WDO (2021, [s.p.]), indicou que os *designers* industriais adquirem uma compreensão profunda das necessidades do usuário, e com empatia aplicam o processo de *design* na solução de problemas, de forma pragmática, “para projetar produtos, sistemas, serviços e experiências [...]. Eles valorizam o impacto econômico, social e ambiental de seu trabalho e de sua contribuição para cocriar uma melhor qualidade de vida”.

Em 2004, a Resolução n. 5, de 8 de março de 2004, inseriu a Moda nas diretrizes curriculares do *design*, segundo seu artigo 4º, os cursos de *design* devem possibilitar, dentre outros, uma formação profissional de competências e habilidades que possibilitem as capacidades criativas, de domínio da linguagem na expressão de conceitos e soluções, capacidade de combinação de componentes materiais e imateriais, dos aspectos econômicos, psicológicos e sociológicos do produto. Sendo assim, acredita-se que reconhecer o método de *design* mais comum ao PDP do *design* de moda, e ferramentas interpretativas, venha a somar no auxílio das atribuições do *designer*.

3.1 Metodologia de PDP para o *design* de moda

Bona (2019, p.17), recortou algumas características dos profissionais do *design* em Santa Catarina, como a de que “o *designer*, é parte inerente e importante do processo, é ele o humano que manifesta sua criatividade através das escolhas e da combinação de ideias que cria durante o percurso metodológico” e, por possuir maiores responsabilidades em todo processo de projeto, “há um envolvimento emotivo muito forte com a marca e os produtos e a presença do espírito empreendedor” (BONA, 2019, p.129).

Para Bona (2019, p.101), “todos os responsáveis pelo *design* das coleções de moda (foram) unânimes em afirmar que não utilizam nenhum método ou modelo de referência do *design* para projetar suas coleções”. E definiu que o desenvolvimento do produto ocorre levando em consideração o Metaprojeto, definido em seis etapas: 1. Pesquisa e análise de aspectos produtivos, tecnológicos, novos materiais, sistemas e softwares, 2. Pesquisa e análise de aspectos tipológicos, ergonômicos e formais, centrado no usuário, 3. Pesquisa e análise de aspectos mercadológicos, como identidade, missão, posicionamento estratégico, marca, segmento e usuário, 4. Pesquisa e análise de aspectos socioculturais, interação do *designers* com aspectos socioculturais circundantes, 5. Análise do sistema produtivo do *design*, planejamento produtivo, comunicações, distribuição de valores imateriais, 6. Sustentabilidade socioambiental, análise de aspectos de preservação do meio ambiente e do ciclo de vida dos artefatos.

Santos (2009), elaborou um método para o *design* industrial que compreendia as

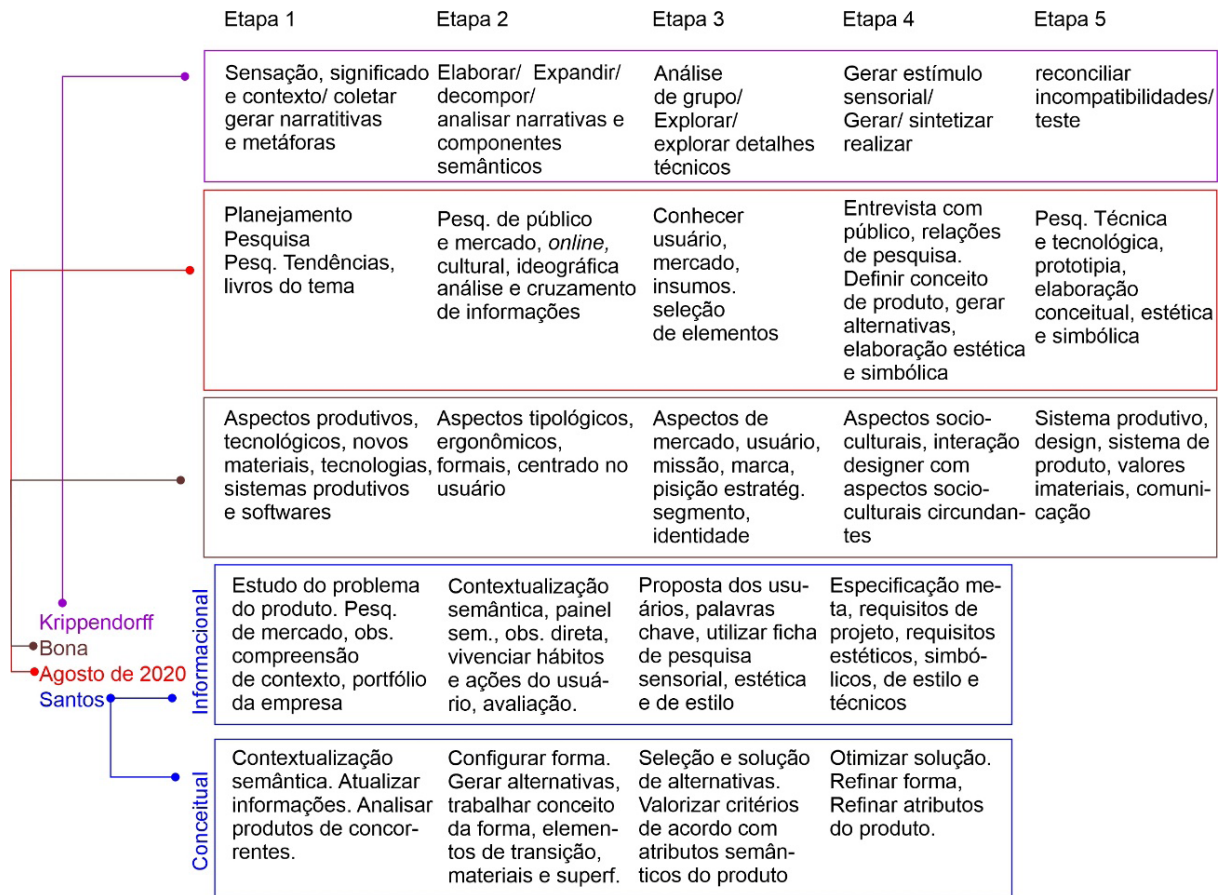
questões semânticas dos artefatos, apresentou referenciais semânticos de estilo, estética e simbólicos, como ferramentas úteis ao processo criativo, por meio de fichas de referenciais semânticos. O método de PDP de Santos (2009), o *design for aesthetics* (MADfAe), adicionou uma abordagem centrada na linguagem dos produtos e nos atributos perceptuais.

Krippendorff (2006), apresentou o artefato semântico, sobre os quais os consumidores ou usuários atribuem emoções, significados, remodelam usos e refazem signos. Nas etapas do *design* de Krippendorff (2006), há cinco etapas definidas que são comuns para processos de *redesign*, *design* de artefato informativo, *design* de artefato original, *design* estratégico, métodos dialógicos de *design* do produto semântico e do *design* centrado no usuário.

Ao analisar a pesquisa de Bona (2019), e de agosto de 2020, percebeu-se similaridades em relação ao PDP, tais quais: a. os entrevistados não conheciam métodos específicos de *design*, ou para auxílio na compreensão de informações subjetivas, as simbólicas, estéticas e de estilo, b. houve a percepção dos *designers*, de que o espaçamento entre as fases analítica e criativa seria diminuto, os *designers* obtinham a impressão de que a pesquisa por informações e a criação de produtos ocorria simultaneamente, c. as ferramentas visuais contribuem no processo de *design*, houve indicação da necessidade de ferramentas úteis que se configurassem como um método para interpretação de informações subjetivas de pesquisa.

A Figura 1 apresentará as etapas projetuais do PDP de Krippendorff (2006), e similaridades entre as etapas do *design* descritos na pesquisa de agosto, Bona (2019), e Santos (2009).

Figura 1: metodologia do *design* semântico centrado no usuário



Fonte: elaborado pelos autores a partir das referências bibliográficas

Após compreender o PDP para o *design* de moda, a partir dos *designers* atuantes, buscou-se analisar informações sobre os referenciais semânticos do *design* e da moda, com base no referencial teórico, e a partir dele elaborar ferramentas de auxílio interpretativo. Os dados serão apresentados na próxima sessão.

3.2 Referenciais semânticos e ferramentas de interpretação

A moda, inserida nos processos do *design* atua nas tendências de consumo temporais, que referenciam um comportamento coletivo de determinado período, está ligada a fenômenos de influência, imitação, declínio e contaminação (CHAUVEL, 2020), além de ser veículo das comunicações simbólicas culturais.

Dessa forma, a partir de Scoz *et al.* (2019), foi possível delimitar alguns estilos mais expressivos da moda a partir do século XI. A cartela de referenciais de estilo, elaborada a partir do referencial citado, apresentará cada estilo definido em contraponto com seu oposto mais marcante, normalmente o estilo que o sucedeu.

Os dados podem ser vistos na Figura 2.

Figura 2: cartela de referenciais de estilos da moda

REFERENCIAIS DE ESTILO

Produto:

Função Principal:

Requisitos do Design:

ESTILO	Descrição de principais elementos de estilo	ESTILO
camponês	<input type="checkbox"/>	nobreza
gótico	<input type="checkbox"/>	renascimento
rococó	<input type="checkbox"/>	diretório
romantismo	<input type="checkbox"/>	boemia
belle époque	<input type="checkbox"/>	industrial
charleston	<input type="checkbox"/>	mov. moderno
art nouveau	<input type="checkbox"/>	art déco
divas hollywood	<input type="checkbox"/>	disr. Chanel
1940	<input type="checkbox"/>	new look
rockabilly	<input type="checkbox"/>	hippie/beatnik
folk	<input type="checkbox"/>	pop
futurismo	<input type="checkbox"/>	rockstar
punk	<input type="checkbox"/>	disco
yuppies	<input type="checkbox"/>	streetwear
clubber	<input type="checkbox"/>	grunge
minimalismo	<input type="checkbox"/>	Preppy

Modos de uso

REFERENCIAIS DE ESTILO

Produto:

Função Principal:

Requisitos do Design:

ESTILO	Descrição de principais elementos de estilo	ESTILO
camponês	<input checked="" type="checkbox"/> tecido cru, fibra natural, algodão, lã, cortes simples	nobreza
gótico	<input type="checkbox"/>	renascimento

Fonte: elaborado pelos autores a partir de Scoz *et al.* (2019)

O uso da cartela ocorre com a demarcação, pelo *designer*, do estilo mais próximo correspondente a comunicação que expressa o artefato, identificando os elementos constituintes da forma que representam mais fortemente o estilo.

A partir do referencial teórico, foi elaborada a cartela de referencial estético e simbólico, apresentadas sequencialmente nas Figuras 2 e 3.

por exemplo, forma, cor, matiz, tom, material, dentre outros, pode ser feita a relação entre eles.

Portanto, a Figura 3 foi constituída para permitir que o *designer* possa escrever, nas caixas definidas, o elemento constituinte do objeto que está sendo analisado, circulando as indicações estéticas que o caracterizam. Para a utilização dessa cartela faz-se necessário o uso de canetas com cores distintas para cada elemento.

A cartela da Figura 3 não condiciona as possibilidades sensoriais existentes, uma vez que apontou elementos, organização espacial e percepções, em maior parte, ligadas ao aparelho da visão. Outros elementos semânticos podem ser elaborados, relacionados aos outros órgãos de sentido, por exemplo, texturas táteis, como áspero, rugoso, liso, dentre outros.

A cartela de referencial simbólico será apresentada na Figura 4:

Figura 4: Referenciais simbólicos

REFERENCIAIS SIMBÓLICOS					
Produto: Função principal			Requisitos do Design		
SIGNO	referente estético	SIGNO	SIGNO	referente estético	SIGNO
bruto		delicado	frenético		calmo
rústico		fino	sensual		púdico
simples		elaborado	noturno		diurno
frugal		exagero	exótico		trivial
pobre		riqueza	atual		antigo
sagrado, profano		científico	cosmopolita		rural
austero		alegre	militar		civil
ocultismo		celestial	racional		irracional
frívolo		profundo	passivo		ativo
jovial		envelhecido	desregrado		regrado
feminino		masculino	liberto		preso
leveza		pesado	extravagante		comum
clássico		contemporâneo	pacífico		guerreiro
sóbrio		ébrio	rebeldia		pacífico
força		fragilidade	movimento		estabilidade
ordem		desordem	doçura		agressividade
alinhado		desalinhado	reforçado		delicado
humano		bárbaro	artístico		habitual
novo luxo		luxo real			

Modos de uso

REFERENCIAIS SIMBÓLICOS					
Produto: Função principal			Requisitos do Design		
SIGNO	referente estético	SIGNO	SIGNO	referente estético	SIGNO
bruto	<i>fruto</i>	delicado	frenético	<i>bordado</i>	calmo
rústico	<i>de castora</i>	fino	sensual	<i>recortes</i>	púdico

Fonte: elaborado pelos autores

A cartela de referenciais simbólicos, Figura 4, foi elaborada a partir da teoria do signo de Greimas (1984), que apresenta o signo como uma relação com seu oposto, sendo identificado pelo que o signo não é.

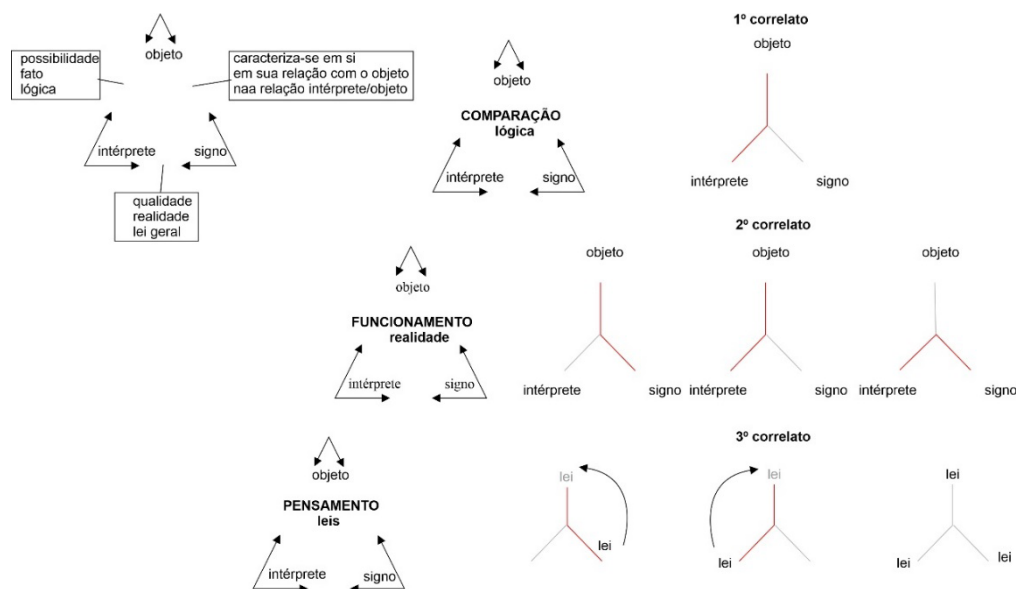
As cartelas apresentadas até aqui não esgotam as possibilidades semânticas. Sendo necessária sua constituição como método, para que possam ser elaboradas para diferentes consumidores, marcas, *designers*, negócios etc.

As cartelas foram apresentadas como ferramentas úteis para o PDP, como auxílio na interpretação semântica. Para sua constituição como um método, viu-se a importância de correlacionar seu uso com as teorias de linguagem simbólica, como a semiótica. Algumas ferramentas úteis ao *design*, provindas da semiótica, serão apresentadas na sessão 4.

4 INTERDISCIPLINARIDADES ENTRE A SEMIÓTICA, SEMÂNTICA E ERGONOMIA COGNITIVA

A ergonomia cognitiva se preocupa com a padronização de elementos informacionais, e com respostas sensoriais da relação humano objeto, a partir dos órgãos de sentido. A semântica se utiliza do signo tanto quanto a semiótica, a diferença da semântica aplicada ao *design* é que ela deixa de tratar das características da linguagem. A semiótica aplicada ao *design* trata do discurso formado socialmente a partir das significações cotidianas, aplicadas aos objetos. A partir de Peirce (2005), o signo pode ser compreendido em sua relação triádica, entre o intérprete, o objeto e o signo, e em suas relações. Conforme a Figura 5:

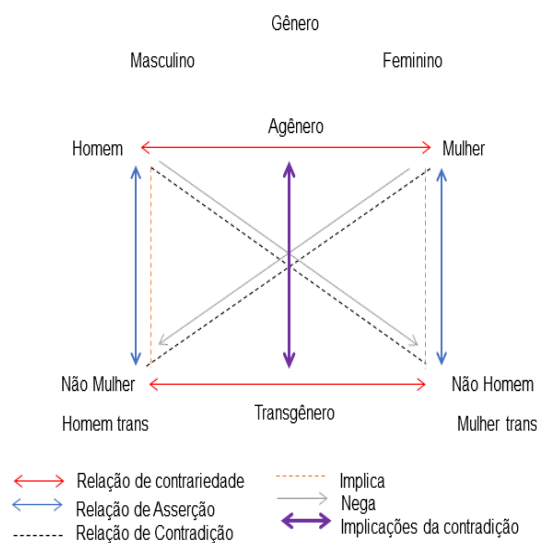
Figura 5: tríade e relações triádicas dos signos



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Peirce (2005)

Greimas (1984), definiu que as características atribuídas aos objetos ocorrem da convergência de pontos de vista, que permite a leitura figurativa de objetos. A partir do signo pode-se encontrar blocos de significados, visto pelo quadrado greimasiano, que será apresentado na Figura 6:

Figura 6: interpretação e categorização do signo



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Greimas (1984)

A leitura do quadrado de Greimas (1984), visto na Figura 6, faz-se iniciando por um referido signo, por exemplo: homem, e seu contrário: mulher. Eles fazem parte de uma mesma categoria geral, aqui chamada gênero, que é em si um bloco de significado e um signo, definida pelo binarismo feminino/masculino. Se feminino é contrário de masculino, homem formará uma relação de contrariedade com mulher.

Ainda, não ser homem implica ser mulher, numa relação de asserção, e não ser mulher implica ser homem, pela mesma relação. A contradição entre homem e não homem, constrói uma negação em que o homem não poderá ser não homem.

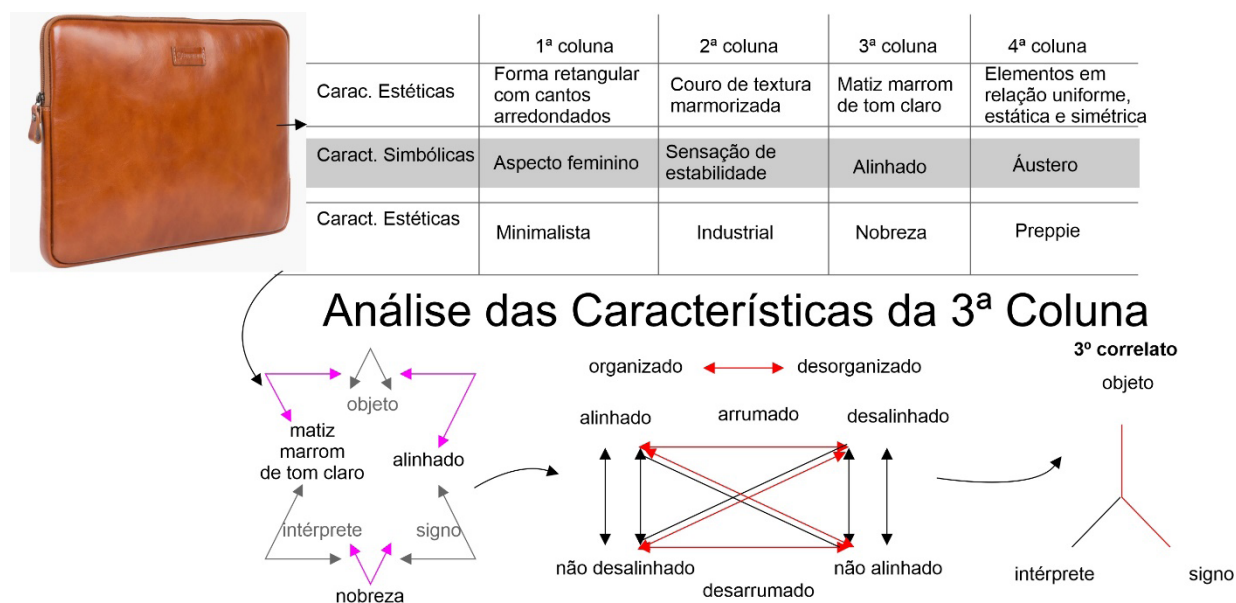
No entanto, não sendo o gênero formado pelo órgão biológico, partindo do pressuposto de Judith Butler (2018), homem poderá tornar-se não homem a partir da transgeneridade, existindo como uma mulher trans, em relação de asserção com mulher (sexo biológico).

De igual forma, da contradição mulher e não mulher, a partir da transgeneridade poderá existir homem trans, em asserção com homem (sexo biológico). Assim sendo, mulher trans e homem trans se aproximam dos contextos e relações formuladas culturalmente para homem e mulher (sexo biológico). Mulher trans implica ser mulher, como contradiz ser homem. E homem trans implica ser homem, e contradiz ser mulher.

Pela relação entre o contraditório, o contrário, asserção, negação, implicações de contradição e por implicação, essa análise permitiu compreender o bloco de significado intitulado “gênero”, contendo vários signos correspondentes entre si.

Com base nas cartelas de referencial semântico, e das teorias da semiótica apresentadas, a Figura 7 exemplifica a utilização interdisciplinar dos estudos:

Figura 7: uso da semiótica para interpretação de atributos semânticos



Fonte: elaborado pelos autores a partir do referencial bibliográfico

Estão apresentadas 4 colunas de análise a partir dos referenciais semânticos sobre o produto bolsa. Em cada coluna é indicado uma característica sensível, a partir da interpretação da pesquisadora e *designer*, o primeiro passo de análise de um artefato, se delimita pela caracterização estética, simbólica e de estilo.

Um segundo passo segue para correlação triádica encontrada nas atribuições de uma coluna. Para efeito de exemplo, foi escolhida a coluna 3, que compreendeu, na correlação do intérprete com o objeto o atributo matiz marrom, tom claro. Na correlação do objeto com o signo o atributo alinhado. E na correlação entre o signo e o intérprete o conceito nobreza. Aplicando-se ao quadrado semiótico de Greimas (1984), ao conceito 'alinhado', definiu-se a categoria macro 'organizado', e seu contrário, a desorganização.

A coluna 3 compreendeu, na correlação do intérprete com o objeto o atributo matiz marrom, tom claro, do objeto com o signo o atributo alinhado, e entre o signo e o intérprete o conceito nobreza, esse último, na tríade semiótica, se apresentou como uma correlação de realidade, a partir da compreensão dos aspectos culturais que podem estar incutidos sobre a bolsa.

Sendo, pela semiótica, possível compreender as relações sígnicas entre os elementos constituintes do objeto. Outra forma de compreender o objeto é a partir da categorização de memória semântica de Mervis e Rosch (1981). Ela pode ser aplicada para categorizar as informações subjetivas, e correlaciona-las.

Mervis e Rosch (1981), definiram três níveis de abstração e cognição, o nível superordenado, nível de base e nível subordinado, divididos pelo detalhamento que é dado na caracterização do que é descrito.

A seguir foi elaborada a aplicação do método a partir de duas peças com elementos semânticos semelhantes, utilizando as referências semânticas descritas nas propagandas da revista *Jornal das Moças*, uma edição de agosto de 1948, e da loja virtual da marca Amaro, coleção de inverno 2021.

As peças Gola de pelo 1948 e Gola de pelo 2021 aparecem na Figura 8:

Figura 8: jaqueta com gola de pelo



Fonte: Montagem feita pelos autores a partir da Revista *Jornal das Moças* (1948) e Amaro (2021).

Na revista *Jornal das Moças* (1948, p.55), figura à esquerda na Figura 8, o referencial semântico atribuído à “ampla gola de *fourrure*”, e reconhecido como “característica deste modelo”, foi de “uma nota de alegre”. A jaqueta da marca Amaro (2021a, [s.p.]), recebeu a descrição “Jaqueta de couro sintético com gola com pelo”, identificando o elemento gola com pelo como um diferencial. A primeira descrição indicou o caráter emocional da pessoa para estabelecer uma conexão positiva com a roupa, o referencial semântico dado a gola de pelo foi, pela descrição no *site* da marca “o básico diferenciado que você estava procurando”. As características atribuídas as peças foram referenciadas no Quadro 3:

Quadro 3: Categorização semântica de Mervis e Rosch (1981), aplicada a gola de pelo

Categoria/peça	Gola de pelo 1948	Gola de pelo 2021
Superordenado	Gola	Gola
Base	Gola de <i>fourrure</i> (pelo)	Gola de pelo
Subordenado	Ampla gola de <i>fourrure</i> (pelo). Lhe confere uma nota alegre	Básico diferenciado

Fonte: elaborado pelos autores.

No nível superordenando, tem-se a primeira descrição feita de ambas, que é ‘gola’, indicando o elemento que mais representa o produto. No nível de base, a gola recebe uma nova percepção, é descrita de forma mais detalhada como ‘gola de pelo’. No nível subordenado o produto recebe novos referenciais, mais detalhados, de descrição ‘alegre’, e ‘diferenciado’.

No nível mais detalhado a gola de pelo foi compreendida como alegre, básica e diferenciada. Ao categorizar esse bloco de informações, pode-se partir da caracterização dos conceitos básico, alegre e diferenciado, a partir de uma interpretação pessoal do *designer*.

Nessa pesquisa, eles foram reconhecidos como conceitos que compreendem o estilo clássico e minimalista, porém, com foco no público jovem, e que possui irreverência, como foi evidenciado nas comunicações dos dois objetos.

O termo irreverente é apontado em terapia do luxo (2018), como oposto a seriedade, sobriedade, apontado como um estilo que segue para a diversão e para o diferente, portanto, uma categoria para a gola de pelo seria: irreverência.

Dessa forma, pode-se compreender que os referenciais semânticos são compostos pelas informações estéticas, simbólicas e de estilo que são dadas aos elementos que compõem o produto.

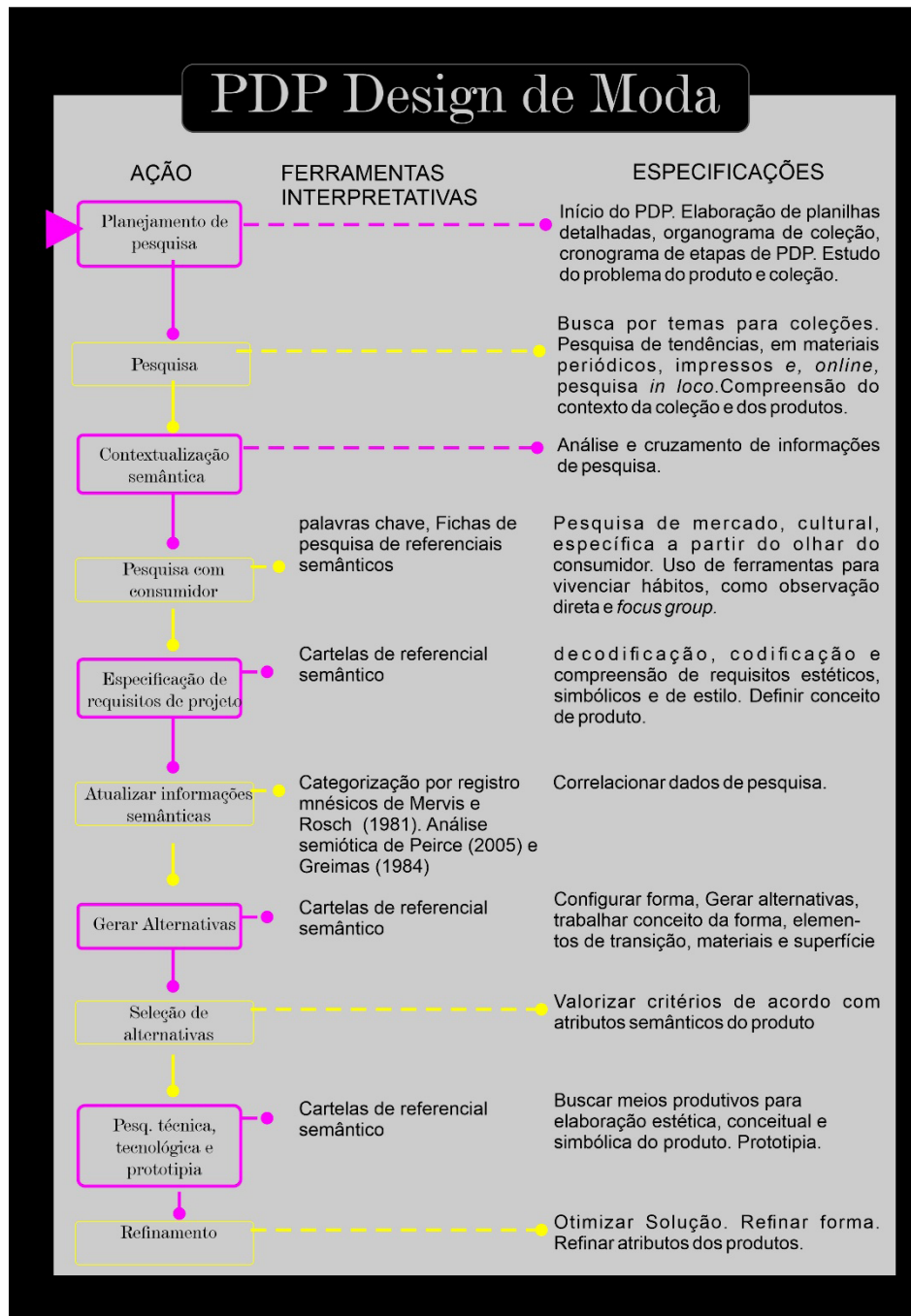
5 PROPOSTA DE METODOLOGIA PARA O DESIGN DE MODA

O referencial teórico dessa pesquisa proporcionou a elaboração de uma síntese para o PDP do *design* de moda, que será apresentada na Figura 9.

Nela, o PDP para o *design* de moda apareceu descrito em ações, sem divisão por etapas, vista a indicação, dos *designers* entrevistados em agosto de 2020, e da pesquisa de Bona (2019), de que não haveria etapas definidas no PDP para o *design* de moda, revisitando a todo momento as ações anteriores, e seguindo para as posteriores conforme a necessidade criativa, sem dividir o processo em blocos de ações específicas. Dessa forma,

esperou-se expressar a dinamicidade com que se executam as ações no PDP no design de moda.

Figura 9: PDP no design de moda

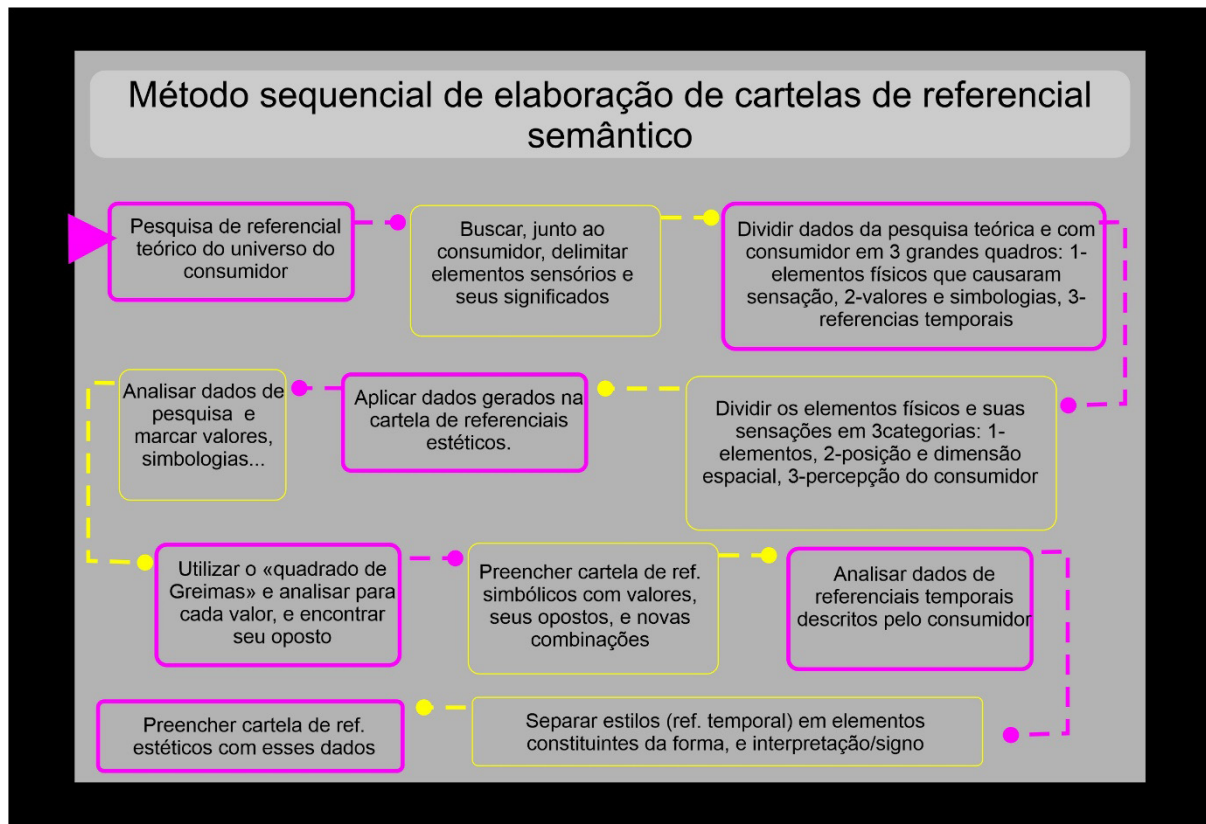


Fonte: elaborado pelos autores.

Como foi proposto nessa pesquisa, propôs-se a elaboração das cartelas de referencial semânticos como um método a ser aplicado no PDP, uma vez que as cartelas apresentadas não esgotam os referenciais estéticos, simbólicos e de estilo da moda possíveis.

A metodologia para elaboração das cartelas de referencial semântico será apresentada na Figura 10:

Figura10: Método sequencial para elaboração de cartelas de referencial semântico



Fonte: Elaborado pelos autores.

Acredita-se que, da elaboração de cartelas de referencial teórico, aplicadas como uma metodologia no processo projetual, pode-se modificar a forma como se desenvolve o pensamento projetual, no âmbito educacional e profissional. Formulando um instrumental didático pedagógico na condução de práticas criativas que, como instrumental do processo projetual e criativo do *design* de moda, possam auxiliar na compreensão, análise e leitura de referenciais semânticos dos artefatos, constituindo-se como instrumento pedagógico de leitura visual.

Sendo interdisciplinar na semântica, semiótica e ergonomia cognitiva, favorecendo a atuação colaborativa entre estudantes, profissionais, professores e consumidores.

6 CONSIDERAÇÕES DE PESQUISA

No âmbito metodológico do *design*, essa pesquisa demonstrou que, apesar de haver extensa pesquisa metodológica sobre os métodos do *design*, adentrando ao *design* semântico e em etapas definidas, no *design* de moda essas metodologias ainda não são reconhecidas pelos profissionais da área. Que, no entanto, as utilizam, modificando-a conforme a necessidade.

Os procedimentos metodológicos descritos por profissionais do setor, na pesquisa aplicada em agosto de 2020, e a partir de Bona (2019), indicaram que a metodologia do *design* industrial, e do *design* de produto, já adentraram nas esferas do *design* de moda.

O *design*, como método, no campo da moda, definiu-se em similaridades entre Santos (2019), Krippendorff (2006), Bona (2019) e os *designers* entrevistados para pesquisa, podendo ser reconhecido a partir das seis etapas de Montemezzo (2003).

As similaridades entre os métodos de *design*, encontradas nessa pesquisa, indicaram que o PDP ocorre sequencialmente, conforme: 1. Coleta de informações de contexto, com pesquisas de tema, tendência, aspectos produtivos e tecnológicos, softwares, problema do produto, mercado, contexto, portfólio da empresa, 2. Elaboração, expansão, decomposição e narrativas, contextualização semântica, em que a primeira etapa de pesquisa é dissecada para aplicação no contexto do público consumidor, 3. Centrada no consumidor, analisa aspectos de mercado, de marca, posicionamento estratégico, identidade, e visa buscar informações diretamente com consumidor, 4. Definição do conceito do produto, a necessidade de especificações, por meio de entrevistas, ou palavras-chave, junto aos consumidores, 5. Elaboração estética e simbólica, a partir de aspectos socioculturais circundantes, 6. Reconciliar incompatibilidades por meio de testes. Pesquisa teórica sobre tecnologias, sistema produtivo, valores imateriais. Prototipia. Especificação técnica.

Como característica própria do PDP no *design* de moda, a saber: a velocidade com que as etapas são revisitadas, o método proposto para o PDP do *design* de moda foi apresentado em ações, dessa forma, alinhado com a aplicação das cartelas de referencial semântico, o desenvolvimento de produtos pode ocorrer conforme os ciclos de criação de diferentes segmentos da moda.

Ou seja, pode ser acelerado no ciclo do *fast fashion*, que tende a encurtar os prazos, ou pode ser desacelerado no ciclo do *slow fashion*, em que o tempo de desenvolvimento de produtos tende a ser alongado.

As cartelas de referencial semântico apresentadas não esgotam as características semânticas possíveis, dessa forma, ao apresenta-las como um método, propôs-se que seja reelaborada de acordo com os referenciais semânticos próprios de segmentos específicos da moda, como o *slow fashion*. Nesse caso, indicou-se que a construção de novas cartelas deve ocorrer com participação do consumidor.

A interpretação dos objetos, demonstrada nessa pesquisa, objetivou demonstrar um aparato interdisciplinar de ferramentas que podem auxiliar na leitura de atributos semânticos, a complementar o uso das cartelas apresentadas. Dessa forma, o *designer* pode munir-se de diferentes formas de compreender um objeto.

Espera-se que, ao apresentar o método de PDP para o *design* de moda, as cartelas de referencial semântico, e formas interdisciplinares de leitura de objetos, a partir da semiótica e da ergonomia cognitiva, além da semântica demonstrada nas cartelas, tenha sido possível demonstrar a importância de ferramentas úteis no *design* de moda, e a possibilidade de interdisciplinaridade com outras ciências na constituição de um instrumental didático pedagógico, e projetual e criativo.

A construção das cartelas de referencial semântico, como um método, a partir de diferentes concepções culturais, favorece a atuação colaborativa entre o profissional e seu consumidor, e entre o estudante e o professor.

É esperando que a metodologia projetual do *design*, a partir do exposto nessa pesquisa, tenham aprofundado as abordagens metodológicas do pensamento projetual, de forma que os dados apresentados enriqueçam as discussões e práticas do desenvolvimento de novas práticas projetuais para o *design* de moda³.

REFERÊNCIAS

AMARO. **Jaqueta de Leather gola removível**. 2021a. Disponível em [https://amaro.com/br/pt/c/moda-feminina/roupas/jaquetas/50300508_0002/jaqueta-de-leather-gola-removivel/preto](https://amaro.com.br/pt/c/moda-feminina/roupas/jaquetas/50300508_0002/jaqueta-de-leather-gola-removivel/preto). Acesso em 19.06.2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. Reimpressão. São Paulo: Edições 70, 2016.

BONA, Sheila Fernanda. **Método de projeto de coleção em design de moda: uma configuração para micro e pequenas empresas**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Moda, Área de Concentração *Design* e Tecnologia do Vestuário, Ceart, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/6295/Disserta__o_Sheila_Fernanda_Bona_15816930311845_6295.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. CNE. Resolução n. 5, de 8 de março de 2004. Brasília, 8 mar. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05_04.pdf. Acesso em: 02.05.2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

3 ALBIO FABIAN MELCHIORETTO, <http://lattes.cnpq.br/6198650989958494>, albio.melchiorretto@gmail.com.

CHAUVEL, Lucrecia Escudero. Cambio de tendencias y paradigmas. In: GAGO, José Maria Paz; TERRACCIANO, Bianca; NANNINI, Victoria (Orgs.). Volver a la Moda... em la Web. **Designis Serie Intersecciones**. Rosario: UNR editora, 2020. Pp.9-14.

FUENTES, R. **A prática do Design Gráfico: uma metodologia criativa**. São Paulo: Rosari, 2006.

GOMES FILHO, João. **Gestalt do objeto**. Sistema de leitura visual da forma. 8ª ed. São Paulo: Escrituras, 2008.

GREIMAS, Algirdas Julius. **Semiótica figurativa e semiótica plástica**. Significação, n.4, julho de 1984.

JORNAL DAS MOÇAS. **1732**. Rio de Janeiro, 26.08.1948.

KRIPPENDORFFF, Klaus. **The semantic turn: a new foundation for design**. Boca Raton: Taylor & Francis Group, 2006.

MERVIS, Carolyn B.; ROSCH, Eleanor. **Categorization of natural objects**. Revista Psychol. 1981, pp.89-115.

MONTEMEZZO, Maria Celeste de Fátima Sanches. **Diretrizes metodológicas para o projeto de produtos de moda no âmbito acadêmico**. 2003. 97 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/97020>>.

MUKAROVSKI, Jan. **Signo, función y valor**. Estética y semiótica del arte de Jan Mukarovski. Tradução de Jarmila Jandová e Emil Volek. Bogotá: Plaza & Janés Editores Colombia S.A., 2000.

OLIVEIRA, Sandra Ramalho. **Moda também é texto**. São Paulo: Rosari, 2007.

PANIZZA, Janaína Fuentes. **Metodologia e processo criativo de projetos em comunicação visual**. São Paulo: USP, 2004. Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicação e Artes, Universidade do Estado de São Paulo, 2004. 254fls.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 3ªed.Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SANCHES, Maria Celeste de Fátima; MARTINS, Sérgio Regis Moreira. Projetando mensagens visuais: a contribuição das ferramentas de síntese imagética no *design* de moda. **Estudos em design**, v.23, n.1, 2015. Pp.108-117. Disponível em < <https://estudosemdesign.emnuvens.com.br/design/article/view/200/177>>. Acesso em 02.07.2021.

SANTOS, Celio Teodorico dos. **Requisitos de linguagem do produto: uma proposta de estruturação para as fases iniciais do PDP**. 2009. 214 f. Tese (Doutorado) - Curso de Engenharia Mecânica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92478>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SCOZ, Emanuella *et.al*. **A ROUPA**. A evolução da Roupas em sua Relação com a sociedade. Do ano 1000 d.C. até o século XX. 2ªed. Blumenau: AmoLer, 2019.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia cognitiva**. Tradução da 5ª edição norte americana, por Anna Maria Dalle Luche e Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SVENDSEN, Lars. **Moda: uma filosofia**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

WDO. **World Design Organization**. Definição de desenho industrial. 2021. Disponível em < <https://wdo.org/about/definition/>>. Acesso em 01.07.2021.

Data de submissão: 11/02/2022

Data de aceite: 31/03/2022

Data de publicação: 01/06/2022



**METODOLOGIA VISUAL NO DESIGN GRÁFICO: RELATO DE
UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM**

*Visual methodology in graphic design: Report of a didactic
experience in teaching-learning*

*Metodología visual en diseño gráfico: Relato de una
experiencia didáctica en la enseñanza-aprendizaje*

Cláudio Aleixo Rocha¹

1 Doutor em Arte e Cultura Visual (UFG). Especialista em Docência Universitária (PUC Goiás). Graduado em Artes Visuais com habilitação em Design Gráfico (UFG). Graduado em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda (PUC Goiás). Professor do curso de Design Gráfico (UFG) e do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. E-mail: claudioaleixo@ufg.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5910780325616157>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8436-4861>.

RESUMO

O objetivo deste estudo está na discussão teórica dos elementos da linguagem visual apresentada por Dondis (1997); Lupton e Phillips (2008); Gomes Filho (2009); Heller (2013); Bergström (2009); Leborg (2015) e outros teóricos que com eles dialogam. O propósito está na demonstração prática em sala de aula de como tais fundamentos são relevantes no processo criativo de composições gráficas. A pesquisa enfatiza a premissa de que o designer gráfico, ao dominar a linguagem visual, compreendendo cada um de seus elementos constitutivos, tem melhor domínio, habilidade e criatividade para elaborar projetos gráficos de boa composição formal e de alta pregnância da forma. A metodologia adota foi a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso. Os resultados são decorrentes de atividades criativas desenvolvidas em sala de aula com estudantes do curso de design gráfico da UFG. A partir dos estudos teóricos sobre os elementos da composição e organização visual, dezenas de peças gráficas foram elaboradas pelos estudantes por meio do método experimental com o uso de diferentes técnicas e materiais.

Palavras-chaves: Elementos da linguagem visual; Gestalt; Pregnância da forma.

Abstract

The objective of this study is in the theoretical discussion of the elements of visual language presented by Dondis (1997); Lupton and Phillips (2008); Gomes Filho (2009); Heller (2013); Bergström (2009); Leborg (2015) and other theorists who dialogue with them. The purpose is in the practical demonstration in the classroom of how such fundamentals are relevant in the creative process of graphic compositions. The research emphasizes the premise that the graphic designer, when mastering the visual language, understanding each of its constitutive elements, has better mastery, skill and creativity to develop graphic projects with good formal composition and high pregnancy of form. The methodology adopted was the bibliographic research and the case study. The results are the result of creative activities developed in the classroom with students from the graphic design course at UFG. From theoretical studies on the elements of composition and visual organization, dozens of graphic pieces were created by the students through the experimental method using different techniques and materials.

Keywords Elements of visual language; Gestalt; Pregnancy of form.

Resumen

El objetivo de este estudio está en la discusión teórica de los elementos del lenguaje visual presentado por Dondis (1997); Lupton y Phillips (2008); Gomes Filho (2009); Heller (2013); Bergström (2009); Leborg (2015) y otros teóricos que dialogan con ellos. El propósito está en la demostración práctica en el aula de cómo tales fundamentos son relevantes en el proceso creativo de las composiciones gráficas. La investigación enfatiza la premissa de que el diseñador gráfico, al dominar el lenguaje visual, comprendiendo cada uno de sus elementos constitutivos, tiene mejor dominio, habilidad y creatividad para desarrollar proyectos gráficos con buena composición formal y alta preñez de la forma. La metodología adoptada fue la investigación bibliográfica y el estudio de caso. Los resultados son fruto de actividades

creativas desarrolladas en el aula con alumnos de la carrera de diseño gráfico de la UFG. A partir de estudios teóricos sobre los elementos de composición y organización visual, los alumnos crearon decenas de piezas gráficas a través del método experimental utilizando diferentes técnicas y materiales.

Palabras clave: Elementos del lenguaje visual; Gestalt; Embarazo de forma.

1 INTRODUÇÃO

O principal objetivo do presente estudo está em demonstrar como é possível ensinar composição e harmonia visual em peças gráficas por meio dos estudos teóricos sobre Gestalt e sintaxe da linguagem visual. A partir dessa premissa, o problema de pesquisa visa demonstrar como tais teorias estudadas podem ser aplicadas na prática em composições imagéticas. Entre os teóricos estudados sobre composição e organização visual estão Gomes Filho (2009); Lupton e Phillips (2008); Dondis (1997); Heller (2013); Leborg (2015) e Bergström (2009).

Toda composição visual é estruturada pela junção de diferentes elementos básicos. De acordo com Dondis (1997), esses elementos são o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a dimensão, a escala e o movimento. Lupton e Phillips (2008) também expõem que “o ponto, a linha e o plano compõem os alicerces do design. Partindo desses elementos, os designers criam imagens, ícones, texturas, padrões, diagramas, animações e sistemas tipográficos” (LUPTON; PHILLIPS, 2008, p. 13).

O presente estudo propõe demonstrar de que modo esses elementos visuais podem ser entendidos e aplicados como recurso criativo para composições de peças visuais no campo do design gráfico. Os resultados apresentados são fruto de uma metodologia de ensino realizada com os estudantes do primeiro período do curso de Design Gráfico da Universidade Federal de Goiás (UFG), na disciplina de Metodologia Visual.

Cada elemento visual resultou em composições imagéticas, cujo objetivo consistia em demonstrar a assimilação dos tópicos estudados de maneira prática e criativa. Por meio dessa proposta, além de os estudantes terem assimilado os conteúdos abordados, também oportunizou-se que eles os aplicassem na criação de peças gráficas com composições visuais esteticamente agradáveis e com forte pregnância da forma. Nos estudos da Gestalt, a pregnância da forma é uma lei importante para a estrutura organizacional. Segundo Gomes Filho (2009), ela está relacionada diretamente com a organização visual, pois permite a interpretação conclusiva da composição a partir da compreensão do todo. Quanto maior e mais bem resolvida for a organização visual de uma forma, mais fácil será sua compreensão e a rapidez de leitura ou interpretação por parte do espectador. Por outro lado, a qualidade da pregnância da forma cai à medida que a organização se torna mais complicada e confusa.

É oportuno assinalar que na legibilidade da forma de qualquer objeto, para efeito deste sistema de leitura, a lei da pregnância da forma funciona efetivamente como uma interpretação analítica conclusiva acerca do objeto como um todo. Desse modo, trata-se de um juízo definitivo que se faz com relação ao nível de qualificação da organização visual da forma do objeto. (GOMES FILHO, 2009, p. 36-38).

André Villas-Boas (2007) aponta que o designer gráfico é responsável pela organização “formal de elementos visuais – tanto textuais quanto não textuais – que compõem peças gráficas feitas para reprodução, que são reproduzíveis e que têm um objetivo expressamente comunicacional” (VILLAS-BOAS, 2007, p. 18). Nesse sentido, quanto mais o designer gráfico dominar os elementos básicos das formas visuais, maior será sua habilidade, liberdade e diversidade para criar composições organizadas, visualmente agradáveis, claras e comunicativas.

É fundamental assinalar, aqui, que a escolha dos elementos visuais que serão enfatizados e a manipulação desses elementos, tendo em vista o efeito pretendido, está nas mãos do artista, do artesão e o designer; ele é o visualizador. O que ele decide fazer com eles é sua arte e seu ofício, e as opções são infinitas. (DONDIS, 1997, p. 52).

Na sequência será apresentada a metodologia adota para que os estudantes pudessem criar e produzir suas peças gráficas dentro dos objetivos previstos pela disciplina.

2 METODOLOGIA

A metodologia proposta para a criação das composições visuais dos estudantes consistiu primeiramente na pesquisa bibliográfica. Trata-se de um tipo básico para iniciar qualquer pesquisa.

Consiste no conjunto de materiais escritos/gravados, mecânica ou eletronicamente, que contêm informações já elaboradas/publicadas por outros autores. Essas informações podem estar em livros, periódicos (revistas, jornais), fitas de áudio, Internet (SILVA; SILVEIRA, 2012, p. 156).

Por meio da pesquisa bibliográfica os estudantes participaram de aulas expositivas e dialogadas com o docente da disciplina. Após a leitura e discussão sobre os textos relativos à Gestalt e à sintaxe da linguagem visual, acrescentou-se à metodologia o Estudo de Caso. “Trata-se de um objeto bem restringido (individual) sobre o qual se levanta o maior número de informações possíveis. Assim, uma cidade, um evento, um programa televisivo podem ser objetos de estudo de caso” (SILVA; SILVEIRA, 2012, p. 157). Por meio do estudo de caso, o docente da disciplina apresentou e analisou a organização visual de algumas peças gráficas a partir dos estudos sobre sintaxe visual e Gestalt. Os estudantes também participaram das análises visuais, demonstrando como as teorias estudadas foram aplicadas na composição visual das peças gráficas escolhidas pelo docente.

A partir das leituras e das análises das peças gráficas constituintes dos estudos de

caso, os discentes começaram o processo de criação de suas composições visuais. Como trata-se de uma disciplina do primeiro período do curso de design gráfico da UFG, os estudantes ficaram livres para escolher a melhor ferramenta e material para produção de suas composições visuais. Alguns utilizaram a fotografia como forma de expressão, outros a fotomontagem, outros a montagem e a ilustração digital. O grande desafio, dentro das técnicas e dos materiais utilizados, estava em como aplicar na prática organizacional de suas composições visuais os estudos sobre sintaxe visual.

A partir dessa perspectiva metodológica, serão descritos os elementos da linguagem visual que o designer gráfico precisa conhecer e dominar para uma melhor organização compositiva de suas peças gráficas. Na sequência de cada exposição teórica, serão apresentados os trabalhos de criação dos estudantes.

2 OS ELEMENTOS DA LINGUAGEM VISUAL E SUA APLICAÇÃO COMPOSITIVA

2.1 Ponto

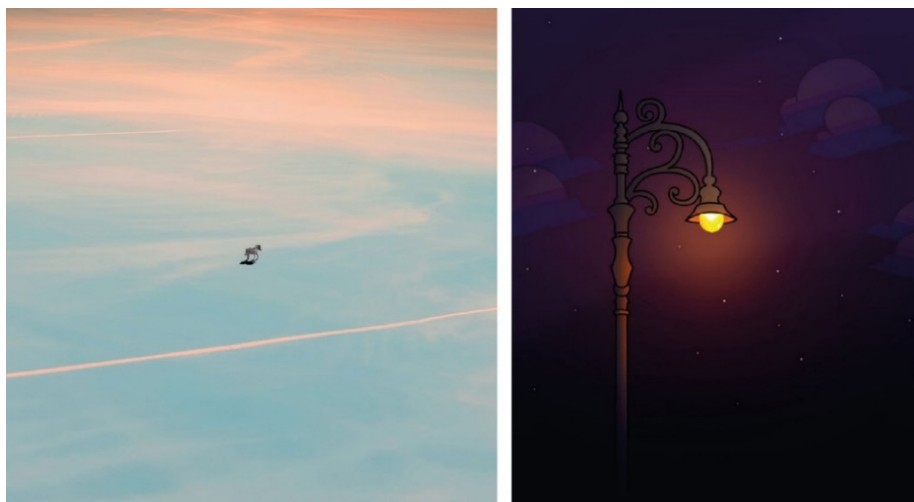
Para Dondis (1997), na comunicação visual o ponto é considerado a unidade mais simples e irredutivelmente mínima. O ponto é criado ao se fazer uma marca ou um sinal gráfico em qualquer superfície. Percebe-se a força expressiva e criativa do ponto quando este chama a atenção e direciona o olhar do visualizador para um foco específico de interesse em determinada zona de visualização de uma peça gráfica. Para Lupton e Phillips (2008), “o ponto indica uma posição no espaço [...] Graficamente, contudo, um ponto toma forma como um sinal, uma marca visível” (LUPTON; PHILIPS, 2008, p. 140).

Wong (2001), expõe que uma das principais características de um ponto está no fato de ser comparativamente pequeno, conforme a moldura que o cerca. Caso a moldura seja pequena, o ponto se torna grande e, opostamente, em uma moldura grande, o ponto torna-se pequeno. Ainda segundo o autor o formato mais comum do ponto é o círculo, porém, para ele o ponto precisa apenas ser razoavelmente simples. “No entanto, o ponto pode ser quadrado, triangular, oval ou mesmo de um formato um pouco irregular (WONG, 2001, p. 45).

As duas composições imagéticas² a seguir (figura 1 A e B) os estudantes demonstram a aplicação prática da teoria do ponto. Nelas é possível perceber um ponto de atração e o notório direcionamento do olhar para um foco específico dentro do todo da composição. Nas duas composições os elementos centrais (cavalo e luz) funcionaram como pontos de atenção e direcionaram o olhar para um foco específico dentro do espaço da composição. Neste caso, os pontos não são círculos, mas formas irregulares.

² Composição 1 elaborada pelos estudantes Ana Terra Viana, João Vitor de Souza e Sofia de Souza. Composição 2 elaborada pelos estudantes Ângelo Silva, Lucas Siqueira e Victor Vidal.

Figura 1 A e B – Composições visuais utilizando o ponto como processo criativo



Fonte: Acervo do autor. Produção dos(as) estudantes da disciplina de Metodologia Visual.

2.2 Linha

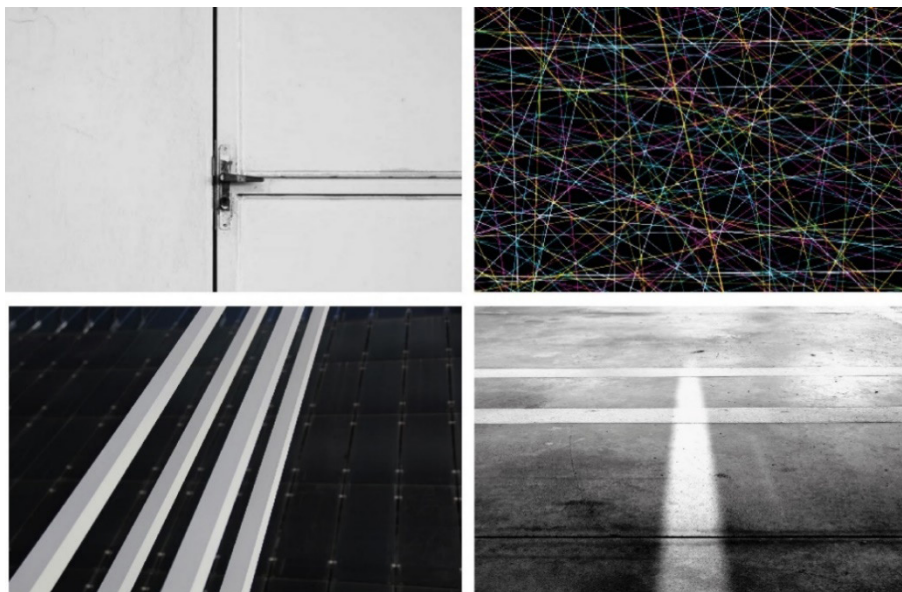
De acordo com Leborg (2015) duas razões fazem com que uma forma possa ser percebida como uma linha. A primeira diz respeito à sua largura ser extremamente estreita e a segunda evidencia que seu comprimento é bem evidente. A linha se materializa à medida que os pontos se aproximam, tornando impossível a identificação individual destes. Nessa direção, Leborg (2015), também afirma que “uma linha pode ser entendida como uma quantidade de pontos adjacentes uns aos outros” (LEBORG, 2015, p. 11). Ao se fundirem, os pontos, além de se transformarem em uma linha, também criam a percepção de direção, caminho ou percurso visual. Para Dondis (1997), a linha sempre traz consigo a sensação de movimento: “nunca é estática. É inquieta. Aberta a experimentação. A linha reflete a intenção do artista, seus sentimentos e emoções mais pessoais, mais importante que tudo, sua visão” (DONDIS, 1997, p. 55-57). Lupton e Phillips (2008) compartilham desse pensamento ao afirmarem que “a linha é uma séria infinita de pontos. É a conexão entre dois pontos ou o trajeto de um ponto em movimento” (LUPTON; PHILLIPS, 2008, p. 16).

Nas quatro composições visuais³ a seguir (figura 2 A, B, C e D), é notória a direção que o olhar percorre – pelas linhas, seja por seus cruzamentos, contatos, paralelismos ou intersecções. Visualmente os estudantes conseguiram gerar diferentes caminhos e percursos visuais por meio da criação ou percepção da existência da linha em um espaço ou

³ Composição 1 elaborada pelos estudantes Gustavo Maciel, Vitor Hugo de Paiva e Marina Alice Brito. Composição 2 elaborada pelos estudantes André Pereira e Vinícius Rangel. Composição 3 elaborada pelos estudantes Gustavo Marques e Maycon da Silva. Composição 4 elaborada pelo estudante Cauê Rezende. Composição 3 elaborada pelos estudantes Carlos Daniel da Silva, Isabella Cristina Macedo e Kleber Ferreira. Composição 4 criada pelos estudantes Júlia Carla Torres, Lara Beatriz Rodrigues e Luaine Lima.

ambiente. Em ambas as peças gráficas não existe a presença da monotonia visual, mas a sensação do movimento.

Figura 2 A, B, C e D – Composições visuais utilizando a linha como processo criativo



Fonte: Acervo do autor. Produção dos(as) estudantes da disciplina de Metodologia Visual.

2.3 Forma

Leborg (2015), entende que os limites definem os objetos e sua percepção. Para ele os limites e as linhas formam os contornos. “O contorno é o que define o formato, ou a forma” (LEBORG, 2015, p. 27). A forma é criada a partir da conexão entre as linhas, que, quando articuladas, criam uma gama infinita de formas. Dondis (1997) afirma que existem “três formas básicas: o quadrado, o círculo e o triângulo equilátero” (DONDIS, 1997, p. 58). A combinação entre essas três formas básicas também viabiliza uma extraordinária composição de novas formas.

Figura 3 A, B, C e D – Composições visuais utilizando a forma como processo criativo



Fonte: Acervo do autor. Produção dos(as) estudantes da disciplina de Metodologia Visual.

O uso de diferentes formas básicas pode ser observado nas quatro composições visuais⁴ anteriormente apresentadas (figura 3 A, B, C e D). As formas básicas, quando misturadas, produziram novas formas, que, por sua vez, ao serem combinadas, geraram padronizações visuais. Essa padronização diz respeito à ideia de módulos. Para Lupton e Phillips (2008), a modularidade é considerada uma espécie de restrição. “O módulo é um elemento fixo utilizado no interior de um sistema ou estrutura maior. Por exemplo, um pixel é um módulo que constrói uma imagem digital (LUPTON; PHILLIPS, 2008, p. 179). Nas composições visuais elaboradas pelos estudantes é perceptível as formas básicas se misturarem e se organizarem na criação de uma amplitude de novas formas.

⁴ Composições 1 e 2 elaboradas pelos estudantes Alissa Loureiro e Ícaro Cordeiro.

2.4 Direção

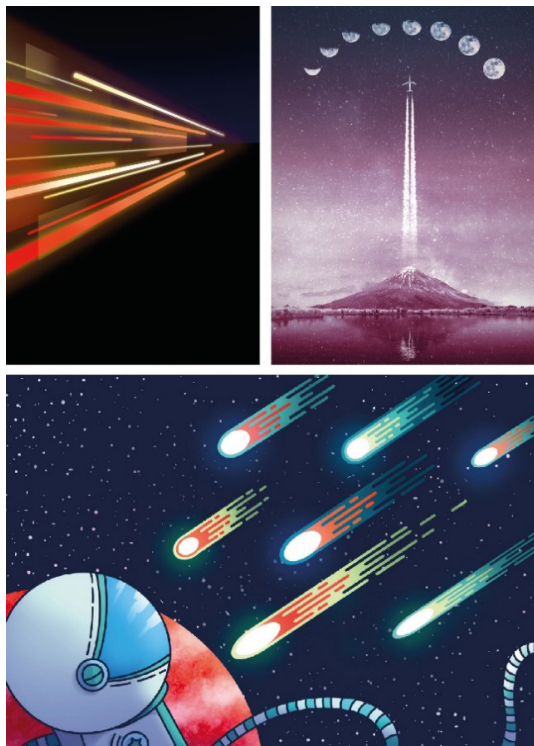
De acordo com Leborg (2015), “a direção de um movimento pode ser definida pela linha que leva do ponto inicial do movimento ao seu ponto final presumido.” (LEBORG, 2015, p. 49). A direção do olhar ou os caminhos a serem percorridos em um ambiente visual são sugeridos a partir das três formas básicas. Para Dondis (1997), essas formas criam três direções visuais significativas: “o quadrado, a horizontal e a vertical; o triângulo, a diagonal; o círculo, a curva. Cada uma das direções visuais tem um forte significado associativo e é um valioso instrumento para a criação de mensagens visuais” (DONDIS, 1997, p. 59-60).

Na organização visual, as percepções e sensações podem ser produzidas pelo uso adequado das formas básicas. A estabilidade e o equilíbrio são obtidos pelo quadrado e seu direcionamento vinculado ao horizontal-vertical. O triângulo estimula a direção diagonal, juntamente com sua peculiar e provocativa instabilidade. Já a sensação de abrangência e repetição está diretamente vinculada às formas circulares.

Nas três composições visuais⁵ a seguir (figura 4 A, B e C), podem ser percebidas as direções diagonais e verticais. Na figura 4 A percebe-se a sensação de velocidade e instabilidade provocados pela forma triangular da ilustração que simula raios. Na fotomontagem da figura 4 B é notório a estabilidade da composição gerada predominantemente pelo direcionamento provocado pelas linhas horizontais e verticais de seus elementos visuais. Já a figura 4 C provoca a instabilidade visual devido a direção acentuada que as linhas diagonais da forma triângulo acarretam nas ilustrações dos cometas.

5 Composição visual 1 elaborada pelos estudantes Alissa Loureiro e Cordeiro.

Figura 4 A, B e C– Composições visuais utilizando a direção como processo criativo



Fonte: Acervo do autor. Produção dos(as) estudantes da disciplina de Metodologia Visual.

2.5 Tom

Segundo Arnheim (2011), a percepção visual está diretamente vinculada à luz. Para ele o “exame da luz devia ter precedido todos os outros porque sem luz os olhos não podem observar nem forma, nem cor, nem espaço ou movimento” (ARNHEIM, 2011, p. 293). A claridade ou obscuridade de uma representação está relacionada ao tom. Nesse sentido, o tom diz respeito às sobreposições ou gradações tonais de um objeto imagético. Para Dondis (1997), “a luz não se irradia com uniformidade no meio ambiente, seja a luz natural ou artificial. As variações de luz ou de tom são os meios pelos quais distinguimos oticamente a complexidade da informação visual do ambiente” (DONDIS, 1997, p. 61). Em uma representação visual, os meios-tons são os responsáveis pela construção de luz e sombra.

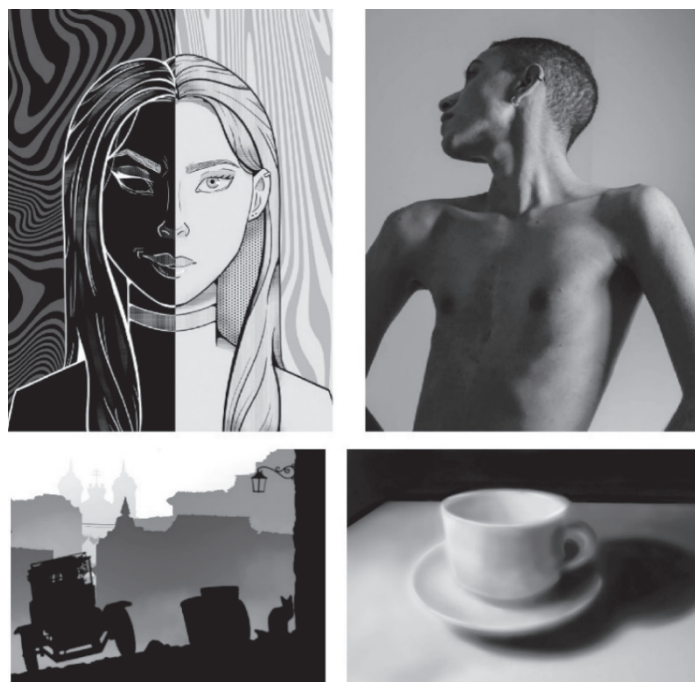
Essa proposição teórica pode ser exemplificada nas propostas visuais⁶ a seguir (figura 5 A, B, C e D). Por elas observa-se a busca pela representação da claridade e de obscuridade. Na ilustração do rosto feminino da figura 5A a presença do preto e branco,

⁶ Composição visual 1 elaborada pelos estudantes Ângelo Silva, Lucas Rodrigues e Victor Vidal. Composição visual 2 elaborada pelos estudantes Gustavo Maciel, Marina Alice Brito e Vitor Hugo de Paiva. Composição visual 3 elaborada pelos estudantes Gabriel Gomes, Ivan Melo e Matheus Dutra. Composição visual 4 elaborada pelos estudantes Emmanuel Rodrigues e Isabella Cristina Macedo.

escuro e claro ou negativo e positivo pode ser vista de maneira pouco gradativa. As mudanças tonais em algumas partes da ilustração são feitas de maneira abrupta. Já em outras partes da ilustração se vê o uso de gradientes, ou de técnicas de pontilhismo na busca pela variação tonal do preto e suas nuances para se chegar até ao branco.

Nas figuras 5B, 5C e 5D se percebe a busca pela luz que aos poucos revela os detalhes das formas por meio de sobreposições de meios-tons. Suas riquezas compositivas estão em como a luz e a sombra revelam as formas e as complexidades de seus objetos representados.

Figura 5 A, B, C e D – Composições visuais utilizando o tom como processo criativo



Fonte: Acervo do autor. Produção dos(as) estudantes da disciplina de Metodologia Visual.

2.6 Cor

Para Millman (2012), a cor afeta tudo. O autor acredita que, de acordo com o lugar onde vivem, os indivíduos carregam percepções e preconceitos à cor em cada situação. Em diversas partes do mundo e em diferentes culturas as cores tem diferentes significados, pois suas percepções são subjetivas. Nesse aspecto, algumas cores possuem apela universal, enquanto outras não. “No mundo ocidental podemos considerar uma determinada cor adequada, mas ela pode ter um impacto negativo considerável em outras partes do mundo” (MILLMAN, 2012, p. 14).

Na mesma direção, Farina, Perez e Bastos (2006), afirmam que as cores são agentes comunicativos que expressam significados associativos ou simbólicos. Ao abordarem as sensações cromáticas, os autores defendem que as cores provocam sentidos polarizados. A cor branca, por exemplo, é o signo da paz e harmonia, porém, no Oriente, significa tristeza e morte. “A cor muda de sentido de uma cultura para outra. As cores carregam diferentes conotações em diferentes sociedades” (LUPTON; PHILLIPS, 2008, p. 71). Nessa mesma direção, Heller (2013) argumenta que, de acordo com a ocasião, cada cor atua de modo diferente. “O mesmo vermelho pode ter efeito erótico ou brutal, nobre ou vulgar. O mesmo verde pode atuar de modo salutar ou venenoso, ou ainda calmante. O amarelo pode ter um efeito caloroso ou irritante.” (HELLER, 2013, p. 17).

Portanto, o conhecimento e o emprego direcionado da cor significa poupar tempo e esforço.

Farina, Perez e Bastos (2006) também afirmam que a cor pode produzir sentidos a partir de sua associação material e afetiva. Para os autores, por exemplo, a cor branca é materialmente associada a temas como batismo, casamento, cisne, lírio, dentre outros. Já sua associação afetiva diz respeito a simplicidade, limpeza, paz, pureza, inocência, alma, dentre outros. Nesse aspecto, a cor oferece um grande vocabulário para o alfabetismo visual do designer gráfico.

Além das sensações cromáticas, Lupton e Phillips (2008) pontuam que a cor também é capaz de criar atmosferas, descrever uma realidade ou codificar uma mensagem, tornando-a compreensível sem a necessidade do uso da escrita. Da mesma forma, algumas palavras também sugerem o uso de determinadas cores, pois estas carregam consigo significados semânticos que são aprendidos culturalmente.

Bergström (2009) também contribui com a discussão sobre a importância das cores na comunicação visual ao apresentar o conceito de cores funcionais. Segundo o autor, as cores funcionais têm a capacidade de melhorar as funções comunicativas e físicas do produto. Para Bergström, as cores funcionais devem ser usadas para “atrair, criar atmosfera, informar, organizar e ensinar” (BERGSTRÖM, 2009, p. 200).

Outro estudo importante sobre a teoria da cor está relacionado ao círculo cromático⁷, a formulação mais simples para aprender como usar as cores. Nele estão contidas as cores primárias (amarelo, vermelho/magenta e azul) e as cores secundárias (laranja, verde e violeta). “A partir do simples diagrama do círculo cromático, é possível obter múltiplas variações de matizes” (DONDIS, 1997, p. 65-67).

⁷ Esquemático em 1832 pelo psicólogo e fisiologista alemão Wilhelm Wundt, o círculo cromático propicia a organização das cores e permite estabelecer uma relação entre elas numa combinação harmônica.

No círculo cromático é possível planejar composições visuais elaboradas a partir das cores complementares⁸ e das cores análogas⁹. “O círculo cromático, ou roda de cores, é uma ferramenta que designers utilizam como guia base para a seleção de esquemas de cores” (AMROSE; HARRIS, 2012, p. 126). Ao abordar as cores complementares, Lupton e Phillips (2008) afirmam que: “vermelho/verde, azul/laranja e amarelo/violeta situam-se em lados opostos do disco. Para combinações mais sutis, escolha as ‘semicomplementares’, como o vermelho mais um verde terciário ou um azul terciário e um laranja terciário” (LUPTON; PHILLIPS, 2008, p. 73).

Sobre as cores análogas, as autoras explicam que “esquemas de cores construídos a partir de matizes que se situam próximos uns dos outros (cores análogas) têm diferenças cromáticas mínimas” (LUPTON; PHILLIPS, 2008, p. 73).

Na sequência são apresentadas as composições visuais (figura 6A e B) elaboradas pelos estudantes a partir da discussão teórica trazida anteriormente.

A primeira imagem¹⁰ (figura 6A) trata-se de uma ilustração digital cuja parte externa é composta por tons de azuis, lilás e vermelho magenta. Sua parte interna e em menor porcentagem é colorida com tons de verdes, lilás e vermelho magenta. Com isso, sua escala cromática é predominantemente complementar. Já a segunda imagem¹¹ (figura 6B) trata-se de uma fotografia e é composta por tons de lilás, azuis e brancos, o que lhe confere uma escala de cores análogas, ou seja, próximas no círculo cromático.

Figura 6 A e B – Composições visuais utilizando a cor como processo criativo



Fonte: Acervo do autor. Produção dos(as) estudantes da disciplina de Metodologia Visual.

8 Diametralmente opostas no círculo cromático.

9 Próximas, vizinhas no círculo cromático.

10 Composição visual 1 elaborada pelos estudantes Ângelo Silva, Lucas Rodrigues e Victor Vidal.

11 Composição visual 1 elaborada pelos estudantes Gustavo Marques e Maycon da Silva.

2.7 Textura

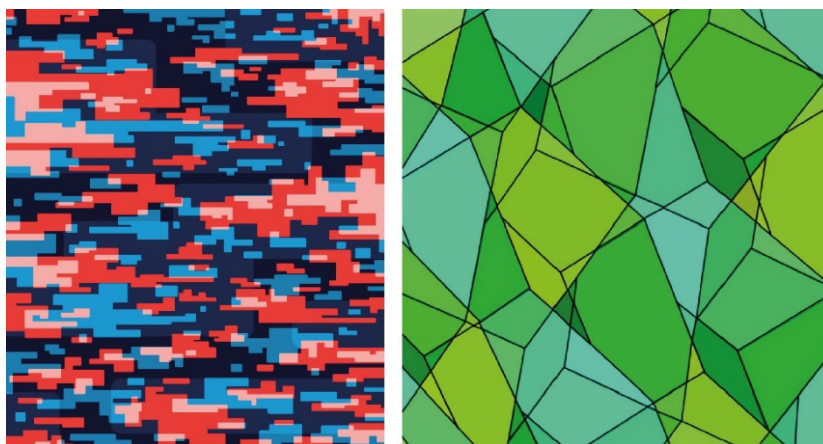
De acordo com Leborg (2015), como estrutura, a textura pode ser vista e/ou sentida. A textura é um elemento visual que também instiga e desperta o sentido do tato. É possível perceber a textura tanto pela visão quanto pelo tato ou, até mesmo, valendo-se dos dois sentidos conjuntamente. Para Dondis (1997), a textura pode não apresentar qualidades táteis, mas somente óticas, como na padronagem de uma estampa de tecido. De acordo com a configuração formal da trama visual, a textura pode transmitir sensações de superfície áspera, macia, suave e possibilitar outras simulações táteis.

Segundo Lupton e Phillips (2008), o designer usa as texturas para criar uma atmosfera ou trazer a sensação da presença física de algo. As autoras ainda complementam e pontuam que “em design a textura é tanto concreta como virtual. As texturas incluem a superfície efetivamente empregada na feitura de uma peça impressa ou de um objeto palpável e a aparência ótica dessa superfície” (LUPTON; PHILLIPS, 2008, p. 53).

No design gráfico a textura pode ser aplicada na criação de padronagens, que leva o designer a compor a partir de um único elemento em diferentes arranjos. Partindo desse pressuposto “o designer pode criar infinitas variações, construindo complexidade em torno de uma lógica central” (LUPTON, PHILLIPS, 2008, p. 185).

As duas composições¹² a seguir (figura 7 A e B) materializam as discussões apresentadas. Nelas um único elemento visual foi repetido e reorganizado em diferentes tamanhos, posições e cores para construir superfícies texturizadas. Pelas propostas dos estudantes a textura pode ser sentida, pois instigam o sentido do tato e passam sensações de superfície áspera (figura 7A) e de área com volumes irregulares (figura 7B)

Figura 7 A e B – Composições visuais utilizando a textura como processo criativo



Fonte: Acervo do autor. Produção dos(as) estudantes da disciplina de Metodologia Visual.

¹² Composição visual 1 elaborada pelos estudantes Ângelo Silva, Lucas Rodrigues e Victor Vital. Composição visual 2 elaborada pelos estudantes Alissa Loureiro e Ícaro Cordeiro.

2.8 Escala

A escala está relacionada à ideia de grande e pequeno. De acordo com Dondis (1997), a percepção de grande e pequeno em uma composição não está relacionada apenas a uma diferença de escala, mas também às relações com o campo de visão ou com o ambiente.

Um elemento gráfico pode parecer maior ou menor dependendo do tamanho, da localização e da cor dos elementos ao redor dele. Quando os elementos têm todos o mesmo tamanho, o projeto fica monótono. O contraste no tamanho pode criar uma tensão, bem como uma sensação de profundidade e movimento. Pequenas formas tendem a recuar e grandes a se aproximar. (LUPTON; PHILLIPS, 2008, p. 42).

As composições na sequência¹³ (figura 8A, B, C e D) mostram a percepção de escala de objetos grandes e pequenos por meio da própria grandiosidade de escala dos elementos, pela aproximação de um objeto e afastamento de outro ou pelo exagero na escala do ser humano em relação ao ambiente em que está inserido. Nas figuras 8A e 8B o campo de visão e o tamanho dos elementos contidos nos cenários ao redor das imagens do mico e da casa contribuíram para criar a sensação de grandiosidade das árvores que compõem o cenário.

Na figura 8C o tamanho gigantesco da luminária de mesa foi obtido por meio da ilusão de ótica ao aproximá-la da lente da câmera fotográfica em primeiro plano e o rapaz afastado em segundo plano. Já a figura 8 D criou uma atmosfera surreal. A técnica da fotomontagem fez com que o homem que caminha pareça ter uma escala colossal em relação aos demais elementos contidos no cenário, algo inimaginável no mundo real.

13 Composição visual 1 elaborada pelos estudantes Ângelo Silva, Lucas Rodrigues e Victor Vidal. Composição visual 2 elaborada pelos estudantes Gabriel Gomes, Ivan Melo e Matheus Dutra. Composição visual 3 elaborada pelos estudantes Gustavo Maciel, Marina Alice Brito e Vitor Hugo Paiva. Composição visual 4 elaborada pelos estudantes Sofia de Souza, Ana Terra Viana e João Vitor de Souza.

Figura 8 A, B, C e D – Composições visuais utilizando a escala como processo criativo



Fonte: Acervo do autor. Produção dos(as) estudantes da disciplina de Metodologia Visual.

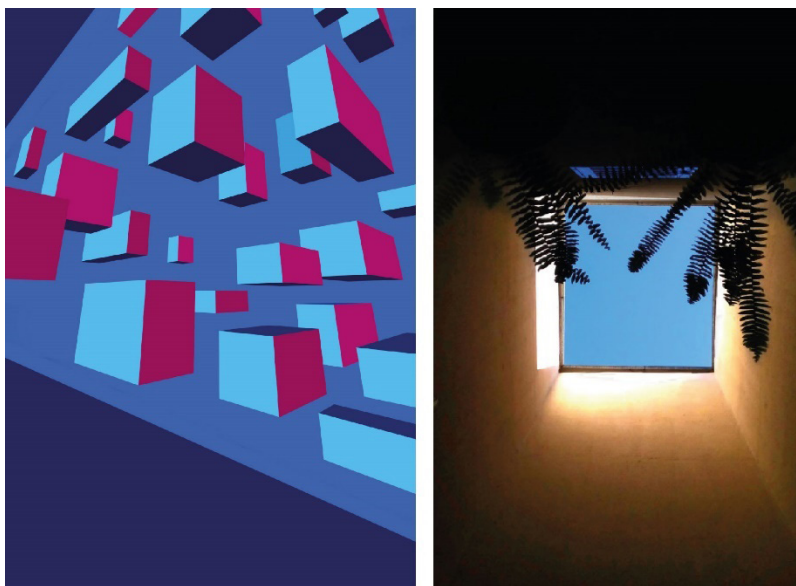
2.9 Dimensão

Para Leborg (2015), “nós, assim como tudo que nos rodeia, temos altura, largura, e profundidade – ou três dimensões.” (LEBORG, 2015, p. 14). Algo importante a ser enfatizado é que a dimensão não é real quando representada em um espaço bidimensional. De acordo com Dondis (1997), a ilusão da dimensão pode ser simulada a partir da técnica da perspectiva e suas angulações. A manipulação tonal do claro e escuro, obtidos por meio de luz e sombra, intensificam a percepção da dimensão em uma composição imagética. Na sequência são apresentadas duas composições visuais¹⁴ (figura 9A e B) que simulam a dimensão em um espaço bidimensional.

Na figura 9A a ilustração digital consegue simular a ilusão de dimensão em seus diversos blocos retangulares por meio da técnica de perspectiva e a manipulação tonal de luz e sombra de suas frentes e laterais. Na figura 9B a angulação da foto e o jogo de luz e sombra contribuíram para que a dimensão fosse ressaltada mediante a composição em profundidade dos elementos em perspectiva.

¹⁴ Composição visual 1 elaborada pelos estudantes Alissa Loureiro e Ícaro Cordeiro. Composição visual 2 elaborada pelas estudantes Clara Lima e Maria Eduarda Carvalho.

Figura 9 – Composições visuais utilizando a dimensão como processo criativo



Fonte: Acervo do autor. Produção dos(as) estudantes da disciplina de Metodologia Visual.

2.10 Movimento

Segundo Dondis (1997), a estaticidade de uma foto, desenho ou estampa pode ser solucionada por meio de técnicas de construção do movimento em uma imagem fixa. Um dos recursos mais utilizados é a quantidade de pontos de repouso visual que podem implicar movimento conforme a intenção do projetista.

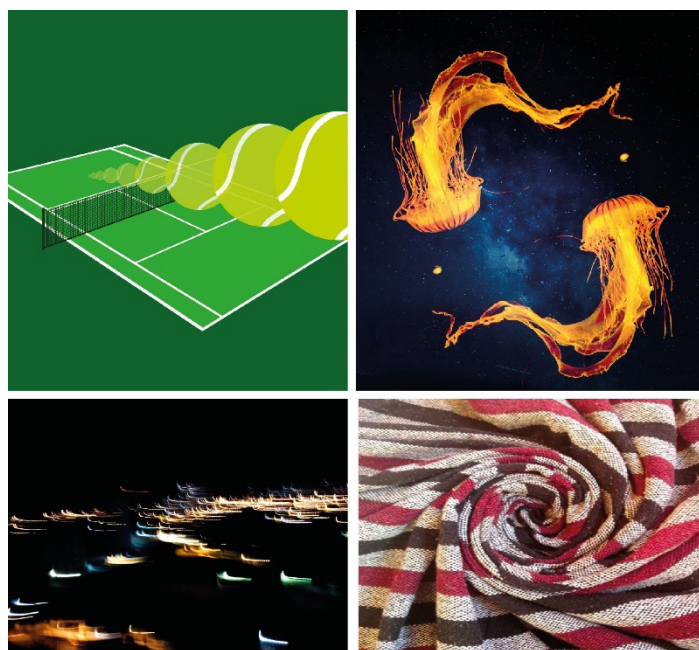
Assim como Dondis (1997), Lupton e Phillips (2008) explicam que existe uma estagnação ou um movimento implícito em toda imagem estática, seja ela virtual ou impressa. Segundo as autoras, os designers gráficos usam cotidianamente

diversas técnicas para sugerir mudança e movimento na página impressa. Composições diagonais evocam movimento, ao passo que configurações retilíneas parecem estáticas. Cortar uma forma também pode sugerir movimento, assim como o uso de uma linha sinuosa ou de uma forma pontuda, triangular. (LUPTON; PHILLIPS, 2008, p. 216).

Para Leborg (2015), “o movimento dentro de uma composição visual é apenas uma representação de movimento. O posicionamento de um objeto pode sugerir forças que influenciaram ou vão influenciar seu movimento (LEBORG, 2015, p. 48).

A seguir, com base nas teorias expostas, são apresentadas as composições visuais¹⁵ (figura 10A, B, C e D) relacionadas ao movimento. Nas quatro imagens, seja na ilustração digital (figura 10A), na fotomontagem (figura 10B) e nas duas fotografias (figuras 10C e 10D), é constatado a presença do movimento simulado obtido através da organização dos elementos visuais que conduzem o olhar para percursos diagonais ou circulares.

Figura 10 A, B, C e D – Composições visuais utilizando o movimento como processo criativo



Fonte: Acervo do autor. Produção dos(as) estudantes da disciplina de Metodologia Visual.

CONCLUSÃO

A proposta deste trabalho foi centrada no estudo dos elementos básicos da comunicação visual, por meio do qual se constatou que é possível gerar maior interesse dos estudantes em determinada teoria a partir de uma metodologia que envolva o fazer prático. Em cursos da área da economia criativa, como é o caso dos cursos de design gráfico, a relação teoria e prática é essencial. Ao final do trabalho os estudantes passaram a compreender melhor a linguagem visual e, conseqüentemente, potencializaram suas habilidades e dominaram todo o processo criativo de suas composições visuais, visto que apreenderam os parâmetros teóricos que os direcionaram na criação final. A temática de representação foi posta de maneira livre e apenas a criatividade e a correta aplicação teórica dos elementos da linguagem visual eram o norte dos requisitos a serem observados.

¹⁵ Composição visual 1 elaborada pelos estudantes Alissa Loureiro e Ícaro Cordeiro. Composições visuais 2 e 3 elaboradas pelos estudantes Sofia de Souza, Ana Terra Viana e João Vitor de Souza. Composição visual 4 elaborada pelos estudantes Lui de Sousa e Maria Luíza Sena.

Após todos os apontamentos feitos até aqui, o presente estudo trouxe como contribuição para o campo do design gráfico a demonstração de como uma teoria sobre sintaxe visual pode ser aplicada na sala de aula. Demonstra como os estudantes podem resolver o problema da organização visual a partir da compreensão e aplicação de teorias estudadas no dia a dia acadêmico. Como tratava-se de uma turma de primeiro período e por ser um curso de design gráfico, curso que trata de organização visual e textual de peças gráficas, é compreensivo que os estudantes não cheguem até a universidade com o conhecimento suficiente para organizar visualmente uma peça gráfica.

No curso, os primeiros estudos são sobre os elementos da linguagem visual e como coordená-los para atingir o objetivo desejado. Como o conhecimento dos calouros em relação aos *softwares* gráficos era incipiente, foi dado a eles a oportunidade de utilizar os materiais e técnicas que já dominavam. Por esse motivo surgiram peças visuais com diferentes processos criativos. Alguns utilizaram em suas composições a montagem, a colagem, a fotomontagem, o desenho, a ilustração digital e a fotografia. Ao deixar os estudantes livres para escolherem a melhor técnica e materiais de trabalho, seu grande desafio ficou em pensar como organizar visualmente uma temática a partir dos estudos sobre os elementos da linguagem visual. O resultado final da experiência foram composições bem resolvidas visualmente e a conquista de estudantes motivados pelo estudo e pela área do design gráfico¹⁶.

REFERÊNCIAS

- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**. Uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- AMBROSE, Gavin; HARRIS, Paul. **Fundamentos do design criativo**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.
- BERGSTRÖM, Bo. **Fundamentos da comunicação visual**. São Paulo: Rosari, 2009.
- LEBORG, Christian. **Gramática visual**. 1 ed. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.
- DONDIS, A. Donis. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 5. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.

16 Texto revisado por Rose Mendes da Silva. Mestre em Comunicação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduada em Jornalismo e em Biblioteconomia pela UFG. Instrutora de normas ABNT. <http://lattes.cnpq.br/5105576663628701>. E-mail: rosemsilva38@gmail.com.

GOMES FILHO, João. **Gestalt do Objeto**. Sistema de leitura visual da forma. São Paulo: Escrituras, 2009.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores**. Como as cores afetam a emoção e a razão. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

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

MILLMAN, Debbie. **Fundamentos essenciais do design gráfico**. São Paulo: Rosari, 2012.

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

SILVA, José Maria da; SILVEIRA, Emerson Sena da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos**: Normas e técnicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VILLAS-BOAS, André. **O que é e o que nunca foi design gráfico**. Rio de Janeiro: 2AB, 2007.

WONG, Wucius. **Princípios de forma e desenho**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Data de submissão: 18/01/2022

Data de aceite: 27/04/2022

Data de publicação: 01/05/2022



ALFABETISMO VISUAL NO ENSINO DE DESIGN GRÁFICO

Visual literacy in graphic design teaching

Alfabetización visual en la enseñanza del diseño gráfico

Ana Luisa Boavista Lustosa Cavalcante¹

¹ Bacharel em Desenho Industrial pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Especialização em Desenho Industrial e Desenvolvimento Tecnológico Industrial, ambas no Instituto Nacional de Tecnologia (INT/CNPq). Mestre em Engenharia de Produção / Ergonomia, na Coordenadoria de Programas de Pós-Graduação em Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPE/UFRJ/CNPq). Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC/UFSC). Experiência profissional no desenvolvimento de projetos gráficos, de produtos e de pesquisa em design. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3269930328443260>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0852-1746>; e-mail: anaboavista@uel.br.

RESUMO

Este artigo visa discernir a respeito da experiência didática no ensino do conteúdo de sintaxe visual delimitada na prática compositiva. A pesquisa é qualitativa cujas estratégias de levantamento de dados e informações utilizadas foram a pesquisa bibliográfica e a sistemática em banco de trabalho científico. Em seguida, descreve-se alguns exemplos de marcos históricos que fundamentam a discussão sobre o conteúdo programático da atividade acadêmica. Ao final, apresenta-se um discernimento a respeito deste conteúdo na formação acadêmica deste futuro profissional, verificando-se tensões no ensino-aprendizagem dos fundamentos sintáticos da linguagem visual no Design Gráfico.

Palavras-chaves: Alfabetismo Visual. Ensino em Design Gráfico. Teoria do Design.

Abstract

This article aims to discern about the didactic experience in teaching visual syntax content delimited in compositional practice. The research is qualitative, whose data and information collection strategies used were bibliographic and systematic research in a scientific work bank. Next, some examples of historical landmarks that support the discussion about the programmatic content of academic activity are described. At the end, a discernment about this content in the academic formation of this future professional is presented, verifying tensions in the teaching-learning of the syntactic foundations of visual language in Graphic Design.

Keywords: Visual Literacy. Teaching in Graphic Design. Design Theory.

Abstracto

Este artículo tiene como objetivo discernir sobre la experiencia didáctica en la enseñanza de contenidos de sintaxis visual delimitados en la práctica compositiva. La investigación es cualitativa, cuyas estrategias de recolección de datos e información utilizadas fueron la investigación bibliográfica y la investigación sistemática en un banco de trabajo científico. A continuación, se describen algunos ejemplos de hitos históricos que sustentan la discusión sobre el contenido programático de la actividad académica. Al final, se presenta un discernimiento sobre este contenido en la formación académica de este futuro profesional, verificando tensiones en la enseñanza-aprendizaje de los fundamentos sintáticos del lenguaje visual en Diseño Gráfico.

Palabras clave: Literatura visual. Enseñanza del Diseño Gráfico. Teoría em Diseño.

1 INTRODUÇÃO

O conteúdo teórico e prático sobre o alfabetismo visual no ensino em Design Gráfico é essencial para a compreensão das representações visuais que são percebidas, assim como a análise gráfica e compositiva do que é produzido na área.

Nas pesquisas bibliográficas sistemáticas realizadas, verificou-se uma lacuna de estudos a respeito do conteúdo sobre alfabetismo visual no âmbito das pesquisas sobre o ensino em Design Gráfico. Vide pesquisa sistemática realizada para o presente artigo em banco de dados científicos em que apenas cinco trabalhos foram encontrados com os termos de busca “*visual literacy*” AND «*Graphic design*» AND “*learning*”. No entanto, há relevantes e pertinentes autores cujas literaturas servem como base a tais estudos gráficos e visuais no domínio da linguagem visual, utilizados em meio acadêmico, a saber: A. Donis Dondis; C. Leborg; Ellen Lupton; Jennifer Cole Phillips; Ian Noble; Russell Bestley; Wassily Kandinsky; Steve Heller; Bruno Munari; Wong Wucius, Rudolf Arnheim, dentre outros utilizados como bibliografia básica e complementar nos cursos de design no país.

O assunto se delimita no discernimento a respeito do conteúdo programático da atividade acadêmica Sintaxe Visual. Apresentam-se tópicos considerados relevantes a este conteúdo, assim como alguns resultados e devolutivas em sala de aula. Deste modo, o artigo se justifica pela verificação de uma lacuna em banco de trabalho científico a respeito de pesquisas associadas ao conteúdo sobre Alfabetismo Visual para o e no Ensino de Design Gráfico.

O Alfabetismo Visual é parte elementar da gramática visual que busca compreender a disposição dos elementos básicos (ponto, linha, plano, textura, dimensão, direção, escala, movimento, cor e tom) em uma composição por meio de sua estrutura (repetição, gradação, similaridade etc.) e fundamentos do design (equilíbrio, tensão, contraste, ritmo, camadas, transparência etc.).

Nas primeiras séries de um curso de design gráfico, o exercício da percepção visual, por meio da descrição e análises de composições visuais e de experimentações gráficas criativas, possibilita o desenvolvimento sistêmico de competências e habilidades para o pensamento projetual.

Neste sentido, o objetivo geral deste artigo é discernir a respeito do ensino e aprendizagem do conteúdo sobre alfabetismo visual na prática compositiva aplicada ao Design Gráfico. Especificamente, apontar alguns marcos históricos que elencam elementos do alfabetismo visual em seu contexto de ensino; e verificar os trabalhos científicos que relacionam o ensino em design gráfico com o alfabetismo visual.

O método de pesquisa é o qualitativo em que a compreensão dos conteúdos busca focar no processo de aprendizagem e não apenas no resultado. As estratégias de levan-

tamento de dados, evidências e informações utilizadas foram a pesquisa bibliográfica e a Revisão Bibliográfica Sistemática (RBS). Como resultado apresenta-se uma síntese da discussão.

Desta forma, o artigo se organiza, a saber: primeiro, apresenta-se a fundamentação teórica constando os conceitos e definições dos fundamentos sintáticos, sua relevância e alguns pontos históricos e um discernimento sobre o conteúdo de alfabetismo visual.

A seguir, apresenta-se a metodologia utilizada, verificando lacunas e tensões no ensino-aprendizagem dos fundamentos sintáticos da linguagem visual no Design Gráfico. Ao final, buscou-se discutir a respeito do conteúdo e procedimentos didáticos na formação acadêmica e profissional de futuros designers gráficos e do incentivo às pesquisas em ensino do alfabetismo visual no design gráfico.

2 FUNDAMENTOS SINTÁTICOS EM DESIGN GRÁFICO

Desde tempos remotos, a linguagem gráfica e visual é uma necessidade humana de registro, informação e comunicação entre indivíduos e entre grupos sociais. Tal necessidade é o que demanda a produção de cultura material, imaterial e visual, inclusive o anseio de criar, modificar, recriar em contextos diversos e cada vez mais múltiplos e interconectados.

A informação visual é antigo registro histórico e uma forma de compreensão da evolução humana, assim como do entendimento das diversas conjunturas socioculturais nos diferentes territórios e tempos da história. A linguagem visual passou por vários processos de registro que influenciaram os elementos visuais até se alcançar o que as sociedades possuem, atualmente, de linguagem escrita. Meggs e Purvs (2009, p.19) ressaltam que “Imagens de animais eram desenhadas e pintadas nas paredes de antigos canais de água subterrânea ocupados como refúgio por homens e mulheres pré-históricos”. Os autores mencionam que:

O desenvolvimento da escrita e da linguagem visual teve suas origens mais remotas em simples figuras, pois existe uma ligação estreita entre o desenho delas e o traçado da escrita. Ambos são formas naturais de comunicar ideias e os primeiros seres humanos utilizavam as figuras como um modo elementar de registrar e transmitir informações.

Neste sentido, a seguir se expõem alguns tópicos relevantes para a discussão a respeito do ensino-aprendizagem dos fundamentos sintáticos do alfabetismo visual em design gráfico.

2.1. Habilidades e competências relacionadas ao Alfabetismo Visual na Diretriz Curricular do Curso

Considerando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação superior visa formar diplomados nas diversas áreas do conhecimento, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo, a difusão cultural e científica, assim como o aprimoramento intelectual e profissional. A Diretriz Curricular Nacional dos cursos de Design (CNE, 2004) descreve as habilidades e competências desejadas para o egresso em design no Art. 3º, a saber:

O curso de graduação em Design deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, para que o designer seja apto a produzir projetos que envolvam sistemas de informações visuais, artísticas, estéticas, culturais e tecnológicas, observados o ajustamento histórico, os traços culturais e de desenvolvimento das comunidades bem como as características dos usuários e de seu contexto socioeconômico e cultural.

Observa-se, em alguns incisos do Art. 4 (CNE, 2004), que o enquadramento do alfabetismo visual no Curso se verifica no inciso V em que se enfatiza o “domínio das diferentes etapas do desenvolvimento de um projeto” o qual os itens “avaliação de alternativas [e] configuração de solução” fazem uso de técnicas visuais ou estratégias de comunicação para análises compositivas fundamentadas nas teorias de sintaxe e de semântica. E no VIII, a competência de uma visão histórica que revele consciência das implicações estéticas de sua atividade, entre outras.

Na associação dos requisitos, competências e habilidades exigidas para a formação do estudante de design, cita-se a definição de competência de PERRENOUD (2002, p. 19), que é a aptidão para o enfrentamento de uma gama de

“situações análogas [que mobilizam correta, rápida, pertinente e criativamente,] múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”.

Neste sentido, o ensino do conhecimento em alfabetismo visual para o design gráfico tem sido uma experiência de criar microcompetências para a percepção e interpretação visual no design gráfico, utilizando-se, para tanto, conteúdos teóricos e práticos intercalados e integrados com outras atividades acadêmicas no curso, interdisciplinar e transversalmente. Para Magro Jr. e Moura (2021, p.200),

é necessário desenvolver nos estudantes de design, [...] habilidades e competências-chave que permitam a leitura, análise e interpretação da realidade [...] para um pensamento crítico e ao mesmo tempo sensível, que se interessa por questões de

impacto social com ética e responsabilidade, expandido as relações para além da área do design, na tentativa de estabelecer novos diálogos e associações.

Portanto, a relevância do aprendizado sobre alfabetismo visual, nas séries iniciais, segue para a construção do conhecimento gráfico e visual nas experiências em projeto, ao longo do curso, para além do aprimoramento da percepção visual, ampliando o pensamento visual.

A aprendizagem da prática projetual em design se constrói no exercício constante de percepção visual e de análise gráfica da composição visual.

2.2. Alfabetização Visual: breve história, fundamentos e relevância

A sustentação de uma teoria pode ser definida como um conjunto de fundamentos e princípios que são utilizados para a construção de um conhecimento científico. Os fundamentos para o ensino e aprendizagem para o alfabetismo visual tem sido desenvolvido desde o advento da Bauhaus, considerada primeira escola europeia de design.

No entanto, vale salientar que o design gráfico se apresentou como prática compositiva e projetual antes do Renascimento. Ocorrido entre os séculos XIV e XV na Itália, e muito retratado pelos historiadores por ser a transição da idade média à moderna.

Meggs e Purvs (2019, p.125), consideram que “o design de tipos, o leiaute de página, ornamentos, a ilustração e até o projeto global do livro foram repensados pelos impressores e eruditos italianos”.

Sobre o planejamento visual e o uso dos elementos visuais nas produções gráficas deste momento, os autores exemplificam, na figura 1, o trabalho

Geometriae Elementa (Elementos de Geometria), de Euclides, de 1482 [em que] seu projeto usa uma grande margem exterior com cerca de metade da largura da coluna de texto [...]. Figuras geométricas pequenas, cuja delicadeza de linha por si só representa uma inovação técnica, são colocadas nas margens adjacentes ao texto de apoio. (*Idem*, 2009, p.129)

Figura 1 – Primeira página do Livro I de Elementos da Geometria de Euclides², 1482



Fonte: Science Photo Library (2022).

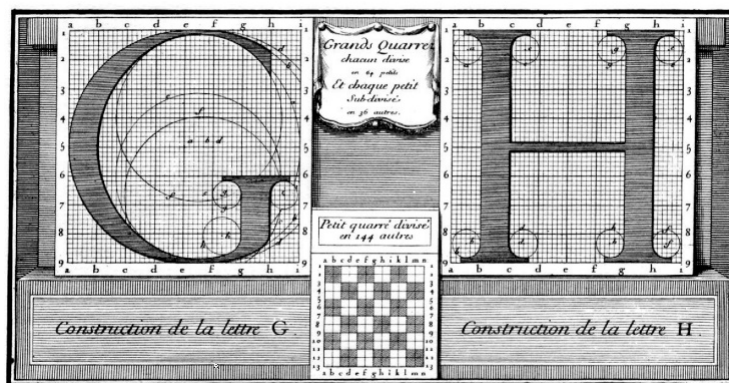
Este exemplo, representa a preocupação com o planejamento e organização visual que, embora siga o estilo visual da época, a exemplo da moldura ornamental, organiza-se de modo que o leitor acompanhe na lateral direita as figuras geométricas explanadas no texto blocado à esquerda.

Alguns destes estudos da geometria serão citados, neste artigo, para fomentar a discussão dos modelos matemáticos abstratos que formam as figuras geométricas. Quando se trata do formato, refere-se às dimensões, proporções e escalas de medidas. A seção áurea, bastante utilizada em peças gráficas, é uma fórmula matemática que expressa relação entre dois tamanhos, (LEBORG, 2015, p.13-17).

A figura 2, mostra detalhes dos alfabetos mestres gravados por meio de grandes lâminas de cobre por Louis Simonneau (1654-1727), demandados por Luis XIV, da França, em 1692, em seu gabinete da imprensa real. O rei investiu no projeto de novas letras (tipos) com base na ciência matemática.

² Somam-se 13 livros organizados por Euclides com trabalhos anteriores de outros matemáticos além de suas descobertas. (SCIENCE PHOTO LIBRARY, 2022).

Figura 2 – Construções geométricas das letras G e H, de Louis Simonneau, 1704.



Fonte: Devroye (2022).

A Revolução Industrial, entre 1760 e 1840, embora tenha sido um marco na história do design, ocorreu inicialmente na Inglaterra. Meggs e Purvs (2015, p.175) a descrevem como “um processo radical de mudança social e econômica”. As artes manuais se encolhiam e as atividades de projeto e produção se separavam. Muitas inovações ocorreram com as invenções e possibilidades gráficas. A criação de serifas e fontes mais grossas foram intensificando a percepção visual do contraste nas publicações.

Na era vitoriana (1819-1901), vale citar a relevante contribuição do designer, autor e especialista em cor, o inglês Owen Jones (1809-1874) que se tornou uma influência do design na metade do século.

A Figura 3, apresenta a capa do livro *The Pencil of Nature*, desenhada, em 1844, por Owen Jones. Livro de autoria de William Henry Fox Talbot (English, 1800 - 1877). Meggs e Purvs (2015, 196), consideram um projeto que “evidencia a confusão eclética da era vitoriana. Letras medievais, elementos vegetais barrocos e entrelaçados celtas são combinados num denso desenho simétrico”. Dondis (2015, 144-146), poderia classificar como complexa e profusa pelo enriquecimento visual e constituição de inúmeras e variadas unidades elementares.

Figura 3 – Capa do livro *The Pencil of Nature*, desenhada por Owen Jones, 1844.



Fonte: METMUSEUM (2022).

A respeito dos elementos visuais, menciona-se o trabalho de Oliver Byrne, editado por William Pickering (Londres, 1847), intitulado “*The Elements of Euclid*”. Um sistema de codificação de cores que, graficamente, explica os princípios da geometria. Meggs e Purvs (2015, p.216) o consideram “um marco no design de livros [e] as cores e as estruturas precisas antecipavam a arte geométrica abstrata do século XX”. Partes das formas geométricas são coloridas de maneira que o ensino-aprendizagem se refletem de modo sinestésico.

A figura 4, apresenta, da esquerda para a direita, a capa do Livro I (Primeiro dos seis livros dos elementos de Euclides) como exemplo da utilização dos elementos visuais básicos, com uso de cores básicas e neutras, para o ensino e aprendizagem da geometria.

Figura 4 - *The Elements of Euclid*, de 1847 (capa e páginas internas do Livro I)

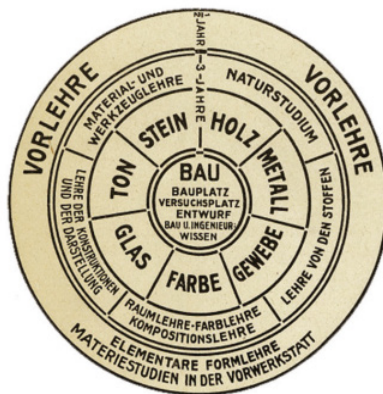


Fonte: *Design is fine* (2022).

Lessa (2021, p.8), menciona que o nascimento do conceito de linguagem visual e a introdução dos elementos plásticos e visuais básicos foi proposto por Johannes Itten que,

convidado por Valter Gropius, atua como professor na Bauhaus. Na **década de 1930**, o **autor aponta que Gropius usa o termo “Linguagem Visual” em referência ao Vorkurs** que foi um curso preparatório para ingresso na escola cujo objetivo era eliminar conceitos preestabelecidos dos estudantes, além de acumular experiências por meio da prática da criatividade. A figura 5, apresenta o Diagrama da estrutura de ensino da Bauhaus que em seis meses o curso básico o estudo elementar da forma.

Figura 5 - Diagrama da estrutura de ensino da Bauhaus (estatuto da Bauhaus em 1923).



Fonte: LUPTON e MILLER (2010, p. 9).

Os projetos pedagógicos institucionalizados nas escolas de design ocidentais derivam deste Diagrama. Meggs e Purvs (2015, p.402), explica que “ideias de todos os movimentos artísticos de vanguarda e de design foram exploradas, combinadas e aplicadas a problemas funcionais e à produção mecânica na escola alemã de design Bauhaus (1919-1933)”.

Devergenes (2020, p.20-23), mapeia movimentos artísticos modernistas que permite análise e ampliação da percepção sobre a cultura da linguagem visual capitalista, distinguindo no âmbito da linguagem visual os seguintes movimentos culturais modernistas: o cubismo e expressionismo com a manipulação do espaço e da forma; o futurismo com a hierarquia visual e pesos tipográficos; o construtivismo russo por meio das técnicas industriais e funcionalistas e facilitador da vida em sociedade; o De Stijl (Neoplasticismo) com organização e simplificação das formas.

Lessa (2021, p.10), examina propostas relativas ao ensino da linguagem visual para projeto, destacando que “partem de vivências docentes/profissionais particulares”. O autor aponta

abordagens no século 20, temos: de motivações especulativas de caráter cósmico (Klee, 1925)¹⁰³ a abordagens estritas de aspectos perceptivos (Albers, Interação da cor, 1963); da busca de parâmetros comuns a diferentes tipos de artefato (Moholy

3 Nota do autor: “¹⁰Deve ser dito que a disposição especulativa não invalidava, em absoluto, a inteligência visual analítica de Klee.” (LESSA, 2021, P.10).

-Nagy e o movimento moderno, em *A nova visão*, 1930, e em *Visão em movimento*, 1947) às especificidades tanto de artefatos particulares (a infografia segundo Jacques Bertin, *Semiologia gráfica*, 1967) quanto de elementos particulares (a tipografia segundo Emil Ruder, *Tipografia*, 1967). E a linguagem visual também foi tratada no âmbito de livros sobre a metodologia projetual (Munari, *Design e comunicação visual*, 1968).

Nesta breve premissa histórica, pontua-se com base em Noble e Bestley (2013, p.031), para que o design funcione é preciso que se relacione os aspectos formais de uma composição com os culturais, ampliando as possibilidades de interpretação e denotação para a criação de um design eficaz.

2.3. Alfabetização Visual: Conteúdo Programático

Como parte das atividades acadêmicas em um curso de design, a alfabetização visual é, para Noble e Bestley (2013, p.26-27), uma relevante preocupação na criação de comunicação visual que ocorre no inter-relacionamento entre as formas, cores, composição e organização visual. Apontam que muitos dos aspectos formais da criação em “design estão fundamentados em uma vasta gama de ideias e teorias subjacentes”, tais como a teoria da Gestalt, originada dos estudos da área da psicologia, no final do século XIX, cujo principal pesquisador foi Max Wertheimer. Gestalt significa o todo unificado e tem como princípio fundamental a *pregnância (Prägnanz)*, além dos conceitos ou leis: continuidade, fechamento, semelhança, proximidade e simetria.

Argumenta-se que **é fundamental** iniciar a compreensão sobre a Linguagem Visual pelo estudante. Esta se diferencia da Verbal por não haver uma gramática sistemática e regras rígidas. É preciso, portanto, apreender uma gramática visual por meio da sintaxe (DONDIS 2015; LUPTON, PHILLIPS 2008; LEBORG 2015; WONG 2001) e o sentido dos conceitos de plástica e composição visual.

As experimentações gráficas de criação, reprodução e análise utilizam o conhecimento a respeito dos conceitos visuais adquiridos por meio da experiência física e aplicados por meio da linguagem visual, embora haja momentos do projeto que é preciso a utilização da linguagem verbal (LEBORG, 2015) para a descrição e discernimento dos elementos básicos do alfabetismo visual, das estruturas de uma composição visual e dos fundamentos sintáticos, tais como contraste, equilíbrio, ritmo, camadas e hierarquia (DONDIS 2015; LUPTON, PHILLIPS 2008). Estes são conteúdos imprescindíveis neste processo de aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências em design gráfico. Outro aspecto a ser evidenciado é o exercício de descrição e análise densa da composição e organização visual de uma peça gráfica com base nas teorias e com a utilização de técnicas e roteiros de análise gráfica e visual. Teorias provenientes de estudos da plástica

(organização e reconstrução formal) e da sintaxe visual (estudo da configuração dos elementos visuais) e da semântica (tem como objeto de estudo o significado), Teoria da Gestalt (Gomes Filho, 2008).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar o objetivo proposto, este artigo busca avançar nos estudos sobre alfabetismo visual cuja pesquisa é qualitativa e exploratória que se desenvolve por meio das estratégias de levantamento de dados e informações, a saber: pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórica e levantamento de dados e evidências em banco de dados científicos.

3.1. Revisão Bibliográfica Sistemática

No período de 12 a 15 de março de 2022, foram realizadas buscas na base de dados científicos *Scopus*. Considerada uma relevante base de resumos e citações de literatura científica revisada por pares. Possui ferramentas que acompanham, analisam e visualizam a pesquisa, proporcionando visão ampliada a respeito da produção de pesquisa em várias áreas do conhecimento e em diversos países.

A busca incluiu o título, o resumo e as palavras-chave cujos termos utilizados foram: “*visual literacy*” AND “*Graphic design*” AND “*learning*”. Apenas cinco documentos foram encontrados como se apresentam no Quadro 1, a saber: o artigo 1 revisa os princípios, perspectivas e abordagens do design tipográfico. O 2, apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a fotografia como meio de desenvolvimento de alfabetismo visual; a publicação 3, tem como foco a arte educação no contexto da cultura visual; o 4, descreve um estudo sobre as características da linguagem visual; o documento 5, delineia estratégias visuais para otimizar o aprendizado de estudantes de uma *high Scholl* americana.

Quadro 1 – Resultado da busca na base *Scopus* nos termos: “*visual literacy*” AND “*Graphic design*” AND “*learning*”

N	Título do documento	Autor(es)	Ano	Publicação
	<i>Typography design’s new trajectory towards visual literacy for digital mediums</i>	Poon, S.T.F.	2021	Studies in Media and Communication 9(1), pp. 9-19
	<i>The design classroom as a scenario of exploration between visual literacy and critical thinking</i>	León, R.L., Carmona, G.A.V.	2017	Kepes 14(15), pp. 173-194

	<i>Issue of integrity of art education in the context of changes in art and visual culture</i>	Musne-ckienè, E.	2014	Pedagogika 114(2), pp. 167-179
	<i>Identifying the technology trend of visual language researches</i>	Gingchi, Y.L., Chao, S.-F., Yang, H.-J.	2010	WSEAS Transactions on Computers 9(11), pp. 1369-1379
	<i>Connecting the dots: The unexplored promise of visual literacy in american classrooms</i>	Myatt, L.	2008	Phi Delta Kappan 90(3), pp. 186-189

Fonte: própria, baseada em pesquisas realizadas no banco de trabalhos científicos *Scopus* (2022).

Observa-se que nos trabalhos encontrados na busca, quatro (04) se referem ao estudo sobre alfabetismo visual em design cujos temas estão associados ao ensino, um (01) à área de computação que identifica tendências tecnológicas em pesquisas sobre linguagem visual.

Quando se estende a pesquisa nós termos *TITLE-ABS-KEY* (“*visual literacy*” AND «*Graphic design*”), encontram-se vinte e um (21) resultados, publicados de 2010 a 2021 com o **ápice** de publicações ocorrido em 2015 (04 artigos). Limitando a busca nos termos: *TITLE-ABS-KEY* (“*visual literacy*” AND «*Graphic design*”) AND (*LIMIT-TO* (*SUBJAREA*, «*ARTS*»), encontram-se sete (07) trabalhos que se aproximam da temática a respeito do alfabetismo visual, um (01) capítulo de livro e seis (06) artigos. Na subárea Artes e Humanidades, a Suécia publicou neste período dois (02) artigos e os com apenas um trabalho publicado, a saber: Estados Unidos, Canadá, Suíça, Colômbia, México e Austrália.

Com nova busca, limitada na área de Ciências Sociais Aplicadas e no período de 2015 a 2021 com os termos (*TITLE-ABS-KEY* (“*visual literacy*” AND «*Graphic design*»), foram encontrados oito (08) resultados. Além dos países citados na busca anterior, aparecem trabalhos da Malásia e da Nova Zelândia.

4 DISCUSSÃO

A linguagem visual de uma sociedade é a forma e a expressão de sua comunicação e representa, além de sua cultura contemporânea, sua cosmologia, ancestralidade e seu repertório místico. A necessidade de ampliação dos estudos sobre o alfabetismo visual é verificada nas buscas na base de dados científicos aqui apresentada nas quais existe ainda uma lacuna de maiores estudos que tratem deste conteúdo nos processos de ensino e aprendizagem em Design Gráfico.

O discernimento a respeito destes assuntos na formação acadêmica deste futuro profissional se refere a uma proposta de reorganizar os conceitos inerentes ao alfabetismo visual que para Leborg (2015), são divididos sistematicamente, em objetos abstratos e concretos, as atividades desses objetos e suas inter-relações. Wong (2001) apresenta um

sistema de gramática visual, minucioso, dividido em desenho bidimensional e desenho tridimensional. Lupton e Phillips (2008, p.5-6), em *Novos Fundamentos do Design*, organizam conceitos e exemplos visuais em um “guia conciso e visualmente inspirador para o design bidimensional” voltados para estudantes e profissionais.

Já Dondis (2015) divide este conteúdo em Elementos básicos do alfabetismo visual, fundamentos sintáticos da composição visual, as estruturas, o contraste, a mensagem visual e as técnicas visuais que são duplas de conceitos antagônicos que orientam a percepção visual da composição, em uma diferenciação que define se uma composição visual é contrastante ou harmônica. A autora (2015, p.18-27) escreveu que

O que vemos é uma parte fundamental do que sabemos, e o alfabetismo visual pode nos ajudar a ver o que vemos e a saber o que sabemos”, pois “não sabemos tudo, mas conhecemos bastante [e] dispomos de muitos sistemas de trabalho para o estudo e a análise das mensagens visuais. Infelizmente, tudo isso ainda não se integrou em uma forma viável. A classificação e a análise podem ser de fato reveladoras do que sempre ali esteve, as origens de uma abordagem viável do alfabetismo visual universal.

Tal abordagem viável ainda pode estar distante. A forma de ver o mundo é diferente não apenas na diversidade cultural, como entre indivíduos de um mesmo grupo social. E por esta razão, Dondis (2015, p.18) admite que “devemos buscar o alfabetismo visual em muitos lugares e de muitas maneiras”. Na psicologia, nas ciências naturais, nos métodos e técnicas de artistas, artesãos e designers.

O desenvolvimento de habilidades e competências que permitam o aguçamento da percepção visual, da análise e da interpretação da realidade, com sensibilidade e crítica social nos estudantes de Design Gráfico, possibilita soluções de acordo com uma ética socioambiental, assim como respeito aos aspectos culturais de uma localidade ou região no pensamento projetual.

As decisões tomadas, por meio da visualização, contam com este entendimento das mensagens plásticas e icônicas para além dos juízos de valor quando há um processo de alfabetização visual, tópico fundamental na sintaxe da linguagem e gramática visual. Tal processo precisa ser no início do curso, contínuo e capacitante ao estudante de design. Cada sociedade ou grupo social percebe e desenvolve tal processo de acordo com sua cultura e sociedade em diferentes contextos.

5 CONCLUSÃO

O discernimento a respeito do ensino e aprendizagem do conteúdo sobre alfabetismo visual na prática compositiva aplicada ao Design Gráfico foi o propósito deste artigo

que, por meio da pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, apontou alguns marcos históricos do design gráfico como construção de conhecimento gráfico e visual e de entendimento sobre a relevância a respeito do alfabetismo visual em seu contexto de ensino.

Por meio de uma Revisão Bibliográfica Sistemática (RBS) no banco de dados científicos Scopus, pesquisou-se trabalhos científicos que relacionam o ensino em design gráfico com o alfabetismo visual, verificando-se uma lacuna na produção e divulgação científica sobre o tema. Diante deste ponto, como desdobramento futuro, faz-se necessária a ampliação das buscas sistemáticas em outros bancos de dados científicos, assim como no próprio Scopus, para cruzamento de dados e informações que envolvam o alfabetismo visual no ensino do design.

Observa-se que o constante exercício de análise gráfica e visual oferece a possibilidade de potencializar e estimular a percepção visual aos e às estudantes de design gráfico.

Sardelich (2006, p.1), afirma que na “medida em que a imagem passa a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos, sua leitura requer o conhecimento e a compreensão desses códigos”. Rudolph Arnheim (2011) inspirou, no final da década de 1950, a ideia de “ensinar a ver e ler” os dados visuais. A carência de avanços em estudos sobre o alfabetismo visual específicos para a área de design gráfico, neste banco de dados científicos, pode ter como argumento uma proposição de Martini Joly (2007, p.10) que por um lado, a leitura das imagens aparentemente não necessita de aprendizado, por outro, tem-se a impressão, de modo mais inconsciente do que consciente, de ser influenciado a partir de imagens, aproveitando-se da distração ou da ingenuidade.

Portanto, pesquisas a respeito da gramática e alfabetismo visual precisam ser ampliadas ao redor do mundo, delimitadas no ensino e aprendizagem em Design Gráfico, otimizando a qualidade dos estudos e práticas acadêmicas e profissionais, podendo reduzir o sentimento de inquietação diante de possíveis dificuldades de compreensão e criação de mensagens visuais pelos estudantes de design.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual**: Uma psicologia da Visão Criadora. Nova versão. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

BYRNE'S EUCLID. **The First Six Books Of the Elements Of Euclid with Coloured Diagrams And Symbol**. Disponível em: <https://www.c82.net/euclid/>. Acesso em: 20/03/2022.

CNE. RESOLUÇÃO Nº 5, DE 8 DE MARÇO DE 2004. **Aprova as Diretrizes Curriculares**

Nacionais do Curso de Graduação em Design e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05_04.pdf Acesso em: 17/03/2022.

DESIGN is fine. History is mine. Oliver Byrne, **The First Six Books of the Elements of Euclid**, 1847. Disponível em: <https://www.design-is-fine.org/post/61667929974/oliver-byrne-the-first-six-books-of-the-elements> Acesso em: 20/03/2022.

DEVERGENES, Natalia Maria, **Linguagem visual no paradigma sistêmico da ciência: uma construção de conhecimento com estudantes do ensino institucional de design gráfico em Londrina.** 2020. Trabalho de Conclusão de Curso [Graduação]. Universidade estadual de Londrina, Londrina, 2020.

DONDIS, A. Donis. **Sintaxe da Linguagem Visual**; Trad. Jefferson Luiz Amargo. 2ª Ed. São Paulo, Martins Fontes, 2015.

EUCLID. *Preclarissimus liber elementorum Euclidis perspicacissimi in artem geometrie incipit qu afoelicissime.* Venetijs impressit: Erhardus Ratdolt Augustensis impressor solertissimus. 1482, octauis Cale n. Ju n. [25 May, 1482]. Disponível em: <https://doi.org/10.5479/sil.381783.39088006369250>. Acesso em: 19/03/2022.

HELLER, Steven, **Linguagens do Design – compreendendo o Design Gráfico.** Trad. Juliana Saad, SP: Ed. Coleção Fundamentos do Design, 2007.

JOLY, Martini. **Introdução a análise da imagem.** Lisboa, Ed. 70, 2007

KANDINSKY, Wassily. **Ponto e linha sobre plano**, São Paulo: Martins Fontes, 1996

LEBORG, C. **Gramática Visual.** SP: Gustavo Gilli, 2015.

LESSA, Washington Dias. **Introdução À Linguagem Visual para o Design: uma Pedagogia.** Educação Gráfica, Brasil, Bauru. ISSN 2179-7374. V. 25, No. 1. Abril de 2021. Pp. 07 – 27.

LUC DEVROYE. **Louis Simonneau Romain Du Roi 1704.** TYPE DESIGN INFORMATION PAGE. Disponível em: <http://luc.devroye.org/fonts-43481.html>. Acesso em: 19/03/2022

LUPTON, Ellen & PHILLIPS, Jennifer Cole, **Novos Fundamentos do Design**, Trad. Cristian Borges, COSAC NAIFY, 2008.

LUPTON, Ellen; MILLER J. A. (Orgs.). **ABC da Bauhaus - a Bauhaus e a teoria do de-**

sign. Tradução André Stolarski. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MAGRO JR, José Carlos; MOURA, Mônica. Uma Experiência de Ensino em Design Gráfico no Cenário Pandêmico. **Educação Gráfica**, Brasil, Bauru. ISSN 2179-7374. V. 25, No. 2. Agosto de 2021. Pp. 194 – 209.

MEGGS, Philip B.; PURVIS, Alston W. **História do design gráfico**. 4. Ed. Norte-americana. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

William Henry Fox Talbot. **The Pencil of Nature**, (1844–46). British Disponível em: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/267022> Acesso em: 19/03/2022.

MUNARI, Bruno. **Design e Comunicação Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. NOBLE, Ian; BESTLEY, Russell. **Pesquisa visual: introdução às metodologias de pesquisa em design gráfico**. São Paulo: Bookman, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa**. Cad. Pesqui. 36 (128) • Ago 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/tQws4zsftqmGxhq3XqVJTWL/?lang=pt>. Acesso em: 12/05/2022.

SCIENCE PHOTO LIBRARY, **Euclid's Elements of Geometry**, 1482. Disponível em: <https://www.sciencephoto.com/media/502520/view/euclid-s-elements-of-geometry-1482>. Acesso em: 19/03/2022.

SCOPUS, Disponível em: <https://www-scopus.ez78.periodicos.capes.gov.br>

TALBOT, William Henry Fox. **The Pencil of Nature** (1844–46). British

Disponível em: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/267022> Acesso em: 19/03/2022.

WONG, Wucius. **Princípios de forma e desenho**, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Data de submissão: 21/03/2022

Data de aceite: 26/05/2022

Data de publicação: 01/06/2022



REAMD

ABERTURAS TRANSVERSAIS



**A MODA E A DECOLONIALIDADE:
ENCRUZILHADAS NO SUL GLOBAL**

Fashion and decoloniality: crossroads in the global South

Mode et décolonialité: croisements dans le Sud global

Carla Costa¹

Carolina Casarin²

Heloísa Santos³

Michelle Medrado⁴

João Dalla Rosa Júnior⁵

1 Doutoranda em Artes Cênicas (UniRio). Professora na Faculdade SENAI CETIQT (Design de Moda), Angel Vianna (Dança) e CESGRANRIO (Teatro). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5165389539063726>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3102-6428>; E-mail: cah.costa84@gmail.com

2 Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2020). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2303207649130794>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0631-5188>; E-mail: carolinacasarin7@gmail.com

3 Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Belford Roxo. Doutora em Design (2015) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2359181214524364>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8551-7564>; E-mail: heloisahosantos@gmail.com; heloisa.oliveira@ifrj.edu.br

4 Doutoranda no departamento Espanhol e Português da Universidade da Califórnia, Los Angeles. Editora-chefe Research Collective for Decolonizing Fashion – RCDF. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2052690639362432>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7897-8488>; E-mail: mi@mimedrado.com.br

5 Doutor em Design pela PUC-Rio. Docente na Faculdade CESGRANRIO e no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (FAETEC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0397762085270268>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3896-5417>; E-mail: joaodjr@yahoo.com.br

RESUMO

O artigo apresenta um debate teórico sobre as ideias que dialogam com a perspectiva decolonial aplicada à moda, assim como trazer os desenvolvimentos teóricos arrolados no contexto do Sul global. Para tanto, emprega-se um conjunto de autores da área de moda que vem, desde meados dos anos 1990, realizando uma crítica importante a determinados conceitos que formam a base de reflexão da disciplina, como é o caso da própria noção de moda. Assim, o artigo tem o objetivo de questionar o sistema de autorização da moda e o pressuposto de que ela seria um exclusivo ocidental. A crítica se direciona à matriz colonial de pensamento que produz e reproduz uma divisão binária entre os povos, submetidos à classificação que os opõe entre “com moda” ou “sem moda”.

Palavras-chaves: Teoria da moda; decolonialidade; encruzilhadas

Abstract

The article aims to introduce a theoretical debate about the ideas that dialogue with the decolonial perspective applied to fashion, as well as to bring the theoretical developments listed in the context of the global South. For this purpose, it employs a group of fashion scholars who have, since the mid-1990s, been examining fashion key concepts, specifically the Fashion concept itself. Thus, the article inquires the fashion authorization system and the belief of Fashion is a exclusively Western manifestation. The review is directed to the colonial matrix of thought that produces and reproduces a binary division between societies, which are subjected to the classification that opposes them between “with fashion” or “non fashion”.

Keywords: Fashion Theory; decoloniality; global south crossroad

Résumé

L'article présente un débat théorique sur les idées qui dialoguent avec la perspective décoloniale appliquée à la mode, tout en apportant les développements théoriques répertoriés dans le contexte du Sud global. Pour cela, il emploie un groupe d'auteurs du domaine de la mode qui, depuis le milieu des années 1990, ont fait une critique importante de certains concepts qui fondent la réflexion de la discipline, comme c'est le cas de la notion de mode elle-même. Ainsi, l'article vise à remettre en cause le système d'autorisation de la mode et l'hypothèse selon laquelle il s'agirait d'une exclusivité occidentale. La critique s'adresse à la matrice coloniale de pensée qui produit et reproduit une division binaire entre les peuples, soumise à la classification qui les oppose entre « à la mode » ou « pas de mode ».

Mots-clés: Théorie de la mode; la décolonialité; croisements

Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje.

Mitologia Iorubá

1 Introdução

Desde junho de 2020, os autores deste artigo têm se reunido quinzenalmente com o objetivo de criar um espaço de discussão e refletir sobre a moda a partir de autores pluridisciplinares, analisando qual seria o impacto das reflexões pós-coloniais e decoloniais sobre a moda no Brasil e construindo ferramentas epistemológicas para um novo olhar, um olhar que se deseja decolonial. Buscamos ainda refutar abordagens centradas no Norte e impostas como universais no pensar sobre o figurino-vestuário-moda brasileiro e refletir sobre as relações locais a partir da nossa episteme (conceitos, questões, práticas, experiências). Desta maneira, tem-se como finalidade tornar robusta a construção do pensamento para além da epistemologia colonial.

Esta discussão rendeu alguns resultados importantes que, pela urgência, desejamos compartilhar. Assim, o objetivo deste artigo é apresentar os desenvolvimentos teóricos arrolados pelo Coletivo Moda e Decolonialidade – Encruzilhadas do Sul Global (CoMoDe), de um lado e, de outro, apresentar algumas das teorias da área de moda que dialogam com a perspectiva decolonial proposta por este Coletivo.

Antes de mais nada, é importante destacar que para o CoMoDe o conceito de encruzilhada demarca a nossa perspectiva contemporânea de trabalho. A encruzilhada é uma palavra cara ao vocabulário dos brasileiros. Se Exu mata o pássaro ontem com a pedra que jogou hoje, é na encruzilhada que esses tempos acontecem, coexistindo. Assim, a encruzilhada é método, é metáfora, é epistemologia, já que a encruzilhada é topografia, é geometria, é encantamento. É um lugar sagrado e potente. Ela leva, traz, fixa. A encruzilhada guarda uma tensão. Ali, uma decisão deve ser tomada. Da encruzilhada do nosso presente, olhamos de modo não diacrônico para os processos históricos que nos constituem para nos livrarmos do carrego da colonialidade. O CoMoDe deseja encruziilhar a moda.

Embora não traduzido e não divulgado no Brasil, já tem longa data o debate que busca questionar o conceito de moda, especialmente naquilo que se refere à crença generalizada de que a moda é uma exclusividade do Ocidente. Este debate está sendo construído desde pelo menos o final dos anos 1990, havendo algumas sinalizações ainda nos anos 1970. Contudo, o mesmo parece não ter tido eco nas discussões brasileiras que, em grande medida, permanecem debatendo e, especialmente, ensinando a moda a partir de um olhar que se orienta por uma perspectiva que identifica os traços hegemônicos de uma cultura dominante e não questiona a matriz colonial de pensamento.

Neste sentido, é sintoma da não reverberação do debate no Brasil a ausência de traduções de um conjunto de artigos que aborde modas racializadas, como é o caso das ameríndias, africanas, asiáticas, gera surpresa e, mais ainda, de publicações que discutam o poder de um grupo de países em autorizar e desautorizar a moda. Causa surpresa esse silenciamento, uma vez que o Brasil, como país localizado no Eixo Sul e com uma enorme representatividade de universidades na área de moda, deveria estar em diálogo direto com esta discussão a fim de entender como as relações de moda no Brasil são elas mesmas autorizadas e desautorizadas. Mais relevante, entender qual é de fato nosso papel e dos demais países que se localizam no Eixo Sul dentro do sistema global da moda.

Este artigo está dividido em três etapas. Na primeira, apresentamos alguns dos autores estrangeiros que, assim como nós, têm debatido o tema a partir de uma perspectiva que questiona as abordagens tradicionais sobre a moda. Nosso método está baseado na leitura e no debate das ideias desses autores. Na sequência, trazemos a discussão do conceito de sistema-mundo ao confrontar duas autoras que se debruçam sobre esse tema por meio de abordagens bem distintas. Para concluir, apresentamos nossa proposta de compreensão do conceito de moda e de vestuário, tendo em vista a noção da encruzilhada e o contexto do Sul global.

Nas próximas páginas, deste modo, articulamos essas propostas e saberes a fim de realizar um debate sobre a moda enquanto campo do saber, assim como sobre possibilidades de enfrentamento de um conceito que, entendemos, dialoga diretamente com a matriz colonial. Esperamos, assim, contribuir para uma redução deste silenciamento e para uma mudança no olhar sobre nosso lugar como produtores de um saber crítico sobre a moda no Brasil, na América Latina e no Eixo Sul. Como todo debate teórico, já podemos adiantar que, ao final, pode ser que surjam mais perguntas do que respostas.

É relevante destacar já na introdução deste texto o que entendemos por decolonialidade. Entendemos que sua compreensão é mais facilmente dada quando entendemos o que é a descolonização. Este conceito remete aos processos de independência realizados pelos povos africanos e asiáticos em meados do século XX, quando estes povos se autonomizam. Já a decolonização envolve um processo político-cultural de autonomização dos seres, de seus corpos e mentes dos processos coloniais. A nota das tradutoras do livro “Um feminismo decolonial” de Françoise Vergès é exemplar em sua definição:

Para traduzir as poucas ocorrências em que Vergès mobiliza a palavra *décolonial* para se referir propriamente aos processos histórico-administrativos de *desligamento* das metrópoles das ex-colônias, optamos por utilizar termos como “descolonizar”, “descolonização” e “descolonial”. Em contrapartida, nos momentos em que a autora faz referência ao movimento contínuo de tornar pensamentos e práticas cada vez mais *livres* da colonialidade, recorreremos a termos como “decolonial” e “decolonia-

lidade”, marcando essa diferença por meio da supressão do “s”. Tal opção busca enfatizar que os processos histórico-administrativos de descolonização de um território não garantem que os discursos que circulam nele e sobre ele tenham superado a lógica colonial. (DIAS e CAMARGO, 2020, p. 8)

2 O SABER SOBRE A MODA EM PERSPECTIVA

Desde pelo menos os anos 1970, questiona-se as abordagens que tomam a moda como algo dado, quase uma espécie de dogma. Sandra Niessen em *Afterword: Re-Orienting Fashion Theory* (2003) menciona o conceito de *anti-fashion* apresentado na obra de Ted Polhemus e Line Proctor, noção por meio da qual os autores tentaram avaliar os sistemas de moda – ocidentais ou não-ocidentais – que não poderiam ser definidos por meio da ideia dominante de moda. A autora aponta os problemas do conceito, pois os autores, segundo Niessen, reforçam uma percepção binarista sobre “os sistemas de vestuário globais que ilustram um falso historicismo relativo ao pensamento orientalista” (NIESSEN, 2003, p. 244). Contudo, a autora também vê aí o embrião para uma análise crítica sobre os processos globais da moda.

Analisando a bibliografia sobre o assunto, vemos que a partir de então foram desenvolvidas abordagens que criticavam as perspectivas binaristas que se debruçaram sobre o vestuário. Resumidamente, esse binarismo pode ser compreendido pela divisão entre povos que têm moda e povos que não têm moda. Como já apontado no artigo *Uma análise teórico-política decolonial sobre o conceito de moda e seus usos* de Heloísa Santos (2019), esse binarismo, apesar de aparentemente simples, compõe um complexo motor colonial, uma vez que, de acordo com a percepção da autora, participa do conjunto de formulações prático-teóricas utilizadas pelo colonizador para dividir as sociedades entre capazes ou incapazes de evoluir. Povos com história e sem história, em síntese.

A lógica conceitual binarista pode ser rastreada pela abordagem histórica a partir das considerações de Carlo Marco Belfanti. Ao questionar se a moda foi efetivamente uma invenção europeia (2014, pp. 165-224), o autor traça uma espécie de genealogia da crença de que a moda é uma criação da Europa e uma maneira exclusivamente ocidental de lidar com o vestuário. Nos séculos XVII e XVIII, enquanto se formava no território europeu a ideia de uma cultura de moda, os testemunhos dos viajantes que haviam conhecido as civilizações árabes e asiáticas ajudavam a alimentar a tese de que “a moda era uma característica típica da sociedade europeia” (BELFANTI, 2014, p. 167).

Ao longo de dois séculos, é gestada a convicção de que a moda é um traço distintivo do Ocidente já que, aos olhos dos europeus, as civilizações orientais tinham como característica a “ausência de ciclos de renovação de estilos de vestuário” (BELFANTI, 2014,

p. 168). Nesse processo, a moda é amalgamada às noções de liberdade e evolução social, passando a indicar, sempre para os europeus, um nível superior de civilização.

As abordagens dos viajantes europeus foram retomadas pela historiografia moderna, especificamente, pela *École des Annales* nas obras de Fernand Braudel. Em seu método comparativo de análise da civilização material, Braudel utiliza a suposta “fixidez substancial dos sistemas de vestuário do Império Otomano, da Índia, da China e do Japão em relação à Europa” como um exemplo da “divergência evolutiva” que gerou “dinâmicas profundamente diferentes na mudança social” (BELFANTI, 2014, p. 169). Parafrazeando Braudel, Belfanti afirma: “enquanto, no Ocidente, o advento da moda refletia uma alta taxa de renovação, no Oriente, a imutabilidade das aparências era um sintoma de hierarquias igualmente rígidas” (BELFANTI, 2014, p. 169).

Essa interpretação proposta por Fernand Braudel foi seguida por autores que se dedicaram à análise da moda a partir de diferentes perspectivas: da história, das ciências sociais e da economia. Entre eles está o Gilles Lipovetsky (1989), bastante conhecido e utilizado no campo dos estudos do vestuário e da moda no Brasil. Como se sabe, Lipovetsky “relaciona diretamente a estabilidade dos estilos de roupas com sistemas de poder imperial” (BELFANTI, 2014, p. 169). Entretanto, a premissa de que a imobilidade social está ligada à imobilidade das aparências, apesar de social e historicamente fundamentada, é redutora e simplista.

Em meados dos anos 1990 e durante as duas primeiras décadas deste século, os autores que identificaram o padrão lógico-conceitual binarista tiveram forte influência de obras que discutiam a moda a partir de uma perspectiva antropológica por meio da pesquisa etnográfica (ALMANN, 2004). Tais análises questionam as abordagens tradicionais que ao examinarem as relações não ocidentais com o vestuário, as classificam como sem moda e, portanto, sem mudança. Estas abordagens consideradas paradigmáticas se debruçaram sobre os *usos do vestuário europeu* como um sistema exclusivo *daquilo e do que se convencionou a chamar, a desenhar, a costurar, a circular e a consumir como modernidade*.

Como aponta Victoria Rovine (2009), talvez seja mais interessante aceitar que a moda considerada não ocidental não tem lugar nesta concepção de moda, “exceto como uma fonte de inspiração ocasional” (Idem, p. 134). Os estudos críticos, produzidos no âmbito das ciências sociais e humanas, questionam a ideia de uma capacidade exclusiva ocidental, insistindo que “a moda não é um sistema específico do ocidente, [de modo que] seus trabalhos têm consistentemente buscado liberar a ideia de ‘moda’ das garras teóricas da modernidade ocidental” (ALMANN, 2004, p. 2).

A discussão, assim, gira em torno de um ponto fundamental: não é mais possível afirmar categoricamente que existe moda apenas na Europa. Não parece minimamente ilusório acreditar que este é um exclusivo social? Não haverá uma lógica de dominação

colonial travestida de superioridade intelectual ao se negar a capacidade de mudança no vestuário aos povos colonizados? Estariam estes povos de fato presos a uma espécie de psicose tradicionalista que não os deixa se mover? Não se trata, enfim, de colonialidade quando somos convencidos de que os povos colonizados só conseguem copiar as modas europeias?

Considerando estas e outras premissas, Niessen (2003) reflete sobre a própria conceitualização da moda como este produto binário que opõe noções de tempo. A autora demonstra como a definição do que é moda, ou melhor, do que pode ser transformado em moda, deve ser denominado “*fashionalization*”, o qual revela as estruturas de poder envolvidas em um sistema global de pessoas que possuem autoridade para definir quem tem, como tem e quando há moda. E esse poder é uma herança colonial: a Europa, continente colonizador, tem o poder de submeter a seu jugo o que deve ou não ser considerado relevante para o mundo da moda. Para a autora, essas “relações de poder estão no coração da globalização da moda” (Idem, p. 253).

Neste processo de dominação colonial-imperialista, as categorias de modernidade e tradição são centrais. Como argumenta a autora, a “classificação da roupa como tradicional é uma ferramenta utilizada para preservar os limites entre moda e não-moda e, em jogo, está a dicotomia West/Rest”, ou seja, o Ocidente e o resto (Idem, p. 257). No caso do Brasil, somos o que integra esse resto. Como aponta Rovine (op. cit), os povos tradicionais são os portadores do “presente etnográfico” em oposição ao “futuro perpétuo” do colonizador. O que se evidencia neste debate é que a moda como exclusivo do Ocidente apenas se sustenta porque, neste julgamento, estão do mesmo lado a acusação de que um povo não tem moda e o juiz que determina se isso é uma verdade. Desta maneira, o réu já está condenado antes mesmo de se terem provas concretas: os povos colonizados, neste caso, são naturalmente culpados de seu atraso, de sua incapacidade, de seu tradicionalismo.

3 MODA E O SISTEMA-MUNDO

Diante desse debate, um dos termos que pode ser investigado para caracterizar os diferentes domínios da moda é o de “sistema”. O termo é encontrado em diversas pesquisas para caracterizar a noção de conjunto de diferentes práticas da moda, evidenciando um sentido de unidade espaço-temporal a ser empregado na designação “sistema de moda”. Jennifer Craik (2003), no início dos anos 1990, utilizou o termo a partir da leitura sobre as diferentes formas de exotismo na moda e a maneira como elas colocam em pauta os elementos de diversos sistemas de moda. Aplicando a noção de “técnica do corpo”

proveniente da teoria de Marcel Mauss (2003), a autora explora três formas de exotismo na moda: 1) as técnicas do vestir e da decoração nas culturas não-ocidentais; 2) as adaptações do vestir tradicional combinado com elementos dos sistemas de moda ocidental nas culturas pós-coloniais e 3) os elementos “exóticos” na moda ocidental adaptados de outros sistemas de moda.

Jennifer Craik afirma que há mudanças nos códigos de vestuário das culturas não-ocidentais e que o modo como diferentes sistemas entram em contato e se articulam, principalmente, a partir da dominação do sistema ocidental europeu, faz com que elementos desses códigos sejam confrontados, criando outros códigos e técnicas corporais. Dessa forma, “sistemas de moda são importantes por causa da sua acessibilidade e visibilidade enquanto declarações sobre exigências políticas bem como modos práticos de negociar os departamentos conflitantes da existência” (CRAIK, 2003, p. 30). As tensões entre os sistemas de moda são parte da formação cultural e política, principalmente, no contexto da colonização. O sistema ocidental de moda se apropria de diferentes influências para a criação de suas novidades e, ao mesmo tempo, é afetado diretamente pelas trocas. Os sistemas são interdependentes e se modificam, evidenciando que as mudanças ocorrem de todos os lados.

Sobre a noção de sistema, Yuniya Kawamura (2018) declara que sua compreensão de moda e, logo, do estudo da moda, o que ela chama de *fashion-ology*, se estrutura a partir da definição da moda como um sistema institucionalizado. Por institucionalização, Kawamura entende uma organização que engloba instituições, grupos, eventos, práticas e agentes que perpetuam o “símbolo cultural fabricado” (KAWAMURA, 2018, p. 43) da moda. Assim, ela difere o sistema de moda de outros sistemas do vestuário. Em sua concepção, o sistema de moda opera com um valor intangível que se apoia no sistema do vestuário, mas que o ultrapassa porque não se restringe à dimensão material.

O sentido intangível do sistema de moda proposto por Kawamura se fundamenta nas ideias de três autores principais. De Roland Barthes (1979), a autora utiliza a noção de ideologia como mito, na medida em que o mito corresponde à uma crença compartilhada que se manifesta pela racionalização e naturalização do sentido de moda, isto é, uma categoria essencialmente cognitiva. Howard Becker fornece para a definição do sistema de moda o esboço das diferentes instâncias que fazem parte do sistema. Em analogia à definição de mundo da arte (BECKER, 2010), Kawamura nomeia os diferentes agentes que formam a rede do sistema da moda. Entre eles, estão designers, atacadistas, relações públicas, jornalistas, publicitários, etc. Por fim, de Pierre Bourdieu, as noções de reprodução social/cultural e de competição entre diferentes grupos são empregadas através dos conceitos de capital social e capital cultural para demonstrar a institucionalização da moda francesa.

O que é importante destacar da proposta de Kawamura é que a fusão dessas ideias leva à demarcação de alguns fatos que são determinantes para enquadrar a

perspectiva da alteridade na compreensão do fenômeno da moda. O primeiro se refere aos contornos que a noção de institucionalização promove às diferentes práticas com o vestuário. Kawamura (2018, p. 47) critica a compreensão de Craik sobre a possibilidade de observação de sistemas de moda desde a Idade Média e de que eles não podem ser determinados pela noção de moda ocidental de elite. Para a autora, “sistemas de vestuário podem ser encontrados no ocidente e em sociedades não-ocidentais, mas não sistemas de moda” (idem). E ainda completa: “a moda se tornou institucionalizada pela primeira vez na França da metade do século XIX apesar da moda como prática ser evidente durante o reinado de Luis XIV” (idem). Essa referência sobre o século XIX indica o surgimento da alta-costura em Paris em 1868 (2018, p. 44) e a institucionalização é demarcada pela conquista da autonomia e pelo trabalho de manutenção de seu poder em escala global (2018, p. 53).

O segundo aspecto decorre do primeiro. Mediante essa circunscrição da institucionalização, a noção de mudança no vestuário é abordada como um item que não é exclusivo do sistema de moda. A regulamentação do vestuário pode ser consequência de leis, hábitos, costumes e convenções, mas isto não representa que as mudanças sejam preconizadas pelo próprio valor da mudança. O reconhecimento da mudança pela mudança que gera a institucionalização da moda, e, portanto, seu sistema, “é encontrado, no mínimo até agora, somente no ocidente” (2018, p. 50-1). A institucionalização do sistema de moda pressupõe agentes e mecanismos de difusão, o que não seria encontrado em outras sociedades. Assim, elas possuiriam sistemas de vestuário, os quais pressupõem mudanças e podem ser observados pelos códigos de uso e os valores simbólicos atribuídos às roupas, mas sem a produção sistemática da mudança.

Por último, o aspecto que se destaca da moda como um sistema institucionalizado é que ela produz a razão de ser do profissional que é responsável por perpetuar a cultura da moda, a saber, o designer (2018, p. 51). A figura do criador é mencionada como um agente que é legitimado pelo seu trabalho criativo dentro da lógica da mudança. Assim, a identificação desse trabalho é demarcada por estilos e designs, o que extrapola um sentido restrito do processo de manufatura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CRUZO DA MODA

Neste ponto, para nós do CoMoDe é fundamental a definição do conceito de moda: entendemos que os processos de institucionalização propostos pelo sistema de moda ocidental criam uma hierarquia que invisibiliza as trocas que se dão entre as diversas relações do vestuário, sejam elas ocidentais ou não ocidentais. Esta invisibilidade escamoteia o fato de que a moda ocidental também recebe, pesquisa e cria a partir de informações sobre os usos do vestuário, especialmente aquelas dos povos colonizados. Assim, a pro-

posta ocidental de moda invisibiliza o fato de que ela também é feita de trânsitos, e aquilo que se entende como exclusivo de moda, como algo apenas Ocidental, é um processo comum a todas as sociedades porque os trânsitos são contínuos e permanentes.

A moda, assim, não são as relações em suas perspectivas individuais, mas os trânsitos. Trata-se de uma mudança fundamental de foco: ao invés de se olhar para as relações que tradicionalmente foram hierarquizadas, tendo a moda europeia no topo e invisibilizando as trocas das quais se alimentou, propomos que os trânsitos sejam o objeto de estudos da moda.

Tendo os trânsitos como objeto, desdobra-se uma discussão também basilar para este Coletivo: os trânsitos se cruzam e são nestes cruzamentos, nas encruzilhadas, que ocorrem os pontos mais férteis de produção. Nesse sentido, tratamos de encruzilhadas a partir de Simas e Rufino (2018, p 18) quando estes apontam “a perspectiva da encruzilhada como potência de mundo [que] está diretamente ligada ao que podemos chamar de culturas de síncope. Elas só são possíveis onde a vida seja percebida a partir da ideia dos cruzamentos de caminhos”. Assim, mais do que analisar a moda A ou B, as relações que se dão, os fluxos, os encontros – os cruzos, enfim – são a matéria central de análise porque aí está a potência. O elemento central desta perspectiva dos cruzos está em que não há sobreposições, posto que os diversos caminhos estão em movimento contínuo, em paralelo e se entrecruzando, de modo que se tocam em uma pluralidade de momentos para dali seguirem definindo suas permanências e mudanças, mas sempre resultando em corpos alterados.

Tal perspectiva dos cruzos busca horizontalizar a tradicional hierarquia da proposição Ocidental. Com esta horizontalização, não propomos uma homogeneização de todas as relações do vestuário, mas uma não hierarquização entre tais relações. Ao invés de tomar uma das modas como superior, temos de entender que os intercâmbios não produzem hierarquias, mas relações diferentes que dialogam com a diversidade de experiências e culturas que se cruzam nos encontros.

Um dos caminhos que a encruzilhada sugere ao CoMoDe é que ao mencionarmos a noção de sistema e de institucionalização da moda, conforme aponta Kawamura (2018), não podemos deixar de circunscrever como a colonialidade possui papel determinante no processo. Podemos dizer que tradicionalmente os cruzos ocorrem, mas a colonialidade os silencia, posto que os hierarquiza. Em síntese, quando os cruzamentos ocorrem, o produtor do Eixo Norte é percebido como criador, porque se alimentou do cruzamento (inspiração). O criador do Eixo Sul é sempre reproduzido porque suas leituras do cruzo são desautorizadas, ou melhor, sua posição sequer é considerada como a de um criador. Como afirmam ainda Simas e Rufino (2018, p. 19), “o problema é que para reconhecer isso temos que sair do conforto dos sofás epistemológicos e nos lançar na encruzilhada da alteridade, menos como mecanismo de compreensão apenas (normalmente estéril) e mais como vivência compartilhada”. Será que estamos prontos?

A partir da perspectiva da vivência que a encruzilhada pressupõe, outra noção que o CoMoDe emprega é a de que todas as sociedades estão em movimento e que as relações com o vestuário se alternam. A mudança é inerente à cultura. Hoje, porém, vivemos em um sistema no qual *a mudança do vestuário se dá pelo valor da própria mudança*, o que corresponde à lógica de funcionamento do modo de produção capitalista industrial. Dessa forma, não podemos deixar de evidenciar que a encruzilhada força a percepção de que este caminho do sistema de moda ocidental institucionalizado é colonial e capitalista.⁶

REFERÊNCIAS

ALMANN, Jean. Introduction. In.: ALMANN, Jean. **Fashioning Africa: Power and the Politics of Dress**. Bloomington, IN. Indiana Press. 2004;

BARTHES, Roland. **Sistema da moda**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1979;

BECKER, Howard. **Mundos da Arte**. Lisboa: Livros Horizontes, 2010;

BELFANTI, Carlo Marco. **Histoire culturelle de la mode**. Paris: IFM, 2014.

CRAIK, Jennifer. **The Face of Fashion: Cultural Studies in Fashion**. Londres: Routledge, 2003;

DIAS, Jamille P. e CAMARGO, Raquel. Nota da tradução. In.: VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu Editora, 2020;

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008;

KAWAMURA, Yuniya. **Fashion-logy: An Introduction to Fashion Studies (Dress, Body, Culture)**. Londres: Bloomsbury Publishing, 2018;

MAUSS, Marcel. As técnicas do Corpo. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003;

NIESSEN, Sandra. Afterword: re-orienting fashion theory. In.: NIESSEN, Sandra, LESHKOWICH, Ann Marie et al. **Re-Orienting Fashion: The Globalization of Asian Dress**. Londres: Berg Publishers, 2003;

6 Revisor gramatical: Carolina Casarin, Letras/UFRJ, 2005, carolcasarin@gmail.com.

ROVINE, Victoria. Viewing Africa through Fashion. In.: **Fashion Theory**, V. 13, I. 2, June 2002. Oxford: Berg, 2009;

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato**: a ciência encantada das Macumbas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2018;

SANTOS, Heloisa H. O. Uma análise teórico-política decolonial sobre o conceito de moda e seus usos. **Modapalavra e-periódico**. v. 13 n. 28 (2020): Variata. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/modapalavra/article/view/15948>>. Acesso em: 31 jan. 2021;

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu Editora, 2020. Edição do Kindle;

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Data de submissão: 30/04/2021

Data de aceite: 02/03/2022

Data de publicação: 15/04/2022



**ESTUDO SOBRE TRADUÇÃO DE TERMOS USUAIS DA LÍNGUA
INGLESA EM MANUAIS DE MODELAGEM DO VESTUÁRIO**

*Study on translation of usual terms of the English language
in garment patternmaking instructional books*

*Estudio sobre traducción de termos usuales de la lengua inglesa
en manuales de modelaje del vestuario*

Beatriz Alvarez de Assunção¹
Julia Maria Percebom²

1 Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação de Têxtil e Moda da Universidade de São Paulo. Pesquisadora da área de história do vestuário no Brasil no século XIX. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9697922969870940>; ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-4995-5081>; e-mail: beatriz-agpp@hotmail.com;

2 Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação de Têxtil e Moda da Universidade de São Paulo. Pesquisadora da área de modelagem para o vestuário de peças em malha. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5199872487036289>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3005-1824>; e-mail: julia.percebom@alumni.usp.br

RESUMO

São muitos os pontos de partida para a construção de uma peça de vestuário. Livros e revistas de modelagem, periódicos de moda ou a própria peça podem ser usados como referência, por exemplo. Com o advento da internet, ampliou-se as fontes de consulta com os *blogs*, os tutoriais em vídeo e o acesso facilitado a materiais estrangeiros, especialmente em inglês. Este artigo apresenta uma reflexão sobre as possibilidades de definições e traduções de termos técnicos usuais na área da modelagem do vestuário e confecção. Os livros de modelagem em língua inglesa dos autores Armstrong (2010), Cole (2016) e Richardson (2008) serviram como referência e teve-se como base comparativa o livro de modelagem de Berg (2019), em português. Apresenta-se um estudo acerca de seis termos (*across chest, across back, back neck, back neckline, squared-off angle e marcel stitch*) que se destacaram nas reflexões realizadas. Para concluir, discute-se, brevemente, a possibilidade de elaboração de um material de consulta, como um glossário de termos inglês-português, a fim de facilitar futuras pesquisas na área de modelagem do vestuário em geral.

Palavras-chaves: modelagem do vestuário; terminologia; inglês.

Abstract

*Many are the starting points for the construction of a garment piece. For instance, pattern making books and magazines, fashion periodicals, or the garment itself may be used as reference. With the advent of the internet, there was an enlargement of reference sources, such as blogs, video tutorials and the facilitated access to foreign materials, especially in English. This article presents a reflection on the possibilities of definition and translation of technical words commonly used in the field of garment pattern making and sewing. Pattern making books in English from the authors Armstrong (2010), Cole (2016) and Richardson (2008) were used as reference and it had as comparative basis, the pattern making book from Berg (2019), in Portuguese. It is presented a study on six terms (*across chest, across back, back neck, back neckline, squared-off angle e marcel stitch*), which stood out from the reflexions made. To conclude, it is discussed, briefly, the possibility of elaboration of a consultation material, such as a glossary of terms in English-Portuguese, aiming to facilitate further research in the field of garment pattern making in general.*

Keywords: *pattern making; terminology; English.*

Resumen

Son muchos los puntos de partida para la construcción de una prenda de vestuario. Se puede utilizar libros y periódicos de modelaje, de moda o la propia prenda como referencia, por ejemplo. Con el advenimiento de la internet, se expandieron las fuentes de consulta con los blogs, los tutoriales en video y el acceso facilitado a materiales extranjeros, especialmente en inglés – considerado, en la actualidad, un idioma global. Este artículo presenta una reflexión sobre las posibilidades de definiciones y traducciones de términos técnicos usuales en el área de corte y confección. Los libros de modelaje en lengua inglesa de los autores Armstrong (2010), Cole (2016) y Richardson (2008) sirvieron como referencia y fue usado

como base comparativa el libro de modelaje de Berg (2019), en portugués. Se presenta un estudio sobre seis términos (across chest, across back, back neck, back neckline, square-d-off angle y marcel stitch) que se destacaron en las reflexiones realizadas. Para concluir, es discutido, brevemente, la posibilidad de elaboración de un material de consulta, como un glosario de términos en inglés-portugués, para facilitar futuras investigaciones en el área de modelaje del vestuario en general.

Palabras clave: *modelaje de vestuario; terminología; inglés.*

1 INTRODUÇÃO

Como modelar uma roupa? Como construir um molde? Sabe-se que existem diversos pontos de partida para a construção de uma peça de vestuário, como o uso da própria roupa como molde, de traçados em revistas de modelagem, de livros de modelagem ou de vídeos em canais *on-line*. A consulta a materiais de apoio e instrução para o desenvolvimento de moldes ainda pode ser considerada como o método mais assertivo, podendo-se mesclar abordagens e traçados de modelagem buscando o melhor resultado.

Frente a tantas possibilidades de consulta, evidencia-se, também, como o ambiente *on-line* revolucionou o acesso à ampla variedade de materiais. Anteriormente, a busca por materiais de referência era delimitada pelo espaço físico. Com o acesso à internet, inúmeras maneiras de encontrar materiais relevantes acerca de modelagem e costura do vestuário, seja para uso pessoal, profissional ou acadêmico, tornaram-se possíveis.

Além disso, facilitou-se o acesso a materiais estrangeiros que podem vir a complementar ou ainda suprir os conteúdos encontrados em manuais de modelagem nacionais. Sendo assim, faz-se cada vez mais necessário um exercício minucioso de interpretação, levando em consideração tanto as variedades culturais, temporais e locais de linguagem como os termos técnicos e específicos da área de moda, modelagem do vestuário e costura. É importante ressaltar que existem expressões e terminologias cujas traduções literais podem resultar em termos que não possuem relação no contexto abordado, mas que termos equivalentes a elas podem ser encontrados. Neste estudo, dá-se destaque para materiais de consulta em língua inglesa, uma vez que esse idioma é utilizado de modo universal pela comunidade científica, além de haver materiais relevantes dentro do tema aqui escolhido para discussão.

Destaca-se a possibilidade de elaboração de um dicionário ou glossário de termos como um meio para sanar dúvidas quanto ao sentido de um termo técnico de uma área específica que considere as variáveis linguísticas, a fim de aproximar ao máximo os termos de seus correspondentes usuais no campo do saber em questão (KRIEGER, 2006).

Pode-se dizer que a área de moda e vestuário possui enorme variedade de termos que designam não apenas peças de vestuário ou acessórios, mas também as partes que os compõem, materiais (têxteis e não têxteis), processos industriais, artesanais, técnicos e científicos. É possível, ainda, expandir tais termos para áreas que se relacionam com a moda e vestuário em algum momento da cadeia criativa e produtiva (por exemplo, birôs, *coolhunting* e painéis semânticos, na criação; processos de fiação, tecelagem e beneficiamento, na produção), ampliando a gama de vocábulos que podem se relacionar com o campo.

São encontradas diversas publicações que descrevem termos de moda e vestuário de maneira monolíngue (em português-português ou inglês-inglês), como *blogs* de moda – os quais apresentam termos usuais na indústria da moda e vestuário –, dicionários de moda ou ainda glossários. Identificam-se, também, pesquisas acadêmicas que discutem a tradução de termos utilizados na área de vestuário e de moda, bem como estudos acerca do uso de terminologias estrangeiras no vocabulário de moda em contexto coloquial ou acadêmico.

O presente artigo propõe, portanto, discutir definições de terminologias usuais na área de modelagem do vestuário e confecção, com base em manuais instrucionais de modelagem em língua inglesa – dos autores Armstrong (2010), Cole (2016) e Richardson (2008) – e língua portuguesa – com base nos estudos de Berg (2019). Apresenta-se um paralelo entre termos dos dois idiomas, a fim de evidenciar aspectos linguísticos e referenciais de adaptação e tradução, além de levantar discussões sobre a elaboração de um material de consulta para pesquisas na área de modelagem do vestuário em geral.

Tendo uma abordagem bibliográfica, esta reflexão iniciou-se com a leitura e análise dos livros de modelagem durante as pesquisas de pós-graduação das autoras, percebendo-se uma dificuldade em estabelecer traduções específicas de algumas terminologias. Frente a isso, buscou-se apoio em teorias gerais de terminologia e tradução, com foco no termo técnico-científico, além de artigos e pesquisas nesse mesmo campo e na área de moda e vestuário.

A partir de um levantamento acerca do tipo de texto utilizado nos manuais de modelagem do vestuário, elaborou-se uma apresentação introdutória da terminologia de linguagem técnica, ressaltando-se a importância do trabalho interdisciplinar com a área de especialidade – a moda e o vestuário, no caso – a fim de se obter uma tradução e adaptação de termos mais frequentemente usados em práticas cotidianas dos profissionais da área.

Em seguida, passou-se à etapa de levantamento de termos mais usuais nas obras selecionadas. Foram escolhidos seis termos para a discussão, considerando os seguintes pontos: sua tradução literal do inglês para o português com resultado divergente do termo usado em língua portuguesa; a referência utilizada para a definição de termos equivalentes nas duas línguas; e o exercício de interpretação necessário para compreensão do termo estrangeiro, não necessariamente para encontrar sua tradução, mas sim para alcançar a comunicação.

Por fim, apresenta-se uma reflexão final, abordando o processo de busca por correlação de termos nos dois idiomas e as possibilidades de estudos que auxiliem na leitura, interpretação e tradução de termos em língua inglesa para o português.

2 O TERMO TÉCNICO

O conceito de terminologia abordado neste estudo refere-se aos “termos técnicos-científicos, representando o conjunto das unidades lexicais típicas de uma área científica, técnica ou tecnológica” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 13). Similarmente, Bevilacqua e Finatto (2006, p. 48) definem o termo técnico como a linguagem especializada de uma determinada área e, portanto, seria um tipo de linguagem que não corresponde àquele usado cotidianamente pela sociedade, mas àquele frequentemente empregado por grupos de especialistas em suas respectivas áreas. Cavaco-Cruz estende essa definição para a tradução dos termos técnicos, afirmando que a tradução resultante teria “função essencialmente pragmática e utilitária” (CAVACO-CRUZ, 2012, p. 18). Portanto, os manuais de modelagem podem ser considerados materiais de linguagem técnica.

Ademais, como justificativa da escolha da área da moda e vestuário abordada nesse estudo, apoia-se em Boutin-Quesnel *et al.* (1985, p. 20-21, tradução nossa), que afirmam que a língua de especialidade refere-se ao “subsistema linguístico que inclui todos os meios linguísticos específicos de um determinado campo de experiência (disciplina, ciência, técnica, profissão, etc.)” e em Silva (2019, p. 21), que diz que “a linguagem utilizada no domínio do vestuário é uma linguagem especializada, ou seja, de caráter técnico”, além de possuir diferentes meios de comunicação e se utilizar tanto da linguagem verbal (escrita e falada) quanto da não verbal (imagens, desenhos, diagramas) para que ocorra satisfatoriamente a troca de informação.

Para além do contexto técnico, Krieger e Finatto (2004, p. 27) evidenciam que a globalização estreitou a comunicação entre áreas do conhecimento, não apenas no contexto técnico, mas também científico e cultural. Sendo assim, o perfil de usuários que utilizam terminologias específicas do vestuário e da moda, por exemplo, ampliou-se, abrangendo, também, estudantes da área e profissionais que estudam a linguagem – chamados, pelas autoras, de “usuários indiretos”.

Levando em conta as considerações levantadas até então, vê-se uma oportunidade de estudo interdisciplinar entre terminologia e modelagem de vestuário e, para tal, é imprescindível a colaboração de especialistas dessas duas áreas. Sustentado esse ponto, Krieger e Finatto (2004, p. 20) comentam a importância do trabalho interdisciplinar e conjunto:

[...] os termos refletem fundamentos conceituais, bem como representam a apreensão da essência dos fenômenos estudados pelas especializações. Por isso, a colaboração dos especialistas complementa o círculo de vozes necessárias para explicar os termos.

Nesse contexto, Silva (2019, p. 31) destaca a importância do papel dos especialistas para a interpretação e tradução de termos de suas respectivas áreas. Segundo a autora,

[...] através do conhecimento especializado é possível saber qual o termo mais comumente [sic] utilizado para designar um determinado conceito. Mesmo que teoricamente não seja o termo adequado, a sua disseminação e utilização frequente determinam que esse termo tem relevância dentro da área da especialidade e não poderá nem deverá ser descartado, mas sim analisado e possivelmente incorporado no léxico de especialidade após um estudo cuidadoso do mesmo (SILVA, 2019, p. 31).

Ademais, tendo em vista que profissionais da área de modelagem do vestuário lidam diariamente com termos técnicos específicos do campo – e, portanto, possuem conhecimento daqueles termos que melhor se aplicam ao uso cotidiano da profissão –, eles são de grande importância na elaboração de traduções eficazes para consultas futuras.

3 OS MANUAIS DE MODELAGEM DO VESTUÁRIO

A exploração dos materiais instrucionais de modelagem do vestuário em língua inglesa se deu, em um primeiro momento, ao decorrer de pesquisas acadêmicas realizadas pelas autoras. Em um segundo momento, esses materiais foram lidos minuciosamente a fim de selecionar os termos mais relevantes para discussão nesta reflexão, buscando ressaltar a importância da interdisciplinaridade entre diferentes áreas de estudo, no caso, a terminologia e a moda.

É pertinente, também, fazer uma breve apresentação dos autores e obras em língua inglesa que serviram como base para este estudo. São eles:

- Armstrong (2010)

Helen Joseph-Armstrong é autora do livro de modelagem “*Patternmaking for fashion design*”, o qual aborda a modelagem do vestuário feminino, masculino e infantil. Armstrong inicia sua obra apresentando conceitos básicos e introdutórios para modelagem, como ferramentas de trabalho e instruções para tomada de medidas. Em seguida, explora o traçado dos blocos básicos para diferentes peças do vestuário, para então detalhar a elaboração de elementos mais avançados de modelagem e costura, como manipulação de pences, variações de gola, abotoamentos, peças mais complexas e, também, modelagem para vestuário infantil. Em suma, o livro engloba de conceitos básicos a avançados em modelagem, possuindo ricos detalhes que auxiliam a construção de peças.

- Cole (2016)

Autora de *“Patternmaking with stretch knit fabrics”*, manual de modelagem para peças de malha, Julie Cole apresenta conceitos básicos sobre a manipulação de malhas, bem como técnicas para trabalhar com o grau de elasticidade de quatro categorias diferentes de malha. Ela também mostra traçados de blocos básicos para diversos tipos de peças do vestuário em malha, por meio de explicações de compreensão simples.

- Richardson (2008)

Autor de *“Designing and patternmaking for stretch fabrics”*, Keith Richardson tem como foco, nesse manual, trabalhar a modelagem especificamente para malhas, discutindo e apresentando possibilidades de adaptações do traçado de acordo com o grau de deformação da malha em questão. O autor apresenta uma abordagem que relaciona o traçado ao comportamento da malha considerando seu grau de elasticidade e, assim, possibilita ao modelista alcançar o caimento e ajuste desejados.

Além dos autores de língua inglesa, selecionou-se um manual de modelagem em língua portuguesa, de publicação recente, para servir de comparativo ao longo das discussões, com termos mais atuais utilizados na área.

- Berg (2019)

Ana Laura Marchi Berg é professora de modelagem no ensino superior e apresenta em *“Técnicas de modelagem feminina: construção de bases e volumes”* – tal como Armstrong – conceitos introdutórios de ferramentas de trabalho, tomada de medidas e definições importantes na área da modelagem. Em seguida, Berg (2019) traz instruções de traçados para moldes básicos de peças para, depois, elaborar modelos com mais volume e diferentes silhuetas. Sua técnica de traçado é bastante detalhada e completa, de modo que o molde resultante confira à peça melhor ajuste ao corpo. Dessa maneira, considera-se que esse manual em língua portuguesa apresente grande parte de termos atuais e usualmente utilizados na área da modelagem do vestuário, sendo útil para a reflexão proposta neste artigo.

Já conhecendo a abordagem de cada autor e seus respectivos manuais de modelagem, discute-se, a seguir, os termos selecionados para este estudo.

4 O ELO ENTRE TERMOS EM INGLÊS E EM PORTUGUÊS

Durante as análises dos manuais de modelagem, foi possível perceber que muitos termos técnicos são de fácil compreensão. Por exemplo, o termo *dart*, traduzido na

modelagem do vestuário como “pence³”, está presente em diversos manuais e materiais instrucionais, uma vez que é um elemento comum para o desenho da maioria das peças de vestuário. Desse modo, o contato que o especialista da área tem com esse termo é mais frequente, fazendo com que ele seja mais facilmente incorporado em seu vocabulário.

Sendo assim, a exploração dos manuais se deu em busca de termos que não fossem de fácil compreensão, que demandassem um momento de reflexão, ou até mesmo um esforço por parte do leitor para compreender seu uso e correspondência em língua portuguesa. Ao longo da pesquisa, as autoras tiveram a percepção de que a tradução de um termo do inglês para o português não é feita de maneira direta, mas sim como uma adaptação que considera os termos correspondentes na língua portuguesa, baseando-se nas referências de linguagem utilizadas na área.

4.1 ACROSS CHEST E ACROSS BACK

A exemplo dessa questão, sobre a tradução não ser feita de maneira direta, mas sim como uma adaptação, são os termos utilizados por Armstrong (2010) e Cole (2016) para tomada de medidas, *across chest* e *across back*. Em uma tradução literal, tem-se *across*⁴: de um lado para o outro; *chest*⁵: peito; *back*⁶: atrás, costas. Quando interpretadas na etapa de tomada de medidas, é possível compreender a qual medida se referem. O auxílio visual da figura do corpo com indicações de medidas é, nesse momento, de extrema importância, sendo um guia para o leitor. A Figura 1 apresenta duas ilustrações – adaptadas do livro de Armstrong (2010) – indicando as medidas de *across chest* (indicada no número 1) e *across back* (número 2).

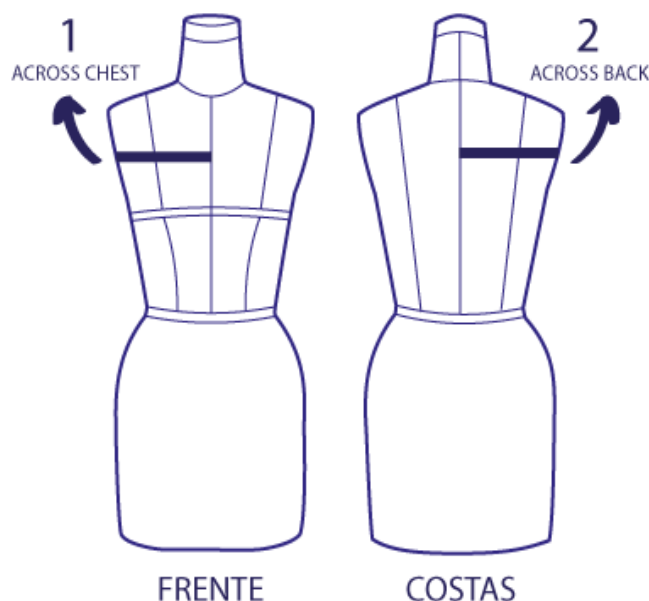
3 Recurso utilizado na área da modelagem e costura para ajuste do tecido ao modelo e ao corpo.

4 ACROSS. In: Cambridge Dictionary. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-portuguese/across>. Acesso em: 18 nov. 2020.

5 CHEST. In: Cambridge Dictionary. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-portuguese/chest?q=CHEST>. Acesso em: 18 nov. 2020.

6 BACK. In: Cambridge Dictionary. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-portuguese/back>. Acesso em: 18 nov. 2020.

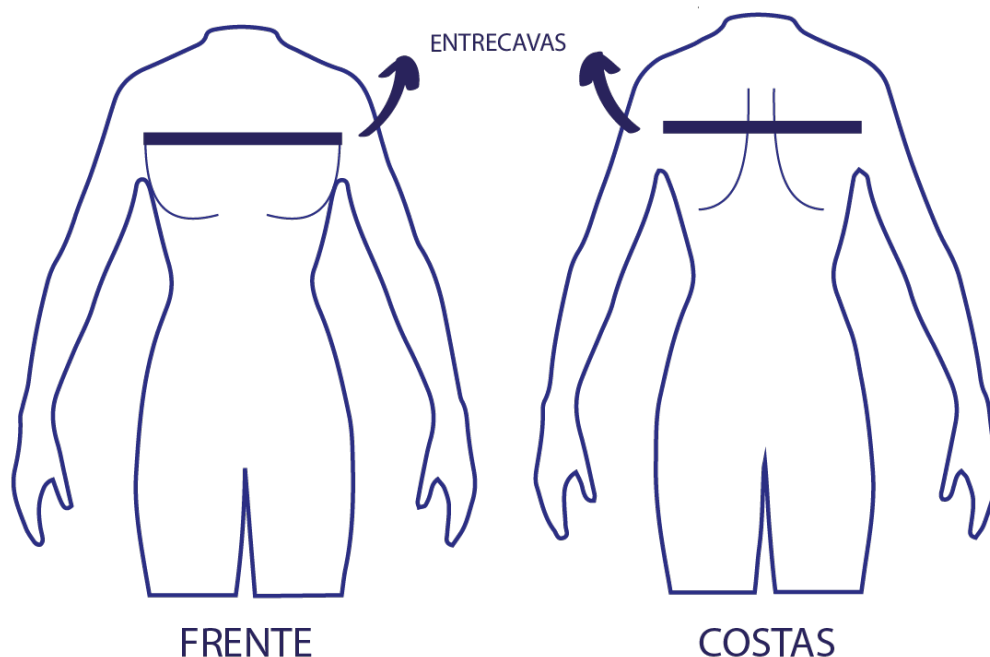
Figura 1 - Ilustração de manequim para tomadas de medidas, frente e costas, indicando a medida de *across chest* e *across back*.



Fonte: adaptado de Armstrong (2010, p. 34); elaborado por Beatriz Alvarez de Assunção e Julia Maria Percebom.

Porém, ao considerar uma tradução adequada para tais termos, encontra-se no livro de Berg (2019) o uso do termo “entrecavas”, variando para “entrecavas frente” e “entrecavas costas”, ambas medindo a “distância entre as axilas” (BERG, 2019), uma na parte frontal e outra na parte das costas, conforme visto na Figura 2. Outros manuais ou materiais instrucionais informais em português também utilizam os mesmos termos para se referir à essa medida. Ao se comparar os termos nas duas línguas, percebe-se que em inglês a referência para a medida é o corpo (região do peito e das costas), enquanto em português a referência está nas partes que compõem a peça do vestuário (cavas). Percebe-se, também, que a medida do entrecavas indicada no manual de Berg (2019) é de axila a axila (na frente e nas costas), enquanto a indicada por Armstrong (2010) inicia-se no centro do tórax em direção à axila.

Figura 2 - Ilustração de manequim para tomadas de medidas, frente e costas, indicando a medida de entrecavos.

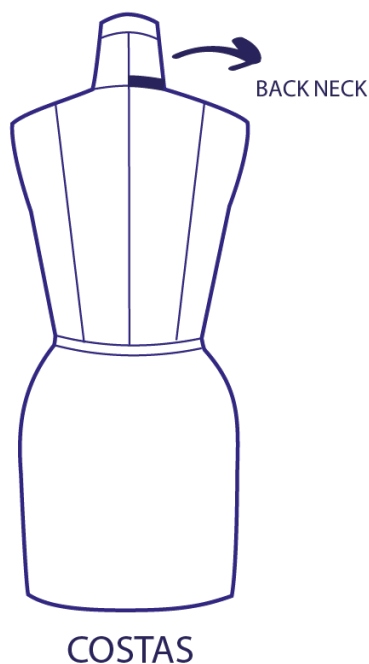


Fonte: adaptado de Berg (2019, p. 40); elaborado por Beatriz Albarez de Assunção e Julia Maria Percebom.

4.2 BACK NECK E BACK NECKLINE

Outro termo que merece uma discussão mais aprofundada é *back neck*. Também usual na etapa da tomada de medidas, Armstrong (2010) o indica como aproximadamente $\frac{1}{4}$ da circunferência do pescoço, mais especificamente a medida entre o centro do pescoço nas costas e a lateral do pescoço (sua união com o ombro), conforme indicado na Figura 3.

Figura 3 - Ilustração de manequim para tomadas de medidas, frente e costas, indicando a medida de *back neck*.



Fonte: adaptado de Armstrong (2010, p. 34);

elaborado por Beatriz Alvarez de Assunção e Julia Maria Percebom.

Nas instruções para traçados de blocos básicos de Armstrong (2010), essa medida é utilizada devido à diferença de medidas entre os arcos da parte da frente e de trás do pescoço, de modo que o traçado resulte em uma modelagem mais ajustada. Richardson (2008), por sua vez, apresenta um termo similar, *back neckline*, que pode trazer confusões de interpretação. O autor utiliza-o para se referir à medida do raio do contorno do pescoço (calculado como $\frac{1}{6}$ da circunferência do pescoço). Em português, o termo que mais se aproxima àqueles utilizados pelos autores é “contorno do pescoço”; conforme define Berg (2019, p. 35): “contorno do pescoço, passando pela sétima vértebra cervical, nas costas, e a incisura jugular (depressão abaixo da extremidade da clavícula)”. Essa medida não é tão específica quanto *back neck* ou *back neckline* e é utilizada nos cálculos para o traçado dos blocos básicos. A Figura 4 apresenta uma ilustração que indica a medida de contorno de pescoço.

Figura 4 - Ilustração de manequim para tomadas de medidas, frente e costas, indicando a medida de contorno do pescoço.



Fonte: adaptado de Berg (2019, p. 35);
 elaborado por Beatriz Alvarez de Assunção e Julia Maria Percebom.

Apesar da semelhança entre o termo *back neck* de Armstrong (2010) e *back neckline* de Richardson (2008), eles não correspondem à mesma medida. O primeiro se refere a $\frac{1}{4}$ do contorno do pescoço (medida tomada das costas) e é uma medida tomada diretamente do corpo. Enquanto, no segundo, é uma medida indireta, calculada com base na medida tomada do contorno do pescoço. Vale ressaltar que, segundo o *Cambridge Dictionary*, pode-se interpretar *neckline*⁷ como decote e *neck*⁸ como pescoço. Desse modo, Richardson (2008) trabalha o traçado dos moldes para malha adaptando essa medida conforme as necessidades de ajustes no decote de cada peça do vestuário.

4.3 SQUARED-OFF ANGLE

Nas instruções para os traçados de modelagem de Cole (2016), a autora usa a expressão *squared-off angle*, que cabe em uma discussão acerca do seu equivalente em língua portuguesa, pensando-se na expressão mais comumente utilizada. Analisando os termos em inglês, tem-se *squared*, do verbo *square*⁹, cuja definição é a seguinte:

7 NECKLINE. *In*: Cambridge Dictionary. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/neckline>. Acesso em: 18 nov. 2020.

8 NECK. *In*: Cambridge Dictionary. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-portuguese/neck>. Acesso em: 18 nov. 2020.

9 SQUARE. *In*: Merriam-Webster Dictionary. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/square>. Acesso em: 1 nov. 2020.

square - verb
squared; squaring
transitive verb
1a: to make square or rectangular
square a building stone
b: to test for deviation from a right angle, straight line, or plane surface
2: to bring approximately to a right angle (SQUARE, 2020).

Com base nessa definição, pode-se interpretar e traduzir *square* – termo também utilizado por Armstrong (2010) e Richardson (2008) – como “esquadrar”, que corresponde a desenhar ângulos retos, ou seja, traçar retas perpendiculares a uma outra reta já desenhada.

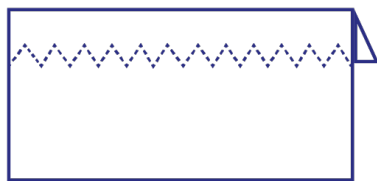
Berg (2019), em uma introdução à modelagem, ao comentar conceitos básicos de geometria, que serão utilizados mais adiante em seu manual, aponta o ângulo reto, de 90°, como um dos mais utilizados nos traçados de moldes, além de mencionar o uso do esquadro para o desenho desse ângulo. Em seguida, comentando sobre retas, a autora acrescenta uma explicação sucinta sobre “retas perpendiculares”, definindo-as como “aquelas que se cruzam formando um ângulo de 90°” (BERG, 2019, p. 28).

Portanto, pode-se interpretar a expressão *squared-off angle* como uma instrução para o traçado de um ângulo reto. A expressão mais recorrente, encontrada em manuais de modelagem em português, que possui ideia equivalente, seria traçar retas perpendiculares, referindo-se ao desenho de linhas retas, formando ângulos de 90° a partir de determinado ponto do traçado do molde. Uma possibilidade de tradução literal do inglês poderia ser algo próximo a “esquadrar uma linha”. No entanto, reforça-se a importância de se considerar uma tradução que possibilite o entendimento pela maioria de leitores, promovendo a comunicação.

4.4 MARCEL STITCH

Mais um exemplo para destaque é o termo *marcel stitch*. Richardson (2008) o menciona como um dos diferentes pontos para costurar barras de peças em malha. O autor apresenta uma ilustração indicando a aparência desse ponto, conforme mostrada na Figura 5, à esquerda. No Brasil, em língua portuguesa, esse ponto é conhecido como “zigue-zague três pontos”, muito utilizado para costuras em *lingeries*, e sua aparência é ilustrada na Figura 5, à direita. Nela, vê-se a semelhança com o *marcel stitch*: são três pequenos pontos que formam as retas que, por sua vez, formam o ponto zigue-zague.

Figura 5 - Ilustrações que exemplificam a visualização do ponto *marcel stitch*, à esquerda e o ponto zigue-zague três pontos, à direita.



MARCEL STITCH

A marcel stitch is a straight stitch in a zigzag pattern. Stretch this seam slightly while sewing.



PONTO ZIGUE-ZAGUE TRÊS PONTOS

Fonte: adaptado de Richardson (2008, p. 57);
 elaborado por Beatriz Alvarez de Assunção e Julia Maria Percebom.

Contudo, caso o leitor não tenha conhecimento prévio da aparência desse ponto e seu nome popularmente usado em língua portuguesa, pode apresentar dificuldade em encontrar um termo equivalente e uma melhor tradução para o português. Sendo assim, se não houver a referência do tipo de ponto, não ocorrerá compreensão efetiva da leitura dos manuais, podendo haver problemas para interpretação, traçados de moldes e até mesmo em produção da peça de vestuário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber, após as reflexões feitas acerca de termos em língua inglesa e em língua portuguesa, que é necessário um constante exercício de interpretação com base em referências de termos da própria área da modelagem e costura, de modo a alcançar satisfatoriamente uma tradução adaptada do inglês para o português.

Os seis termos selecionados para este estudo – *across chest, across back, back neck, back neckline, squared-off angle* e *marcel stitch* – destacaram-se nas reflexões realizadas. Podem parecer simples à primeira vista, mas possuem nuances que devem ser analisadas com atenção no processo de adaptação para o português, seja ela feita de maneira escrita ou no processo cognitivo de interpretação dos textos instrucionais.

No processo cognitivo para assimilação do termo, é interessante notar os diversos caminhos que são possíveis de se percorrer. A busca por um paralelo na língua portuguesa é, de fato, o percurso mais seguro para estabelecer correlações efetivas e para que a compreensão aconteça. Nota-se, ainda o apoio de recursos visuais – como as ilustrações para tomada de medidas apresentadas, os diagramas instrucionais da elaboração de

traçados ou ilustrações de pontos de costura – a fim de estabelecer paralelos na etapa de desenvolvimento dos moldes e costura. Sem mencionar, ainda, questões de variedade de termos na área de vestuário e costura em um mesmo idioma, que faz com que os recursos visuais sejam apoio fundamental para realizar traduções adaptadas a cada cultura, local e temporalidade.

Percebeu-se, ainda, ao final, que cinco dos termos apresentados estão relacionados à tomada de medidas do corpo, o que se justifica pelo fato de que a elaboração dos traçados é baseada na medição geometricamente organizada de um corpo volumétrico, com o objetivo de formar o bloco básico da peça de vestuário.

Ampliando essa questão e confirmando as colocações apresentadas no início do estudo, referente à tradução de termos técnicos, ressalta-se a importância do trabalho em conjunto entre a terminologia e outros campos do saber – neste caso, a moda, a costura e a modelagem do vestuário –, de modo a alcançar uma interpretação mais assertiva das instruções dos manuais de modelagem em inglês. Logo, também se confirma a imensa dificuldade na padronização dos termos de moda e de vestuário.

Sendo assim, a proposta de um glossário baseado nas terminologias mais usuais em manuais de modelagem poderia resultar em uma contribuição ao campo. Neste primeiro levantamento, atentou-se à pesquisa em livros e manuais, no entanto, pretende-se ampliar a fontes de referência de termos do cotidiano – como sites, blogs, vídeos, entre outros. Visando diminuir discrepâncias entre termos técnicos e suas traduções, tal glossário, complementado, quando possível, de recursos visuais, seria uma ferramenta que agilizaria o processo de leitura e interpretação das instruções para traçados de moldes, contribuindo com o trabalho de pesquisadores, professores e estudantes da área de moda, design e confecção¹⁰.

10 Thaís Freitas Rodrigues, Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Campinas, 2022. e-mail: thaismew@gmail.com.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, H. J. **Patternmaking for fashion design**. 5th ed. Pearson, 2010.

BERG, A. L. M. **Técnicas de modelagem feminina: construção de bases e volumes**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2019.

BEVILACQUA, C. R.; FINATTO, M. J. B. Lexicografia e Terminografia: alguns contrapontos fundamentais. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 50, n. 2, 2006. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/index.php/alfa/article/view/1410>. Acesso em: 6 out. 2020.

BOUTIN-QUESNEL, R. *et al.* **Vocabulaire systématique de la terminologie**. Québec: Publications du Québec, 1985.

CAVACO-CRUZ, L. **Manual Prático e Fundamental de Tradução Técnica**. Almada, 2012.

COLE, J. **Patternmaking with stretch knit fabrics**. New York: Fairchild Books, 2016.

FERNANDES, C. R. P.; MORAIS, A. C.; LIMA, D. O.; RAMALHO, P. F.; FRANÇA, R. R. Conhecendo alguns termos técnicos em inglês usados no curso de Edificações. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 36, p. 91-98, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/download/878/706>. Acesso em: 03/09/2020.

KRIEGER, M. G. **Do ensino de terminologia para tradutores: diretrizes básicas**. Cadernos de Tradução (UFSC), v. 17, p. 189-206, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6862>. Acesso em: 11 abr. 2021.

KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à Terminologia: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2004.

RICHARDSON, K. **Designing and patternmaking for stretch fabrics**. Fairchild Books, 2008.

SILVA, I. C. M. **Detalhes de Vestuário Análise e Tradução de Terminologia Técnica**. Dissertação de Mestrado. Porto, 2019. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15108/1/helena_silva_MTIE_2019.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.

Data de submissão: 30/04/2021

Data de aceite: 11/03/2022

Data de publicação: 19/04/2022



**NOTÍCIAIS SOBRE AÇÕES DE ENFRENTAMENTO À PANDEMIA
DA COVID-19 ENVOLVENDO CURSOS SUPERIORES DE MODA NO
BRASIL**

*News about COVID-19 involving Brazilian higher education
in Fashion*

*Noticias sobre las Acciones de Enfrentamiento de la Pandemia
COVID-19 que involucran cursos de Moda superiores en Brasil*

Débora Pires Teixeira¹

¹ Doutora em Economia Doméstica pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professora adjunta do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRRJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2910697556921693>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3143-8676>. E-mail: deborapires@ufrj.br

Resumo

Diante da pandemia por COVID-19 diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) de todo o Brasil tem mobilizado suas infraestruturas, funcionários de áreas distintas, alunos e pesquisadores para a condução de iniciativas a fim de minimizar e superar os efeitos negativos da doença. Dentre esses, os cursos superiores de Moda participaram dessas iniciativas, principalmente no que tange à produção de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) de natureza têxtil. Nesse sentido, o objetivo geral do artigo é identificar ações de enfrentamento da COVID-19 adotadas pelos cursos superiores de Moda, no Brasil. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental no ambiente virtual entre os dias 25 a 29 de junho de 2020, considerando 25 notícias. Como resultado da análise, foram detectadas ações multidisciplinares, desenvolvidas em todas as regiões brasileiras, por instituições privadas e públicas. O caráter interdisciplinar das ações engloba atividades de pesquisa, extensão e ensino, com interface entre as instituições, o Estado e sociedade civil. O principal pilar é a produção de máscaras, no entanto, outros EPIs e conjuntos de cama destinados à área da saúde também foram verificados. A produção resultante das ações se destinava ao suprimento de necessidades da comunidade universitária, bem como à sociedade civil e ao setor de saúde diretamente. O estudo faz-se relevante à medida que propõe visibilizar iniciativas das IES frente à crise sanitária.

Palavras Chave: Ensino Superior de Moda; COVID-19; Equipamentos de Proteção Individual (EPIs); Máscaras faciais.

Abstract

Faced with the COVID-19 pandemic, different Higher Education Institutions (HEIs) from all over Brazil have mobilized their infrastructures, employees from different areas, students and researchers to carry out numerous initiatives in order to minimize and overcome the negative effects of the disease. Among these, higher education courses in fashion, have participated in these initiatives, especially with regard to the production of Personal Protective Equipment (PPE) of a textile nature. In this sense, the general objective of the article is to identify actions to confront COVID-19 adopted by higher education courses in fashion in Brazil. To this end, a documentary research was carried out in the virtual environment between the 25th and 29th of June 2020, considering 25 news items. As a result of the analysis, multidisciplinary actions were detected, developed in all Brazilian regions, by private and public institutions. The interdisciplinary nature of the actions includes research, extension and teaching activities, with an interface between the institutions, the State and civil society. The main pillar is the production of masks, however, other PPE and bedding sets for the health area were also checked. The resulting production of the actions was intended to supply the needs of the university community, as well as civil society and the health sector directly. The study becomes relevant as it proposes to make HEI initiatives visible in the face of the health crisis.

Keywords: Higher Education in Fashion; COVID-19; Personal Protective Equipment (PPEs); Facial masks.

Resumen

Frente a la pandemia COVID-19, diferentes Instituciones de Educación Superior (IES) de todo Brasil han movido sus infraestructuras, empleados de áreas diferentes, estudiantes e investigadores para llevar a cabo numerosas iniciativas con el fin de minimizar y superar los efectos negativos de la enfermedad. Entre estos, los cursos de educación superior en Moda, han participado en estas iniciativas, especialmente en lo que respecta a la producción de Equipos de Protección Individual (EPI) de carácter textil. En este sentido, el objetivo general del artículo es identificar acciones para enfrentar el COVID-19 adoptado por los cursos de educación superior de Moda en Brasil. Para ello, se llevó a cabo una investigación documental en el entorno virtual entre el 25 y el 29 de junio de 2020, considerando 25 noticias. Como resultado del análisis, se detectaron acciones multidisciplinarias, desarrolladas en todas las regiones brasileñas, por instituciones públicas y privadas. El carácter interdisciplinario de las acciones incluye actividades de investigación, extensión y docencia, con una interfaz entre las instituciones, el Estado y la sociedad civil. El pilar principal es la producción de mascarillas, sin embargo, también se revisaron otros EPI y juegos de cama para el área de salud. La producción resultante de las acciones estuvo como objetivo suplir las necesidades de la comunidad universitaria, así como de la sociedad civil y del sector salud de manera directa. El estudio cobra relevancia ya que propone visibilizar las iniciativas de las IES frente a la crisis sanitaria.

Palabras-clave: Educación Superior en Moda; COVID-19; Equipo de protección personal (PPE); Mascarillas faciales.

1 INTRODUÇÃO

A COVID-19 é uma doença respiratória aguda grave que foi identificada pela primeira vez em Wuhan, na China, em dezembro de 2019. A transmissão do vírus “Sars-CoV-2 de pessoa para pessoa se dá por meio da autoinoculação do vírus em membranas mucosas (nariz, olhos ou boca) e do contato com superfícies inanimadas contaminadas” (OLIVEIRA; LUCAS; IQUIAPAZA, 2020, p.13).

Sua rápida expansão fez com que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarasse, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pela COVID-19 constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, como previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, diante da expansão exponencial da doença pelo mundo, a OMS caracterizou a situação da COVID-19 como uma pandemia (OPAS BRASIL, 2020).

Um ano depois da decretação da situação pandêmica pela OMS, mesmo diante do processo de vacinação em curso, o ano de 2021 foi marcado pelo aumento do número de casos e de mortes por COVID-19, no território brasileiro. Em 2020 foram registrados 7.675.781 casos e 194.976 óbitos. Até o dia 9 de abril de 2021, o número de infectados era de 13.193.205 e superava a marca dos 340.000 óbitos (WHO, 2021), colocando o Brasil como epicentro da crise sanitária.

Nesse contexto, desde o início da pandemia, as IES brasileiras mobilizaram suas infraestruturas, funcionários de diferentes áreas, alunos e pesquisadores para a condução de iniciativas a fim de minimizar e superar os efeitos negativos da doença (GIMENEZ; SOUZA; FELTRIN, 2020).

Segundo dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), divulgados em maio de 2020, o balanço que envolveu 46 das 67 IES apontou que as mesmas eram responsáveis pela condução de 823 pesquisas relacionadas à COVID-19. Além disso, havia 96 ações de produção de álcool e produtos sanitizantes e 104 ações de produção de equipamentos de proteção individual, como protetores faciais, máscaras de tecido e aventais. Existiam, também, 53 iniciativas de testagem para o novo coronavírus que foram responsáveis pela realização de 2,6 mil testes por dia. Nos hospitais universitários, as instituições disponibilizaram mais de 2,2 mil leitos clínicos e mais de 500 leitos de Unidade de Terapia Intensiva (UTI) (EBC, 2020).

De acordo com Panizzon, Costa e Medeiros (2020), entre os meses de abril e maio de 2020 foram detectadas 426 ações de combate à COVID-19 desenvolvidas por IES brasileiras. Dessas, 40,97% destinavam-se ao desenvolvimento tecnológico (testes e ensaios clínicos, aplicativos, fármacos, vacinas, equipamentos hospitalares, entre outros); 23% assumiam a forma de intervenção direta na sociedade (projetos de apoio à comunida-

de e hospitais, atendimento *online*, apoio à economia, orientações em conselhos de crise e fomento); 20,49% em difusão de informações para a sociedade; 9,38% para participação na rede de suprimentos, como o álcool gel, e 5,21% na produção de estudos de impacto, que se relacionavam a práticas científicas importantes para a compreensão de fenômenos.

Em um sentido semelhante, IES que possuíam cursos ligados ao campo de ensino da Moda reuniram esforços para auxiliar o país no enfrentamento à pandemia por COVID-19. Neste sentido, o objetivo do presente artigo é identificar tais ações, buscando detectar a natureza destas, as instituições responsáveis, a presença de atividades multidisciplinares, o público atendido, a existência de parcerias e os resultados dessas ações.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 EQUIPAMENTOS DE PROTEÇÃO INDIVIDUAL E COVID-19

De acordo com Portaria a n.º 25, de 15 de outubro de 2001, emitida pelo Ministério do Trabalho, considera-se Equipamento de Proteção Individual - EPI, todo dispositivo ou produto, de uso individual utilizado pelo trabalhador, destinado à proteção de riscos suscetíveis de ameaçar a segurança e a saúde no trabalho (BRASIL, 2001, s/p.).

A utilização dos EPIs no enfrentamento de grandes crises sanitárias não é recente. Na Idade Média, para o combate à Peste Negra, os médicos utilizavam um traje característico composto por vestes compridas, uma varinha de mão e uma máscara feita de couro ou papelão com um bico semelhante ao das aves onde eram armazenadas ervas aromáticas. Essa máscara tinha função de “proteger” e perfumar, pelo entendimento de que o cheiro era capaz de espantar as doenças. No entanto, efetivamente, não eram eficientes, pois a bactéria causadora da peste, que vivia nas pulgas dos ratos, continuava a infectar os humanos. Por outro lado, as vestes que cobriam o corpo todo representavam uma barreira para as pulgas (BONADIO; MURILHO, 2020). No início do século XX, durante o período da Gripe Espanhola, o uso de EPIs, como as máscaras, não se limitou aos profissionais de saúde, mas visou toda a população.

Mediante o surgimento da síndrome respiratória aguda grave (SARS) na China, em 2002, o uso de máscaras faciais tornou-se mais frequente em países do continente asiático, como China, Coreia do Sul e Japão (FENG *et al.* 2020; GARCIA, 2020). Em contraste, no início da pandemia por COVID-19, a OMS aconselhava que o uso de máscaras estivesse limitado aos trabalhadores da saúde, indivíduos com infecção pelo coronavírus (confirmada ou suspeita) e seus cuidadores (GARCIA, 2020).

O uso generalizado de máscaras era desaconselhado pelo órgão devido à falta de evidência de sua efetividade para a redução da transmissão, aliada ao fato de que o uso do equipamento poderia fornecer a falsa sensação de proteção e fazer com que as pessoas relaxassem a adesão a outras medidas reconhecidamente efetivas, como a lavagem das mãos (GARCIA, 2020). Outro motivo era preservar suprimentos limitados para uso profissional em ambientes de assistência médica (FENG *et al.* 2020).

No dia 6 de abril de 2020, a OMS reforçou a indicação anterior sobre o uso de máscaras. Segundo o documento, até o momento não havia evidência de que o uso de uma máscara (seja cirúrgica ou de outros tipos) por pessoas saudáveis prevenisse uma infecção por vírus respiratório, inclusive a COVID-19 (OMS, 2020a).

A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), em 03 de abril de 2020 estabeleceu que as máscaras profissionais (material médico cirúrgico industrializado) tivessem uso dedicado e exclusivo aos profissionais de saúde e pacientes contaminados e as máscaras domésticas passaram a ser recomendadas para o restante da população. Para tanto, era necessário que as mesmas fossem feitas com duas camadas de tecido absorvente (100% algodão ou misturas dessa fibra com outras), com a gramatura adequada, devendo cobrir a boca e nariz, e seguir as orientações de higiene durante a confecção, uso e limpeza (BRASIL, 2020).

Conforme foram avançando as pesquisas sobre a eficácia do uso das máscaras como medida de proteção à COVID-19, as diretrizes sobre a composição e o uso do equipamento também foram sendo atualizadas pelos órgãos competentes. Segundo as diretrizes da OMS emitidas em 05 de junho de 2020, o ideal é que as máscaras fossem constituídas por três camadas de tecido: a interna de um tecido absorvente (exemplo: algodão); a do meio de um material sintético filtrante (exemplo: polipropileno) e a externa de material hidrofóbico (exemplo: poliéster) (WHO, 2020b).

No mês de julho de 2020, o Ministério da Saúde do Brasil estendeu a indicação do uso de máscaras faciais para os recuperados da COVID-19, já que não se sabia o período de imunidade da doença, podendo haver risco de reinfecção.

Em 01 de dezembro de 2020, a OMS atualizou a orientação publicada em 5 de junho de 2020 e manteve o uso de máscaras como parte do conjunto de medidas de prevenção e controle da COVID-19. Para o público geral - em condições de transmissão comunitária confirmada/suspeita ou aglomerados de casos de SARS-CoV-2 - a OMS recomendava uso de máscara não cirúrgica (com três camadas de tecido) quando em ambientes internos sem ventilação adequada ou sem possibilidade de distanciamento físico e em ambientes externos sem possibilidade de distanciamento físico. Nas mesmas condições de transmissão, para trabalhadores da saúde, cuidadores, idosos e pessoas com comorbidades a recomendação era o uso de máscaras cirúrgicas (WHO, 2020c).

A pesquisa conduzida por Mitzeet *et al.* (2020) indicou que a introdução precoce de máscaras faciais na cidade alemã de Jena resultou em uma redução de 25% no número acumulado de casos relatados de COVID-19 após 20 dias. A queda é maior, superior a 50%, para a faixa etária de 60 anos ou mais. No entanto, como os demais procedimentos que se referem à Covid19, os estudos que comprovaram a eficiência das máscaras, com resultados que possam ser generalizados ao nível mundial, ainda estão em andamento. No entanto, como destaca Garcia (2020), especula-se que, embora ofereça um benefício protetor incerto, o uso de máscaras pode contribuir para a sensibilização do dever individual na proteção e para a conscientização da responsabilidade coletiva no enfrentamento a doenças infecciosas.

Segundo Howard *et al.* (2020), deve haver um novo simbolismo em torno do uso de uma máscara, para que se crie um ritual visível de solidariedade capaz de moldar novos comportamentos sociais e servir como um lembrete da pandemia.

2.2 MÉTODO

A pesquisa assume características descritivas e documentais. Segundo Oliveira (2007, p. 69), a pesquisa documental “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”.

Em tempos de isolamento social, optou-se pela coleta de dados realizada em ambiente virtual. Faleiros *et al.* (2016, p.2) apontam que “com o acesso crescente à internet em todo o mundo, as pesquisas com o uso do ambiente virtual mostram-se como uma tendência atual para a coleta de dados”. Malhotra (2006) destaca a popularidade das pesquisas realizadas com o auxílio da internet entre os pesquisadores, especialmente pelas vantagens proporcionadas, como menores custos, rapidez e a capacidade de atingir públicos específicos.

O *corpus* da pesquisa foi constituído por notícias obtidas no site de buscas Google.com.br, pela interseção dos buscadores: “Curso Superior”, “Equipamento de Proteção Individual”, “Moda”, “Máscaras” e “COVID-19”, realizadas durante o período de 25 a 29 de junho de 2020. Tal período foi selecionado por agrupar notícias de ações que ocorreram no início da pandemia (março/abril 2020), momento marcado pela escassez de suprimentos e EPIs e pela estruturação de mecanismos de combate à pandemia. Quanto ao tipo de hospedeiro das notícias, os mais recorrentes foram os sites institucionais, portais de notícia (nacional e local) e sites de prefeituras.

Dentre os critérios de exclusão estiveram as notícias relacionadas a cursos técnicos ou livres do campo de Moda, posto que objetivo da pesquisa era mapear as ações de cursos superiores. Com essa primeira triagem, verificou-se que 31 delas noticiavam ações de enfrentamento da COVID-19 praticadas por cursos do ensino superior ligados ao campo da Moda, obtidas pela inserção dos buscadores selecionados, dentro do período considerado.

Depois da triagem inicial das notícias pautada nesse critério de exclusão, foram recusadas as notícias repetidas em diferentes canais, por exemplo, uma mesma ação noticiada no site institucional, em jornais locais ou blogs, optando por fatos noticiados pelos canais institucionais.

No total, foram identificadas ações resultantes do trabalho de 25 instituições públicas e privadas, entretanto, vale destacar que em cinco casos encontrou-se duas ou mais notícias veiculadas sobre a mesma ação, cujos textos apresentavam informações complementares. Por esse motivo, passaram pelo crivo inicial e foram incluídas.

Para a compreensão dos dados as notícias foram resumidas, categorizadas e organizadas em um quadro com as seguintes informações: nome e natureza da instituição e caracterização da ação. Posteriormente, foi produzida uma síntese descritiva dos resultados.

2.3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 1 fornece um resumo produzido a partir das notícias veiculadas sobre as ações de enfrentamento da COVID-19 realizadas por IES brasileiras que oferecem cursos no campo da Moda. No entanto, os aspectos metodológicos das ações e o caráter interdisciplinar das ações não constam no quadro, mas foram apresentadas na síntese descritiva das ações, dada a relevância de tais temas para o alcance do objetivo da pesquisa.

QUADRO 1 – Resumo das Ações de Enfretamento da Covid-19 pelos Cursos e Moda, Brasil, 2020

Nome	Instituição	Natureza	Caracterização da ação
REGIÃO SUL			
FEEVALE	Universidade Feevale	Privada	Produção de EPIs destinados a profissionais de saúde e roupas de cama doadas a hospitais do Vale do Rio dos Sinos (RS).
SENAC/NOVO HAMBURGO	Centro Universitário Senac	Privada	Confecção de máscaras de tecido por alunos do Senac e integrantes do Grupo de Maturidade Ativa cedidas à população de Novo Hamburgo (RS)
FURB	Universidade Regional de Blumenau (SC)	Privada	Confecção de máscaras por professores e alunos, nos laboratórios de costura e criação da FURB doadas à comunidade universitária, a servidores da prefeitura e à população em geral do município de Blumenau.
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Privada	Confecção de máscaras por professores, familiares e marcas parceiras, doadas a comunidades de baixa renda da região.
UEM	Universidade Estadual de Maringá (PR)	Pública	Confecção de máscaras de tecidos por docentes, técnicos, aposentados e familiares, doadas a profissionais de saúde, Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPIs) e ONGs (Organizações Não Governamentais)..
Udesc	Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina Pública	Pública	Confecção de balaclavas descartáveis e <i>face Shields</i> (protetor facial) por docentes e estudantes, doadas aos setores de saúde de Florianópolis (SC) e região.
UNICESUMAR	Centro Universitário de Maringá (PR)	Privada	Confecção de máscaras de tecido por docentes e estudantes,doadas para ONGs e entidades de Maringáe região.
UCS	Universidade de Caxias do Sul (RS)	Privada	Confecção de máscaras de tecido coordenada pelo Diretório Acadêmico do curso de Moda, doadas ao Hospital Geral de Caxias do Sul (RS).
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil	Privada	Tutorial desenvolvido por professora do curso de Design de Moda da ULBRA, campus Canoas (RS) orienta a confecção de máscaras de tecido em casa.
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina	Privada	Confecção de máscaras de tecido descartáveis por docentes e estudantes, doadas para os profissionais da saúde.
UNIPAR	Universidade Paranaense	Privada	Confecção de máscaras de tecido por professores e colaboradores dos laboratórios da saúde e voluntários de outros setores, doadas ao Corpo de Bombeiros, a instituições assistenciais, bem como para suprimento da demanda interna da Unipar.
UPF	Universidade de Passo Fundo (RS)	Privada	Confecção de máscaras e jalecos, por professores, egressos e acadêmicos, que foram destinados à rede de saúde de Passo Fundo (RS)
UEL	Universidade Estadual de Londrina (PR)	Pública	Criação de um novo modelo de máscara recomendada para profissionais de saúde, confeccionados por detentos e doados ao Hospital Universitário (HU) da UEL.
UNIRITTER	Centro Universitário Ritter dos Reis	Privada	Tutorial desenvolvido por professora do curso de Design de Moda da UniRitter, de Porto Alegre, que orienta a confecção de máscaras de tecido em casa.

REGIÃO SUDESTE			
SENAI/CETIQT	Faculdade Senai	Privada	Elaboração e disponibilização gratuita de especificações técnicas para a produção industrial de máscaras e aventais hospitalares.
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora (MG)	Pública	Confecção de máscaras de tecido por docentes, técnicos de laboratório e servidores do Instituto de Artes e Design e costureiras voluntárias da cidade, cedidas ao Hospital Universitário da UFJF.
IF Sudeste MG - Campus Muriaé (MG)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sudeste de Minas Gerais	Pública	Confecção de máscaras de tecido por professores e alunos. Projeto desenvolvido em parceria com a prefeitura da Muriaé, com destino às famílias de baixa renda.
CEFET-MG, Campus Divinópolis (MG)	Centro Federal de Educação Tecnológica	Pública	Confecção de máscaras de tecido por professores, alunos e voluntários, doadas para instituições de saúde e asilos.
Fatec Americana (SP)	Faculdade de Tecnologia de Americana	Pública	Confecção de máscaras de tecido por professores, alunos e voluntários, doadas a instituições e ações solidárias e de saúde.
UNIARA	Universidade de Araraquara (SP)	Privada	Tutorial desenvolvido por professora do curso de Design de Moda da Uniara, que orienta a confecção de máscaras de tecido em casa.
ESAMC	Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação – Santos (SP)	Privada	Confecção de máscaras de tecido por docentes e estudantes, doadas à comunidade.
REGIÃO CENTRO-OESTE			
UFG	Universidade Federal de Goiás	Pública	Confecção de máscaras e aventais cirúrgicos, por professores e docentes, doados aos profissionais de saúde.
UEG	Universidade Estadual de Goiás	Pública	Confecção de máscaras, por professores e docentes, doadas ao hospital da cidade de Jaraguá (GO) e à comunidade local.
REGIÃO NORTE			
UNESA	Universidade Estácio de Sá-Belém do Pará	Privada	Confecção de máscaras de tecido por professores e egressos em parceria com um grupo assistencial.
REGIÃO NORDESTE			
UFPI	Universidade Federal do Piauí	Pública	Confecção de máscaras e aventais por docentes, alunos e voluntários, doados ao Hospital Universitário da UFPI.

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Como mostra o Quadro 1, sobre a localização das instituições responsáveis foram detectadas ações em todas as regiões brasileiras, sendo a maior parte (56%) das iniciativas localizadas na região Sul (79% por instituições privadas), seguida pela região Sudeste, com aproximadamente 28% (48% privada), 8% no Centro-oeste (100% pública), 4% no Nordeste (100% pública) e 4% no Norte (100% privada).

As ações detectadas pela pesquisa não se limitavam à confecção e distribuição de máscaras, muito embora esse fosse o pilar da participação das IES de Moda no combate à doença. Identificou-se a produção de produtos como balaclavas, *face shields*, aventais,

jalecos, roupas cirúrgicas e outros EPIs, além de conjuntos de cama destinados à área da saúde.

Segundo o levantamento, a produção resultante das ações se destinava ao suprimento de necessidades da comunidade universitária, servidores públicos em atuação, bem como à sociedade civil (população vulnerável, ILPIs, ONGs, ações solidárias, grupos assistenciais) e ao setor de saúde diretamente (hospitais gerais, hospitais universitários, maternidades etc.).

No que se refere à natureza das ações, destacam-se as de extensão universitária, com atendimento direto à comunidade. Porém, as atividades ultrapassavam tais práticas extensionistas e envolviam a realização de pesquisas científicas, com desenvolvimento de produtos e máscaras. Ações direcionadas ao ensino também foram verificadas, incluindo cursos *online*, capacitação de alunos da instituição e voluntários para o desenvolvimento das tarefas, bem como à produção de material didático (*ebooks*, apostilas, tutoriais etc.).

Também foram observadas a elaboração e disponibilização gratuita de especificações técnicas para a produção industrial de máscaras e aventais hospitalares, com fornecimento de moldes, indicação de materiais, instruções para a confecção e apresentação dos cuidados e requisitos que devem ser seguidos na confecção dos produtos, como foi o caso do material desenvolvido pela Rede do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) de Inovação, do Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil (SENAI/CETIQT), 2020.

Nesse sentido, além do atendimento direto à comunidade com fornecimento de EPIs, tem-se o impacto econômico de ações com esse caráter, que se liga à capacitação de costureiras e micro e pequenas confecções que modificaram sua produção ou iniciaram a atividade de confecção de máscaras, gerando trabalho e renda para esses trabalhadores, em um momento de crise econômica, com elevadas taxas de desemprego e perda de poder aquisitivo da população. Além disso, algumas instituições, como Senac Novo Hamburgo (RS), realizaram troca de EPIs por itens de cesta básica que foram doados à população de baixa renda (SESC/RS, 2020).

Também foi verificado o caráter interdisciplinar dessas ações, caracterizado pelo trabalho conjunto dos cursos superiores de Moda com outras áreas do saber científico como a farmácia, a engenharia, a medicina etc. Trata-se de exemplos como a integração entre os cursos de Design e Moda, Engenharia Têxtil e de Engenharia de Produção da Universidade Estadual de Maringá (PR) para a confecção de máscaras (GATI, 2020), e o projeto de desenvolvimento de uma máscara hospitalar experimental pelos professores dos departamentos de Enfermagem e de Design, na Universidade Federal de Londrina (PR).

Outro exemplo, nesse sentido, foi verificado na Universidade Federal de Juiz de Fora (MG) em uma ação conjunta entre o Bacharelado em Moda, que idealizou e coor-

denou a confecção de máscaras de tecido, a Faculdade de Enfermagem, que atuou no recrutamento das costureiras voluntárias e na distribuição final dos itens produzidos, e a Faculdade de Medicina, na impressão de instruções de utilização e higienização das máscaras (UFJF, 2020).

Os resultados revelaram, ainda, uma estreita relação entre poder público, setor privado e sociedade civil. Ações conjuntas entre IES e governos municipais e estaduais podem ser ilustradas pela parceria entre a prefeitura de Passo Fundo (RS) e o curso de Design de Moda da Universidade de Passo Fundo (ANDREOLI, 2020) e entre a prefeitura de Muriaé (MG) e o IFSUDESTEMG, campus Muriaé (IFSUDESTEMG, 2020).

A esse respeito, outro exemplo ocorreu na UEL, que desenvolveu um novo modelo de máscara feito de SMS (*Spunbond Meltblown Spunbond*), seguindo a Resolução da Agência Nacional de Vigilância Sanitária recomendada para profissionais de saúde, que poderá substituir o modelo tradicional utilizado em ambiente hospitalar. A confecção em grande escala foi feita por detentos, por meio de uma parceria entre a Penitenciária Estadual de Londrina (PR) e a Universidade (UEL, 2020).

No setor privado, além do financiamento direto das ações, as empresas participaram com doações de resíduos têxteis. Por exemplo, no caso da Feevale, a produção de EPIs contou com a parceria de três empresas regionais, uma delas desenvolve diversos produtos com nanotecnologia, capazes de bloquear o vírus (FEEVALE, 2020).

Foi identificada, ainda, a atuação da sociedade civil na participação voluntária e na doação de insumos, como o caso da parceria entre Senac e os integrantes do grupo “Maturidade Ativa”, do Sesc, ambos do município de Novo Hamburgo (RS) (SESC/RS, 2020), e da ação conjunta entre professores e egressos do curso de Design de Moda da UNESA, campus Belém (PA), em parceria com o grupo assistencial “Ação Pensando Bem” e o presidente do Tribunal de Justiça do Estado do Pará, que doaram os insumos para a produção das máscaras (BELEM.COM.BR, 2020). Parcerias entre instituições de ensino e o setor da saúde também foram verificadas, como o caso da Universidade de Passo Fundo (RS), que contou com a participação de voluntários e cedeu a infraestrutura, juntamente com o auxílio de equipamentos e da experiência da área têxtil do Hospital São Vicente de Paulo (ANDREOLI, 2020).

Sobre o aspecto metodológico das ações, averiguou-se a existência de adaptações do trabalho frente à realidade pandêmica impostas pelo processo de isolamento social, como produção de capacitação e tutoriais *online*, trabalho remoto realizado por voluntários em sua própria residência e em máquinas de costura particulares e sistema de entrega dos equipamentos por *drive thru*, dispensando a necessidade de locomoção dos envolvidos.

3 CONCLUSÃO

Sobre a atuação dos cursos superiores de Moda no enfrentamento da pandemia da COVID-19, além da produção e disponibilização de equipamentos de proteção, o levantamento permitiu identificar a existência de pesquisas sobre materiais, processos e desenvolvimento de produtos têxteis, testes de eficiência de máscaras e tecidos para a confecção de equipamentos de proteção individual, dentre outras.

Assim, faz-se importante destacar essas frentes de trabalho e os cursos responsáveis por essas ações a fim de reafirmar o papel das universidades e demais instituições de ensino superior junto à sociedade brasileira, pesquisando novos produtos, fornecendo equipamentos e capacitando pessoas. Ou seja, trata-se de uma atuação dos cursos superiores de Moda, que ultrapassou os limites do fornecimento de produtos, mas que representou um suporte e esperança à população em um momento desafiador pelo qual ela atravessava.

Por fim, cabe destacar que as ações apresentadas nesta investigação compreendem um recorte produzido pela metodologia utilizada, pelos buscadores e pelo recorte temporal da pesquisa. Isso significa apontar para a possibilidade da existência de ações que não foram abarcadas nesta investigação, seja pela inexistência de publicações digitais a seu respeito ou por terem sido noticiadas em um período diferente do investigado neste estudo. Dessa forma, sugere-se que outros estudos prossigam com essa pesquisa, ampliando o recorte temporal e os métodos de coleta de dados².

REFERÊNCIAS

ANDREOLI, Leonardo. Alunos da UPF produzem máscaras e jalecos para hospital. **Jornal do Comércio**, Saúde, 24 mar. 2020. Disponível em: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/jornal_cidades/2020/03/730827-alunos-da-universidade-de-passo-fundo-produzem-mascaras-e-jalecos-para-hospital.html. Acesso em: 26 jun. 2020.

BELEM. COM. BR. Alunos de Moda da Estácio produzem máscaras para doação. **Belem.com.br**, 24 de abr. 2020. Disponível em: <https://belem.com.br/noticia/2173/alunos-de-moda-da-estacio-produzem-mascaras-para-doacao>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BONADIO, M. C.; MURILHO, E. **@historiadamoda.ufjf**. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B9-C3ibpZKg/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

2 RE-PAGINE REVISÃO TEXTUAL, CNPJ: 39.553.914/0001-15. E-mail: re-pagine@bol.com.br

BRASIL, Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Orientações Gerais:** máscaras faciais de uso não profissional. Disponível em: <http://portal.anvisa.gov.br/documents/219201/4340788/NT+M%C3%A1scaras.pdf/bf430184-8550-42cb-a975-1d5e-1c5a10f7>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Portaria n.º 25, de 15 de outubro de 2001. Altera a Norma Regulamentadora que trata de Equipamento de Proteção Individual - NR 6e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de out. 2001, seção 1, página 24.

EBC - EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO. Universidades federais conduzem mais de 800 pesquisas sobre COVID-19. Instituições também produzem materiais para combate ao vírus. **Agência Brasil**, 11/05/2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/universidades-federais-conduzem-mais-de-800-pesquisas-sobre-COVID-19>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FALEIROS, F. *et al.* Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v.25, n. 4, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/Hjf6ghPxx7LT78W3JBTdpjf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FENG, S. *et al.* Rational use of face masks in the COVID-19 pandemic. **The Lancet**, v. 8, n. 5, p. 434-436, mai. 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S2213-2600\(20\)30134-X](https://doi.org/10.1016/S2213-2600(20)30134-X). Acesso em: 25 jun. 2020.

FEEVALE. Feevale produz EPIs e roupas de cama para auxiliar no combate ao Coronavírus. **Universidade Feevale**, 30 mar. 2020. Disponível em: <https://www.feevale.br/acontece/noticias/feevale-produz-epis-e-roupas-de-cama-para-auxiliar-no-combate-ao-coronavirus>. Acesso em: 27 jun. 2020.

GARCIA, L. P. Uso de máscara facial para limitar a transmissão da COVID-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v 29, n.2, Brasília 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5123/s1679-49742020000200021>. Acesso em: 25 jun. 2020.

GATI, M. Cursos da UEM se unem para produzir milhares de máscaras de proteção contra a COVID-19, **Maringá POST**, 24 abr. 2020. Disponível em: <https://maringapost.com.br/cidade/2020/04/24/cursos-da-uem-se-unem-para-produzir-milhares-mascaras-de-protecao-contr-a-COVID-19/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

GIMENEZ, A. M. N.; SOUZA, G.; FELTRIN, R. B. Universidades brasileiras e COVID-19: fortalecendo os laços com a sociedade. **Boletim 2**, UNICAMP: São Paulo. Disponível em: https://portal.ige.unicamp.br/sites/portal8.ige.unicamp.br.portal/files/eventos/2020-04/Boletim%202_Final.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

HOWARD, J. *et al.* Face Masks Against COVID-19: An Evidence Review, **PNAS**, v. 12, May 2020, p. 1-9. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340603522_Face_Masks_Against_COVID-19_An_Evidence_Review. Acesso em: 30 jun.2020.

IFSUDESTEMG - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. Projeto do Campus Muriaé doa 3 mil máscaras para a Pre-

feitura. **IFSUDESTEMG**. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/noticias/muriae/alunas-de-moda-do-campus-muriae-produzem-mascaras-para-doacao>. Acesso em: 29 jun. 2020.

KANGQI N. G.; M. B. B. S. *et al.* COVID-19 and the Risk to Health Care Workers: A Case Report. **ACP Journal Club**, v.172, n.11, p. 766-767, jun. 2020. Disponível em: <https://www.acpjournals.org/doi/10.7326/L20-0175> . Acesso em: 30 jun.2020.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MITZE, T. *et al.* Face Masks Considerably Reduce COVID-19 Cases in Germany: a synthetic control method approach. **IZA DP**, n. 13319, jun. 2020. Disponível em: <https://docs.iza.org/dp13319.pdf>. Acesso em: 30 jun.2020.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE/BRASIL– OPAS/BRASIL. **Folha informativa – COVID-19**(doença causada pelo novo coronavírus). Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6130:COVID-19-materiais-de-comunicacao&Itemid=0#atividade. Acesso em: 13 ago. 2020.

PANIZZON, M.; COSTA, C. M; MEDEIROS, I. B. O. Práticas das universidades federais no combate à COVID-19: a relação entre investimento público e capacidade de implementação. **Revista de Administração Pública**, v.54, n.4, p.635-649, 2020. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/rap/a/DFLXCXxR5TXWxtYtWdxY6Ty/?lang=pt#>. Acesso em: 30 jun.2020.

SENAI-CETIQT. CENTRO DE TECNOLOGIA DA INDÚSTRIA QUÍMICA E TÊXTIL DO SENAI. SENAI orienta indústria têxtil para aumentar a fabricação de máscaras e aventais. **SENAI-CETIQT**. Disponível em: <https://senaicetiqt.com/senai-orienta-industria-textil-para-aumentar-a-fabricacao-de-mascaras-e-aventais/>. Acesso em: 27 jun. 2020.

SESC-RS. SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO DO RIO GRANDE DO SUL. Contra a COVID-19: Alunos de Moda do Senac e integrantes da Maturidade Ativa do Sesc produzem máscaras de tecido em Novo Hamburgo. **SESC-RS**. Disponível em:<https://www.sesc-rs.com.br/noticias/contra-COVID-19-alunos-de-moda-do-senac-e-integrantes-da-maturidade-ativa-do-sesc-produzem-mascaras-de-tecido-em-novo-hamburgo/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

WATANABEA, H. A. W.; Domingues, M. A. R. C.; DUARTE, Y. A. O. COVID-19 e as instituições de longa permanência para idosos: cuidado ou morte anunciada? **Geriatric, Gerontology, Aging**, p. 1-3, 2020. Disponível em:<https://cdn.publisher.gn1.link/ggaging.com/pdf/v14n2a14.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Mask use in the context of COVID-19**: interim guidance, 6 abr. 2020. Disponível em:https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331693/WHO-2019-nCov-IPC_Masks-2020.3-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 jun.2020a.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Advice on the use of masks in the context of COVID-19:** interim guidance (corrigendum), 5 jun. 2020. Disponível em: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/corrigendum-to-ig-2020-4-ipc-masks-2020-06-05-pp-15-16-2020-06-06-e.pdf?sfvrsn=c5992b89_2. Acesso em: 30 jun.2020b.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO).**Mask use in the context of COVID-19:interim guidance**, 1 dez. 2020. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/337199/WHO-2019-nCov-IPC_Masks-2020.5-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 dez.2020c.

WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO. **Who Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard**, 9 abril 2021. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 04 mar. 2021.

UEL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Projeto da UEL desenvolve novo modelo de máscara cirúrgica de alta proteção. **AGÊNCIA UEL NOTÍCIAS**. Disponível em:http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&id=30242. Acesso em: 26 jun. 2020.

UFJF – UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. UFJF distribui máscaras e kits de higiene para população vulnerável. **NotíciasUFJF**. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2020/04/22/ufjf-distribui-mascaras-e-kits-de-higiene-para-populacao-vulneravel/>. Acesso em: 28 jun. 2020.

Data de submissão: 14/05/2021

Data de aceite: 26/03/2022

Data de publicação: 02/05/2022



**ENTRE OFÍCIOS, CULTURA E INDÚSTRIA:
POSSÍVEIS ANTECEDENTES DA CRIAÇÃO DOS CURSOS
SUPERIORES DA ÁREA DE MODA NO BRASIL¹**

Between crafts, culture and industry: possible antecedents to the creation of higher education courses in the fashion area in Brazil

Entre oficios, cultura e industria: posibles antecedentes de la creación de cursos de educación superior en el área de la moda en Brasil

Káritha Bernardo de Macedo²

¹ Este artigo integra os resultados obtidos durante o doutorado da autora, apresentados na tese intitulada “O ensino de criação em moda no Brasil: relatos e experiências na tessitura de um campo expandido”, cuja pesquisa foi realizada durante afastamento financiado pelo Instituto Federal de Santa Catarina- IFSC, campus Gaspar.

² Professora do Instituto Federal de Santa Catarina- IFSC, campus Gaspar, na área de vestuário desde 2015, foi coordenadora do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda dessa instituição (2017-2018). Doutora em Artes Visuais, na linha Ensino de Arte pela Universidade do Estado de Santa Catarina, mestre em História (2014) e bacharel em Moda pela mesma instituição (2011), além de bacharel em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2007). Tem experiência na área de História da Moda e na área de Ensino de Criação em Moda. Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7252572511854491>; ID ORCIDO: <https://orcid.org/0000-0002-9583-5590> ; e-mail: kariitha.macedo@ifsc.edu.br .

RESUMO

Apresenta-se possíveis antecedentes da criação dos cursos superiores na área de moda no Brasil, atualmente também caracterizada como design de moda. Busca-se mostrar que esse percurso se entrelaça ao ensino do desenho, de fazeres manuais, das artes e do design. Dessa forma, propõe-se pensar essa trajetória para melhor compreender as bases do ensino contemporâneo, assim como os desafios enfrentados pela área de moda no País. Trata-se de um estudo bibliográfico da história de fundação dos cursos superiores da área de moda no Brasil. Fundamenta-se nos trabalhos de Pires (2002), Mattos (2015), Moura e Lago (2015) e Aguiar (2015). Finalmente, identifica-se que o ensino de moda entra na academia inicialmente por meio de disciplinas específicas dentro de outras graduações, posteriormente, na forma de cursos de extensão e apenas em meados de 1987 como graduação.

Palavras-chaves: Ensino superior. Formação em Moda. História do Ensino de Moda.

Abstract

The paper presents possible antecedents of the creation of higher education courses in the field of fashion in Brazil, also characterized as fashion design. It seeks to show that this path is intertwined with the teaching of drawing, manual crafts, arts and design. Thus, it is proposed to think about this trajectory of origin to better understand the bases of contemporary education, as well as the challenges faced in Brazil in the area of fashion design. This is a bibliographical study of the founding history of higher education courses in the area of fashion design in Brazil. It is based on the work of Pires (2002), Mattos (2015), Moura and Lago (2015) and Aguiar (2015). Finally, it is identified that the teaching of fashion design enters the academy initially through specific courses within other graduations, followed by extension courses and only in mid-1987 as a bachelor degree.

Keywords: Higher education. Fashion Training. History of Fashion Education.

Resumen

Se presentan posibles antecedentes de la creación de cursos de educación superior en el campo de la moda en Brasil, actualmente también caracterizado como diseño de moda. Se busca mostrar que este camino se entrelaza con la enseñanza del dibujo, manualidades, artes y diseño. Así, se propone pensar en esta trayectoria de origen para comprender mejor las bases de la educación contemporánea, así como los desafíos en el país en el área de la moda. Se trata de un estudio bibliográfico de la historia fundacional de los cursos de educación superior en el área de la moda en Brasil. Se basa en el trabajo de Pires (2002), Mattos (2015), Moura y Lago (2015) y Aguiar (2015). Finalmente, se identifica que la enseñanza del diseño y la moda ingresa a la academia inicialmente a través de disciplinas específicas dentro de otras graduaciones, seguido de cursos de extensión y a mediados de 1987 como pregrado.

Palabras llave: Formación universitaria. Formación en moda. Historia de la Educación de la Moda.

INTRODUÇÃO

A intenção deste artigo é delinear um contexto que antecede a criação dos cursos superiores na área de moda no Brasil, eminentemente caracterizada na atualidade como design de moda. A primeira graduação brasileira na área de moda foi fundada em 1987³, na faculdade privada Santa Marcelina (FASM), na cidade de São Paulo. Os cursos superiores na área de moda foram criados no Brasil há cerca de três décadas, mas antes de sua criação houve uma longa tradição que os antecedeu. No Brasil, pode-se relacionar escolas ligadas ao ofício de moda desde o fim do século XIX, inicialmente na forma de cursos profissionalizantes, posteriormente com a oferta de cursos técnicos e cursos livres. Foi após esses primeiros movimentos que o ensino em moda se inseriu na academia, primeiro por meio de disciplinas específicas dentro de outras graduações, a seguir por cursos de extensão e, finalmente, como graduação em meados de 1987 (PIRES, 2002, p. 3–5; SANCHES, 2006, p. 41).

Assim, a trajetória que precede a fundação desses primeiros cursos superiores se entrelaça ao ensino de fazeres manuais, das artes, do desenho e do design. Por ser uma história com muitas lacunas e ainda em construção, almeja-se apresentar uma leitura desse percurso de instalação dos primeiros cursos e de seus possíveis antecedentes. Não se almeja apresentar uma história fechada ou conclusiva. Procura-se traçar relações com o contexto no Brasil que gerou a demanda por qualificação e especialização no setor, para que em discussões futuras também se possa refletir sobre a atuação das políticas educacionais na área.

Estudar as origens e a trajetória do ensino, auxilia a compreender os fundamentos e as bases que sustentam os cursos superiores nacionais contemporâneos, os modelos de ensino projetual e as realidades atuais do universo da moda brasileira, assim como, alguns desafios e contradições que se enfrentam atualmente (Cf. MOURA; LAGO, 2015, p. 38). Portanto, a partir de uma dimensão política e crítica, são apresentados dados históricos com o intuito de iniciar um diálogo sobre o ensino superior na área de moda.

Para tanto, realiza-se um estudo bibliográfico da história de fundação dos cursos superiores da área de moda no Brasil. A discussão sobre o surgimento e o movimento de crescimento dos cursos em questão, firma-se no trabalho precursor de Pires (2002). A partir dele, outras pesquisadoras foram provocadas a atualizar periodicamente a história da

3 As datas de início dos primeiros cursos superiores de moda são dissonantes entre Pires (2002) e Sanches (2006). Pires afirma que o curso de Desenho de Moda da FASM iniciou-se em 1988 e Sanches em 1987. Acredita-se que Sanches tenha utilizado a data de autorização de curso pelo Ministério da Educação (MEC), enquanto Pires aparenta ter se baseado no início “material” da oferta dos cursos. Para esta pesquisa nos pautamos pelos dados de Sanches por ser uma pesquisa mais recente que tomou os dados do MEC explicitamente como fonte.

formação do campo acadêmico da moda no País e suas regulamentações, cada uma com um enfoque diferente, tais como Mattos (2015), Moura e Lago (2015) e Aguiar (2015), as quais também são referências para este estudo.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 OFÍCIOS E FAZERES MANUAIS, QUESTÕES DE CLASSE E DE POLÍTICA

Os primeiros registros do ensino de ofícios ligados ao universo da moda e do design no Brasil são os liceus de artes e ofícios, com a oferta de oficinas de alfaiataria, sapataria e artes gráficas. Naquela conjuntura, a introdução do diploma de artífice legaliza e, de certa forma, valoriza a condição do artesão. Há registros de que os primeiros liceus foram fundados nos estados da Bahia, do Rio de Janeiro e de São Paulo, entre as décadas de 1870 e 1880. O Liceu de Artes e Ofícios da Bahia foi criado em 1872, em Salvador. Em São Paulo, Moura e Lago (2015, p. 42–43) indicam que o primeiro liceu foi fundado em 1873, sob o nome “Sociedade Propagadora da Instrução Popular”, sendo convertido em 1882 para “Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo” com a introdução progressiva de uma variedade de cursos profissionalizantes. A formação desenvolvida nesse liceu tinha enfoque na arte, no ofício e na técnica com visão humanista. O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo ganhou grande importância nacional, sendo que em meados da década de 1970 já oferecia uma variedade de cursos de nível médio e técnico em estreita relação com o design e a moda. Diante disso, formou muitos artesãos e artistas que participaram dos movimentos artísticos e de design de São Paulo, os quais difundiram modelos de desenvolvimento de produtos referentes à criação, produção e sua comercialização (MOURA; LAGO, 2015, p. 43).

Os liceus criados pelos padres salesianos também tiveram grande importância nessa ocasião. Primeiramente, visavam a formação do proletariado, mas com o passar do tempo, não conseguiram competir com as escolas profissionalizantes do Estado. Desse modo, acabaram se convertendo em escolas que atendiam principalmente os filhos da burguesia no ensino secundário, eventualmente alterando sua nomenclatura para colégios. Dentre esses, destaca-se os dois primeiros liceus salesianos que se tem registro: o Liceu de Artes e Ofícios Santa Rosa, fundado em 1883 em Niterói, no Rio de Janeiro; e o Liceu de Artes, Ofícios e Comércio Coração de Jesus, fundado em 1886 na cidade de São Paulo (CUNHA, 2005, p. 53). Ambos atendiam o ensino masculino, apenas na década de 1970 que o Liceu Coração de Jesus passou a receber também o público feminino. De acordo com Cunha (2005, p. 53), no Liceu de Artes e Ofícios Santa Rosa, estabelecido no Rio de Janeiro, foram instaladas oficinas para a aprendizagem dos ofícios de mecânica, mar-

cenaria, alfaiataria e tipografia. O Liceu Coração de Jesus, em São Paulo, em princípio, ensinava: Tipografia, Encadernação, Marcenaria, Alfaiataria, Sapataria, Fundação De Tipos e Marmoraria (CUNHA, 2005, p. 55).

Os aprendizes atendiam a pedidos externos e realizavam a comercialização de seus serviços e produtos para levantar fundos que mantivessem o liceu. Assim, as oficinas ligadas às artes gráficas e à confecção de vestuário acabaram ganhando relevância por serem as mais rentáveis (CUNHA, 2005, p. 56). A proposta pedagógica dessas escolas promovia uma forte integração entre artesanato, tecnologia e industrialização, de certa forma, adentrando o pensamento projetual, os campos da arte, do design e da moda (MOURA; LAGO, 2015, p. 42).

No início do século XX, o avanço da industrialização no Brasil, sobretudo, na cidade de São Paulo, impeliu o Estado a redefinir seus “processos de instrução para a formação da mão-de-obra qualificada para o trabalho, bem como os papéis de gênero”, a fim de atender as necessidades sociais e urbanas que surgiam nessa nova configuração social (MATTOS, 2015, p. 19). Pretendia-se promover a formação da força de trabalho por meio do ensino prático industrial, agrícola e comercial (CUNHA, 2005, p. 64). Nesse cenário, o propósito das instituições de ensino seria criar uma subjetividade disciplinada e que, de certa forma, atendesse às classes dominantes e dirigentes. Assim, a abordagem que se passou a adotar foi que as escolas deveriam moldar os corpos e as mentes das crianças e dos jovens, para que eles se tornarem trabalhadores produtivos da sociedade industrial ou de suas linhas de montagens (MATTOS, 2015, p. 19).

Seguindo essa linha de pensamento e na esteira dos liceus de artes e ofícios, o presidente Nilo Peçanha (1867-1924) criou as escolas de aprendizes e artífices no Brasil, oficializado pelo Decreto n.7.566, de 23 de setembro de 1909, o qual deu início à rede federal das escolas técnicas. Essa iniciativa desejava levar uma escola para cada estado da federação, como resultado foram colocadas em funcionamento 19 escolas logo no ano seguinte, em 1910 (CUNHA, 2005, p. 63, 194). Dentro do currículo das escolas profissionalizantes, a maioria oferecia o ensino de Alfaiataria e Sapataria para o público masculino e Economia Doméstica, Costuras, Chapelaria e Artes Aplicadas para o público feminino (CUNHA, 2005, p. 71, 83).

Nesse universo, Mattos (2015, p. 20), Moura e Lago (2015, p. 44) realçam a criação em 1911, na cidade de São Paulo, da Escola Profissional Feminina de São Paulo (EPFSP), atual ETEC Carlos de Campos, e da Escola Profissional Masculina (ETEC Carlos de Campos). Consoante as autoras, ambas as escolas tinham o objetivo de preparar os filhos dos trabalhadores para também se tornarem operários e dentre eles haviam vários imigrantes. Na Escola Profissional Masculina havia a formação de alfaiates. Por sua vez, a Escola Profissional Feminina de São Paulo recebia meninas acima de 12 anos que pos-

suíssem o diploma do Grupo Escolar ou equivalente e nessa primeira fase qualificava as alunas em cursos de: Corte e Confecção, Roupas Brancas, Rendas e Bordados, Chapéus e Flores e Ornatos, Desenho, Datilografia, Culinária e Economia Doméstica. Na escola feminina, os únicos cursos sem relação direta com a moda eram os de Datilografia e Culinária. Valorizando os produtos de moda confeccionados, a escola realizava desfiles e exposições anuais para levar ao público o trabalho das alunas (MATTOS, 2015, p. 20; MOURA; LAGO, 2015, p. 44).

Esses cursos foram a base de várias outras escolas profissionalizantes paulistas que surgiram a partir dos anos 1920, quando houve um processo de expansão de mais 62 escolas somente pelo Estado de São Paulo, difundindo o ensino artístico por meio de diferentes práticas (MATTOS, 2015, p. 20–22). A Escola Profissional “Mixta” de Sorocaba, criada em 1929, inovadoramente passou a ofertar também o Curso de Tecelagem, buscando atender à necessidade de qualificação para a indústria têxtil que crescia na região (MATTOS, 2015, p. 23).

Para um bom desempenho nessas qualificações e nas artes aplicadas, Mattos (2015, p. 21–22) sublinha a importância que as disciplinas de desenho adquiriram nos cursos, como Desenho Geométrico e Desenho Profissional, pois eram fundamentais para a elaboração do traçado e do corte, modelagem das peças, dos motivos dos bordados e rendas. Do mesmo modo, a autora frisa que o desenho também estava na base do ensino e da construção de artefatos, móveis e objetos do campo da arte e do desenho industrial que perpassavam o ensino profissionalizante. De fato, no projeto de escola pensado por Rui Barbosa (1849-1923), o desenho deveria ser ensinado desde a infância, “visando a futura preparação do trabalhador e ressaltando a importância dessa linguagem artística universal como disciplina de formação e objetividade de pensamento.” (apud MATTOS, 2015, p. 22). Nas escolas profissionalizantes, os conteúdos do desenho eram abordados de novas formas, sendo elementares nas aulas de oficinas tanto da escola feminina quanto da masculina (MATTOS, 2015, p. 22).

Nesse sentido, percebe-se a construção de um pensamento projetual dentro da formação de artes e ofícios, em que o desenho era visto como o fundamento para a expressão. Apesar do projeto de fomentação de uma subjetividade disciplinada, havia nessas propostas pedagógicas uma convergência entre os saberes das humanidades, das artes e das técnicas para a formação de um profissional que não era apenas um humanista, um artista ou um tecnólogo, mas um pouco dos três simultaneamente. Além disso, essas escolas atendiam à demanda de suas regiões, por isso o entorno e a localização tinham relação direta com a proposta pedagógica e a oferta dos cursos (MOURA; LAGO, 2015, p. 47), de modo que ocorria um incentivo para o desenvolvimento local.

Dessa forma, pode-se verificar que entre o século XIX até metade do século XX, a formação profissional nas áreas que atualmente compreendemos como design e moda, estava ligada à formação técnica “por meio da integração das artes e ofícios e a comercialização dos produtos desenvolvidos por essas escolas, integrando a atividade artesanal à atividade produtiva, comercial e industrial.” (MOURA; LAGO, 2015, p. 47). Portanto, considerando todas as instituições que promoviam esse tipo de ensino, não seria possível entender que já na metade do século XX dispúnhamos da institucionalização do ensino de ofícios da área de moda? Nesse sentido, vale refletir sobre as lacunas e a falta de registros na história da formação dos cursos superiores nas áreas de design e de moda, pois como cogitam Moura e Lago (2015, p. 38), isso pode ter acontecido

[...] porque os objetos e produtos gerados por essas áreas são tão presentes no cotidiano e tão próximos das tarefas e ações que executamos, que podemos inferir que essa proximidade ao corpo e ao ambiente da casa e dos entornos não permitiu que as pessoas os observassem com leituras mais atentas e críticas, registrando e historiando os aspectos e relações possibilitados por esses objetos e produtos. (MOURA; LAGO, 2015, p. 38).

Por outro lado, a resistência das narrativas de associar as práticas dos liceus de artes e ofícios, das escolas de aprendizes e artífices ou dos cursos livres à história do ensino formal do design e da moda, talvez tenha ocorrido em certa medida, por conta de um olhar elitista da academia, que queria conquistar um espaço no mundo intelectual e se afastar de uma relação com o trabalho braçal tão desvalorizado, com as classes operárias e mais humildes que o exerciam, bem como, de uma noção marginalizada que se constituiu social e historicamente em torno desses ofícios.

2.2 EFERVESCÊNCIA CULTURAL E ATIVIDADE INDUSTRIAL: O DESIGN E A MODA EM ESBOÇO

Até meados dos anos 1980, quando surgiram cursos técnicos mais especializados na área de moda e, eventualmente, os cursos superiores, muitos brasileiros e brasileiras ainda sentiam necessidade de viajar ao exterior para estudar ou se aperfeiçoar nessa área. O principal destino era a França, para onde foram o costureiro gaúcho Rui Spohr (1929-2019), em 1952, e o paulista José Gayegos (1945), em 1971 (BONADIO, 2010; PIRES, 2002). Araujo, Passini e Schemes (2009, p. 7) apontam que Spohr, com apenas 22 anos, foi o primeiro brasileiro que se tem notícia a ir estudar moda em Paris, em princípio na *Chambre Syndicale de la Couture Parisienne* (Câmara Sindical da Alta-Costura Parisiense) e em 1953, na *École Guerre-Lavigne* (hoje, *École Supérieure des Arts et Techniques de la*

Mode, ESMOD)⁴. Nesse período, o Brasil dependia muito das técnicas, materiais, métodos e tecnologia da Europa. Dentro desse contexto e até a contemporaneidade, Paris, Londres, Milão, Nova Iorque e Tóquio sobressaem como centros de excelência de formação na área de moda (PIRES, 2002, p. 1).

A tradição dos profissionais europeus fez parte de importantes marcos do ensino de moda no Brasil, alinhavando consigo relações com as artes e com o que hoje compreendemos por design. A atividade de designer de produtos é recente e emerge com a revolução industrial, que permitiu a produção em escala. Como a industrialização no Brasil foi tardia, aconteceu entre as duas grandes guerras mundiais, os cursos superiores também surgiram mais tarde (PIRES, 2002, p. 3). Nessa conjuntura, as instituições culturais voltadas para a arte e suas intersecções com moda e design, também tiveram um agenciamento na trajetória de criação dos cursos superiores dessa área.

Moura e Lago (2015, p. 48) discutem como o surgimento de instituições culturais na capital de São Paulo atuou sobre a formação em design e em moda nessa cidade e colaborou para que o surgimento do primeiro curso superior fosse ali. As autoras enfatizam o final dos anos 1940 e o início da década seguinte, com a abertura em 1947, do MASP- Museu de Arte de São Paulo; em 1949, do MAM-Museu de Arte Moderna de São Paulo e da Companhia Cinematográfica Vera Cruz; em 1951, da I Bienal Internacional de Arte de São Paulo (no MASP), do TBC- Teatro Brasileiro de Comédia e do IAC- Instituto de Arte Contemporânea, que funcionava dentro do MASP. (MOURA; LAGO, 2015, p. 48–49).

O MASP teve um importante papel na difusão e integração do design e da moda no Brasil. A criação do IAC colaborou nesse sentido, pois foi um projeto do MASP que teve curta duração pela falta de verbas públicas, de 1951-1953, mas foi pioneiro na formação profissional dos designers brasileiros e ensejou o contato com correntes de pensamento que, eventualmente, prevaleceriam no ensino formal de design. Em sua breve vigência, o IAC recebeu Max Bill (1908-1994) como professor visitante durante sua vinda para a II Bienal de São Paulo. Considerando que em 1953 Max Bill fundou e passou a dirigir a Escola de ULM, ou HFG-ULM (*HFG- HOCHSCHULE FÜR GESTALTUNG*, Escola de Design sediada na cidade alemã de Ulm, tradução nossa), é coerente arrazoar que o IAC recebeu influências desse modelo de pensamento projetual. Nessa oportunidade, Max Bill também esteve no Rio de Janeiro e “[...] deu o seu aval para outro projeto importante de ensino de design, a Escola Técnica de Criação do MAM (Museu de Arte Moderna)”. (CARDOSO, 2008, p. 190).

4 Na França, o ofício da moda foi ensinado em escolas femininas desde o século XVII (PIRES, 2002, p.1). Tal tradição, levou à criação em 1841, em Paris, do que viria a ser a ESMOD - École Supérieure des Arts et Techniques de la Mode (Escola Superior de Artes e Técnicas da Moda). Inicialmente para a formação de alfaiates, foi uma das primeiras escolas de moda que se tem registro. A escola ainda está em funcionamento, sendo considerada uma escola de excelência e internacionalmente reconhecida pela ênfase em criação, criatividade, técnica, inovação e *know-how* na área. É um de seus traços procurar celebrar a moda e fazer com que as culturas e suas diferenças interajam (BOF, 2019; QS TOPUNIVERSITIES, 2019).

Nesse contexto, também são relevantes na formação de uma nova cultura que preza pela arte, design e moda, algumas aquisições, eventos e exposições realizadas pelo MASP. Em 1951, o MASP sediou um Desfile da Coleção Dior e incorporou ao acervo o traje “Mulher do ano de 2045”, de Salvador Dalí; em 1952, realizou o Desfile de Moda Brasileira e incorporou ao seu acervo 82 vestidos da Rhodia; na década de 1960 e 1970, realizou várias exposições como a de Desenho Industrial Sueco, em 1962, a Coletiva Olivetti, em 1966, Mobiliário Brasileiro, em 1971, Bauhaus e Tempos Modernistas, em 1974, entre outras (MOURA; LAGO, 2015, p. 49–50; NIEMEYER, 2007, p. 66).

Para Niemeyer (2007, p. 66), o conjunto dos cursos do IAC e as exposições do MASP “estimularam a discussão sobre a relação design, arte, artesanato e indústria.” Somando a isso, Moura e Lago (2015, p. 49–50) constataam que havia também a valorização da relação entre design e moda, assim como, um estímulo à capacidade intuitiva e a participação social dos profissionais que estavam sendo formados no IAC e no MASP. Toda a efervescência cultural junto com a crescente atividade industrial, econômica e comercial do Estado de São Paulo, estimularam a qualificação profissional para o desenvolvimento de projetos industriais, gráficos, de ambientes e de moda (MOURA; LAGO, 2015, p. 48).

Nesse contexto, Cardoso (2008, p. 190) entende que aconteceram algumas tentativas de se implantar o ensino do design no Brasil, sobretudo em São Paulo, sendo o IAC uma delas. A primeira entrada do design em um curso superior no Brasil foi o projeto que incluiu o design na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP), em 1962. A iniciativa da FAU-USP consistiu em criar uma sequência de desenho industrial que integrava a graduação em arquitetura, inspiradas nas ideias de João Batista Vilanova Artigas (1915-1985) (CARDOSO, 2008, p. 190; NIEMEYER, 2007, p. 67).

O primeiro curso integralmente de desenho industrial do Brasil, e também da América Latina, foi criado no mesmo ano, em dezembro de 1962, denominado Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI). Inicialmente, foi instalada como uma instituição isolada, pertencente à estrutura da Secretaria de Educação e Cultura da Guanabara (RJ). Com a fusão dos Estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, foi integrada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 1975. A concepção da ESDI foi orientada pela filosofia e pelo currículo da Escola de Ulm (HFG-ULM).

A escola de design alemã foi fundada no pós-guerra em 1953, sob a direção de Max Bill, e se estruturou a partir de uma revisão das ideias da Bauhaus, visando a reconstrução da sociedade sob uma perspectiva industrial. Em vista disso, legou à ESDI uma estética funcionalista e racionalista de design que perdurou no Brasil até meados dos anos 1990 e, de certa forma, inibiu maiores aproximações com a arte, com os fazeres artesanais e tradicionais (MOURA; LAGO, 2015, p. 53; NIEMEYER, 2007, p. 118–122; UERJ; ESDI, 2017). Em contrapartida, a ESDI se integrou ao clima de desenvolvimento em que o Bra-

sil se encontrava, correspondendo aos desejos políticos do então governador do Rio de Janeiro, Carlos Frederico Werneck de Lacerda (1914-1977), em seu projeto de desenvolvimento pautado pelo modernismo. Igualmente, essa perspectiva de design atendia ao plano de expansão econômica e industrial iniciado por Juscelino Kubitschek (1902-1976) em seu mandato como presidente (1956-1961) (MOURA; LAGO, 2015, p. 52–53; NIEMEYER, 2007, p. 63).

A participação do estilista Pierre Cardin (1922-2020) como professor convidado da ESDI viabilizou uma aproximação inicial com a área da moda, possibilitando alguns projetos acadêmicos relacionados à área têxtil e do vestuário (PIRES, 2002, p. 3). Nessa ocasião, o estilista italiano naturalizado francês estava em plena ascensão no mundo da moda e do design de produtos, sendo reconhecido por uma estética futurista, minimalista e por conectar a alta-costura com a indústria por meio do sistema de produção *prêt-à-porter*⁵ (STEELE, 2005, p. 223–225). A frase de Pierre Cardin: “Eu acredito primeiro na forma, na arquitetura, na geometria de um vestido”⁶ (apud LOBENTHAL, 1990, p. 151 tradução nossa), é um indício da conexão do estilo de criação de Cardin com a filosofia de design e de ensino da ESDI.

Dois anos depois da criação da ESDI, a partir de 1964⁷, os cursos de bacharelado e licenciatura em “Desenho e Plástica” da Faculdade Santa Marcelina (FASM) passam a contar com a disciplina “Desenho de Modas”, criada e introduzida pela irmã suíça Jeanne Eugénie Villien (1906-1972)⁸. Em 1973, após o falecimento de Villien, Vera Lúcia Pieruccini Gibert (nascimento não identificado) herda a disciplina. Esse foi o gérmen para que o curso mencionado se tornasse em 1987 o primeiro curso de bacharelado em “Desenho de Moda” do País, sob a coordenação de Gibert (AGUIAR, 2015, p. 3; MARTINS; MARTINS, 2015, p. 114; MARTINS; MARTINS; BRAGA, 2017, p. 130).

5 O termo *prêt-à-porter*, origina-se na França, sendo atualmente associado ao *ready-to-wear*, que nasce nos Estados Unidos na transição para a década de 1930. Sant’Anna (2011) propõe uma discussão mais aprofundada acerca das diferenças iniciais entre as duas expressões e suas conotações econômicas, sociais e culturais. As expressões significam pronto para levar ou pronto para vestir e remetem ao sistema de produção em massa de roupas, de forma serializada em tamanhos pré-definidos. O modelo se coloca em oposição à Alta-Costura, cuja produção ocorre no sistema de produção artesanal e sob medida (CALDAS, 1999; FEGHALI, 2008; JONES, 2005; SEIVEWRIGHT, 2009).

6 “I believe first in shape, architecture, the geometry of a dress”. (LOBENTHAL, 1990, p. 155).

7 Pires (2002, p.4) afirma que a disciplina de Desenho de Modas foi introduzida em 1967. Entretanto, Aguiar (AGUIAR, 2015), Martins e Martins (2015, p. 114), e Martins, Martins e Braga (MARTINS; MARTINS; BRAGA, 2017) indicam que a oferta se iniciou em 1964. Os dois últimos trabalhos são baseados em entrevista com Vera Lúcia Pieruccini Gibert.

8 Informações sobre nascimento e falecimento de Eugénie Jeanne Villien disponíveis no site de genealogia Geneanet (VILLIEN, [s. d.]).

2.3 PROFISSIONALIZAÇÃO E TÉCNICA, NOVOS RECURSOS PARA CRIAR

Enquanto no ensino superior brasileiro ainda não haviam cursos regulares na área de moda, no campo profissional também não se exigia uma qualificação universitária ou formal para se exercer a profissão de “estilista”, como era conhecido o profissional que trabalhava com moda no Brasil e que atualmente se denomina “designer de moda”. Assim, na falta de estilistas qualificados, a indústria supria-se de leigos e autodidatas, os quais poderiam ter as mais variadas formações, como arquitetos, pedagogos, psicólogos, desenhistas industriais, economistas, artistas plásticos e advogados (GIBERT, 1993, p.178 apud PIRES, 2002, p. 2). Entendia-se que qualquer pessoa com talento artístico poderia exercer essa atividade e aprender a profissão com a prática (AGUIAR, 2015, p. 4; BORGES, M. D. S., 2017, p. 112; PIRES, 2002, p. 2). Nessa conjuntura, copiar a “última moda de Paris” ou de algum outro lugar da Europa, não era apenas uma estratégia de criação, mas era também um *slogan* utilizado para promover as vendas (AGUIAR, 2015, p. 3).

De fato, essa ainda é uma realidade muito presente no Brasil, pois apesar de ser um dos países com o maior número de cursos superiores de moda do mundo, frequentemente se perpetua a noção que “o que vem de fora é melhor” e se aceita que “gostar de moda” já é o suficiente para se escrever sobre isso ou trabalhar no setor sem uma qualificação prévia (AGUIAR, 2015, p.4). Em consulta à plataforma e-MEC (MEC, [s. d.]), ao buscar cursos de graduação pelo termo “moda”, em 2017 identificou-se 217 cursos superiores autorizados pelo MEC em atividade na área de moda, públicos e privados, nas modalidades de bacharelado e cursos superiores de tecnologia. Em consulta no ano seguinte, em 2018, obteve-se 224 cursos. Em 2019, por sua vez, Queiroz (2019, p. 18), registrou 228 cursos. Uma nova consulta em 17 de fevereiro de 2022, resultou em 221 cursos em atividade, sendo 26 deles a distância.

O valor dado ao que é estrangeiro e, sobretudo, europeu e estadunidense, vem de uma dose de “colonialismo” subjacente, somada à tradição em moda que certos países construíram para si, como a França por exemplo. Quando comparado a outras nações, o Brasil ainda é jovem no amadurecimento de uma cultura de moda, pois muitas das formas antigas de se pensar ainda permanecem. Como consequência, por vezes a criação e produção no País se colocam em um patamar de sujeição aos modelos da Europa e dos Estados Unidos ou atuam de acordo com o que se acredita que é o desejo do olhar estrangeiro.

Nessa esteira, é preciso ressaltar que a cópia de artigos e de design estrangeiros não é algo incomum na esfera da “criação de produtos” nem mesmo nos dias atuais, quando o Brasil já dispõe de cursos superiores e especializados na área de moda há mais de 30 anos. Na realidade, a cópia ou a reprodução, embora antiética dentro do conceito de criação, é uma prática globalizada nesse ramo. Em certa medida, a cópia ou a reprodução

fazem parte do ciclo da moda, atuam sobre a dinâmica desse sistema e funcionam como prática legitimadora dos lançamentos, das tendências e dos comportamentos de moda, incluindo como agentes desse processo grandes marcas do *prêt-à-porter*, da Alta-Costura e formadores de opiniões de origens diversas. A noção de massificação de moda vem justamente de uma sequência de reproduções, que podem ser adotadas pelos consumidores conforme seus estilos individuais (JONES, 2005; TREPTOW, 2013).

A moda se move em ciclos que envolvem o tempo de entrada ou lançamento de uma moda e a sua substituição por outra, corresponde aos períodos de mudança. Sua lógica é que os ciclos sejam cada vez mais curtos, de forma a “criar o maior número de modas sucessivas” (SVENDSEN, 2010, p. 34). A noção de massificação de moda vem justamente de uma sequência de reproduções, que podem ser adotadas pelos consumidores conforme seus estilos individuais (FEGHALI, 2008, p. 14; JONES, 2005, p. 50–52; TREPTOW, 2013, p. 22–23). Com o aumento da velocidade de mudança, principalmente a partir da segunda metade do século XX, geralmente relacionada à uma estação, ficou cada vez mais difícil lançar inovações radicais, por isso a moda passou a recorrer a um processo de reciclagem de estilos (SVENDSEN, 2010, p. 34).

Bem, se o objetivo da criação em moda fosse apenas reproduzir, talvez não fosse necessário toda a dedicação e preparação que a formação superior na área exige para desempenhar a profissão (BORGES, M. D. S., 2017, p. 113–114). Então, o que teria mudado da criação em moda no Brasil que se praticava no passado para o presente, após o advento dos cursos superiores na área? Não podemos apresentar respostas assertivas e conclusivas quanto a essa comparação. Sem dúvida, há uma série de continuidades e permanências, mas é fundamental pensar nas funções que a especialização e a verticalização acadêmica da área têm assumido historicamente e o quanto elas são capazes de incitar transformações.

Assim, é essencial o papel do ensino de instigar a geração de produtos e serviços com identidade e diferencial no mercado, com impactos sociais, culturais e econômicos diretos no País. Haja visto que a indústria caminha o sentido de uma produção flexível, em que cada vez mais setores buscam se segmentar para adaptar seus produtos e “atender à demanda por diferenciação” (CARDOSO, 2013, p. 17). É justamente a criação com autoralidade, autonomia, sustentada por um conceito integrador, baseada em um processo de pesquisa aprofundado, reflexivo e crítico, que o ensino superior qualificado pode proporcionar aos profissionais da área.

Nessa conjuntura, desde os anos 1950, a Casa Rhodia desempenhou um papel relevante na formação na área de moda. No período, Rhodia era a filial brasileira da *Rhône-Poulenc*, empresa francesa do setor têxtil que se instalou no Brasil em 1919, trazendo a novidade das fibras artificiais e em 1955 obteve as patentes para a fabricação dos fios

e fibras sintéticas no País (BONADIO, 2005, p. 10) entre 1960-1970. Elaboradas por Lívio Rangan, então diretor de publicidade da empresa, foram executadas pela equipe de profissionais da Standard Propaganda, a fim de criar o gosto pelo fio sintético (produto sobre o qual a Rhodia deteve exclusividade de produção, no país, até 1968. Diante da carência de capacitação da profissionalização da indústria e de pessoal brasileiros, somados aos seus próprios interesses no setor, na virada dos anos 1970 para a década de 1980, a Rhodia começou a realizar periodicamente uma série de cursos com profissionais ligados aos escritórios de estilo parisienses, os quais aconteciam geralmente em São Paulo (AGUIAR, 2015, p. 6; BONADIO, 2005, p. 175–176) a partir da evolução das escolas de moda nacionais constituídas e organizadas de acordo com as Diretrizes Curriculares vigentes, norteadas pelo Ministério da Educação (MEC). Os cursos eram ofertados pela Coordenação Industrial Têxtil (CIT), cuja importância fica mais clara quando se sabe que o órgão foi fundado e sustentado pela Rhodia “para a profissionalização dos estilistas brasileiros, que funcionou entre as décadas de 1970 e 1990, sendo mais forte entre os anos de 1980 e 1990” (MARTINS; MARTINS; BRAGA, 2017, p. 140). Desses profissionais, Bonadio (2005, p. 176) entre 1960-1970. Elaboradas por Lívio Rangan, então diretor de publicidade da empresa, foram executadas pela equipe de profissionais da Standard Propaganda, a fim de criar o gosto pelo fio sintético (produto sobre o qual a Rhodia deteve exclusividade de produção, no país, até 1968 destaca a vinda de

Eliane Hattu, então diretora do *Grupement de La Maille* (escritório que coordenava e programava a moda para 265 das principais indústrias francesas), Dominique Peclers (ex-diretora do Comitê de Coordenação das Indústrias Francesas de Moda e do escritório de estilismo da loja de departamentos *Printemps*) e Marie Ruckie, estilista e diretora da escola de moda francesa *Studio Berçot*. (BONADIO, 2005, p. 176) entre 1960-1970. Elaboradas por Lívio Rangan, então diretor de publicidade da empresa, foram executadas pela equipe de profissionais da Standard Propaganda, a fim de criar o gosto pelo fio sintético (produto sobre o qual a Rhodia deteve exclusividade de produção, no país, até 1968.

Marie Ruckie foi uma importante personagem na instituição da indústria do estilismo na França na década de 1970 (MARTINS; MARTINS, 2015, p. 114). Deste modo, o curso de “estilismo e criação em moda” que ministrava anualmente no Brasil, a partir de 1978, representou um avanço para formação dos profissionais brasileiros. Esse foi o primeiro curso regular que se tem registro com a preocupação em “criar peças exclusivas e [que] não focava apenas em corte e costura” (BORGES, M. D. S., 2017, p. 113). Vera Lúcia Pieruccini Gibert⁹ também foi uma colaboradora atuante do CIT (MARTINS; MARTINS; BRAGA, 2017, p. 125; PIRES, 2002, p. 6).

⁹ Relembra-se que Vera Lúcia Pieruccini Gibert na época era professora da FASM, foi fundadora do primeiro curso de bacharelado em Desenho de Moda do País na mesma instituição e sua primeira coordenadora.

A fim de aumentar suas vendas e ser melhor aceita no mercado nacional, a Rhodia estabeleceu uma proposta de associar seus produtos à criação de uma “moda brasileira”, indicativos de uma autoafirmação de identidade nacional. Para isso, desenvolveu uma série de ações que se iniciaram na década de 1960, mostrando peças confeccionadas a partir de seus tecidos (o produto final) em editoriais na revista “O Cruzeiro”. Entre 1963 e 1970 foram realizados os shows-desfiles na Feira Nacional da Indústria Têxtil (FENIT) em parceria com grandes nomes da moda, artes, teatro, música e dança brasileira (BONADIO, 2005, p. 10–11) entre 1960-1970. Elaboradas por Lívio Rangan, então diretor de publicidade da empresa, foram executadas pela equipe de profissionais da Standard Propaganda, a fim de criar o gosto pelo fio sintético (produto sobre o qual a Rhodia deteve exclusividade de produção, no país, até 1968). O CIT deu continuidade ao projeto da Rhodia, mas também respondia às exigências que surgiam naquele contexto, inclusive o desejo de originalidade e identidade dos produtos de moda nacionais.

No início dos anos 1980, há um interesse renovado pela moda e uma maior organização do setor¹⁰. O aquecimento da economia, a abertura do mercado, o crescimento e a instalação de novas indústrias ligadas à fiação, aos têxteis, ao vestuário e à confecção, assim como o surgimento de cursos de design de moda, principalmente, no hemisfério norte, estimularam o consumo e a produção na área, colaboraram com o fortalecimento do setor no Brasil e o desenvolvimento de cursos de qualificação. O setor têxtil e de confecção passaram a incentivar a criação de cursos técnicos voltados para a área da moda, com o objetivo de obter profissionais que pudessem auxiliá-los a serem mais competitivos dentro das demandas do mercado que se constituía (PIRES, 2002, p. 2). A busca não era por profissionais que apenas soubessem reproduzir tendências estrangeiras, mas que fossem habilitados em criação de moda, em seu sistema de produção e mecanismos (AGUIAR, 2015, p. 4; PIRES, 2002, p. 4).

Seguindo essa direção, são criados novos cursos profissionalizantes para o ensino da criação de moda no Brasil, principalmente nas regiões de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte (PIRES, 2002, p. 2). Em 1985, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial- Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil (SENAI-CETIQT) do Rio de Janeiro criou o primeiro curso de longa duração para o ensino da criação de moda em nível técnico (PIRES, 2002, p. 2). O que se nota, é que existiu um esforço coletivo pelo aprimoramento técnico e profissional da moda, que também envolveu investimentos em tecnologias e trazer especialistas estrangeiros que prestassem consultorias às indústrias têxteis e de confecção (LEITÃO, 2007, p. 17–18). Desse modo, percebe-se que os cursos técnicos e profissionalizantes colaboraram para o surgimento dos primeiros cursos superiores no fim dos anos 1980 e anos 1990. Dentro desse processo, os cursos de formação em moda

¹⁰ Em 1982, funda-se a Associação Brasileira do Vestuário (ABRAVEST) em defesa dos interesses da indústria do vestuário.

começaram a consolidar seu escopo para a área do “fazer”, orientando-se principalmente para o desenvolvimento do vestuário (BORGES, M. D. S., 2017, p. 113; PIRES, 2002, p. 2).

No ano de 1986, acontece o marco de entrada do ensino da área de moda na academia, quando a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) inicia o curso de extensão de “Estilismo e Modelagem do Vestuário”. O curso de extensão eventualmente deu origem ao bacharelado em “Design de Moda” da UFMG, criado somente em 2009 (AGUIAR, 2015, p. 5; JERONYMO, 2007; MEC, [s. d.]; PIRES, 2002, p. 4; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS- UFMG, 2019).

No ano seguinte à iniciativa da UFMG, em 1987, ocorreu uma primeira tentativa de trazer para o Brasil a ESMOD, a tradicional Escola Superior de Artes e Técnicas da Moda parisiense, mas o convênio acabou sendo suspenso. Em 1994, a parceria entre a escola se efetivou com o SENAC-São Paulo em curso profissionalizante de nível médio. Em 1998, esse curso foi absorvido pelo recém-criado Centro de Educação e transformado em ensino superior (PIRES, 2002, p. 4–5), que passou a aplicar os métodos de ensino da ESMOD em disciplinas do bacharelado em moda (SENAC SÃO PAULO, 2003, sem página).

Finalmente, em 1987, é criado o primeiro curso superior na área de moda no Brasil, a instituição pioneira foi a já mencionada Faculdade Santa Marcelina (FASM), com o bacharelado de “Desenho de Moda”; seguida em 1990 pelo curso de “Moda” da Universidade Paulista (UNIP) e pelo bacharelado em “Negócios da Moda” da Universidade Anhembi Morumbi (UAM) (BONADIO, 2010; MARINHO, 2005; SANCHES, 2006). Os três primeiros cursos superiores surgem em faculdades particulares na região de São Paulo e até hoje a cidade permanece uma referência do ensino em design e em moda.

Quadro 1- Primeiros cursos superiores na área de moda do Brasil.

Ano de início	U.F.	Local (Cidade)	Sigla IES	IES	Graduações de Moda
1987	SP	São Paulo	FASM	Faculdade Santa Marcelina	Desenho de Moda
1990	SP	São Paulo	UNIP	Universidade Paulista	Moda
1990	SP	São Paulo	UAM	Universidade Anhembi Morumbi	Negócios da Moda

Fonte: Adaptado de Sanches (2006), 2018.

Em 1992, passa a ser ofertado no Rio Grande Sul, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), “Moda e Estilismo”, o primeiro curso superior na área de moda fora de São Paulo, esse na modalidade tecnólogo (BONADIO, 2010; SANCHES, 2006). Somente a partir de 1994, tem início o funcionamento do primeiro curso ofertado por universidade pública, o bacharelado em “Estilismo e Moda” na Universidade Federal do Ceará (UFC);

seguido em 1996 por “Moda- Estilismo”, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e por “Design de Moda”, na Universidade Federal de Goiás (UFG) (BONADIO, 2010; MEC, [s. d.]; SANCHES, 2006).

É interessante mencionar que o curso de “Estilismo e Moda” da UFC, criado em 1994, também foi uma evolução do “Curso de Extensão em Moda” que foi ofertado a partir de 1989, que era promovido pelo Departamento de Economia Doméstica, do Centro de Ciências Agrárias, em parceria com o Centro Tecnológico Confeções do Estado (CTCC) (MARQUES, 2014, p. 132–133). Por sua vez, também anota-se que a criação do curso de moda foi extremamente vinculada à pré-existência do curso de “Economia Doméstica” e aos fazeres manuais, de modo que “67% das disciplinas do curso eram ofertadas e assumidas pelo Departamento de Economia Doméstica”, como afirma Marques (MARQUES, 2014, p. 136).

Outras universidades públicas, próximas de polos têxteis e de confecção, também passaram a oferecer cursos: em 1997, inicia o curso “Estilismo em Moda” na Universidade Estadual de Londrina¹¹; em 1999, “Administração da Produção do Vestuário” na Universidade Federal de Pelotas, com uma abordagem de formação diferente, porém relevante para a consolidação do campo; em 2002 “Moda” na Universidade Estadual de Maringá (SANCHES, 2006, p. 41). Em 1997, a Fundação Regional de Blumenau (FURB), universidade situada em Santa Catarina, inicia a oferta do bacharelado em “Moda- Estilismo Industrial”, entretanto, embora seja considerada uma instituição pública municipal de ensino superior, ela coleta mensalidades¹².

Quadro 2- Oferta de cursos superiores na área de moda em universidade públicas e gratuitas no Brasil.

Ano de início	U.F.	Local (Cidade)	IES pública e gratuita	Nome do Curso
1994	CE	Fortaleza	UFC- Universidade Federal Do Ceará	Moda
1996	SC	Florianópolis	UDESC- Universidade Do Estado De Santa Catarina	Moda- Estilismo
1996	GO	Goiânia	UFG- Universidade Federal de Goiás	Design de Moda
1997	PR	Londrina	UEL- Universidade Estadual de Londrina	Estilismo em Moda
2002	PR	Cianorte	UEM- Universidade Estadual de Maringá	Moda

11 Reforça-se novamente que as datas de início dos primeiros cursos superiores de moda no Brasil são distintas entre Pires (2002) e Sanches (2006), sendo que Marinho (2005) e Bonadio (2010) corroboram com os dados de Sanches.

12 A cobrança de mensalidade é possível devido a um dispositivo da Constituição Federal Brasileira de 1988 (vigente), que garantiu esse direito às instituições de ensino superior públicas (em sua maioria municipais) que as cobrassem previamente (MACHADO, 2018; SENADO FEDERAL, 1988). A resolução Nº 35/2010, de 28 de junho de 2010, da Prefeitura de Blumenau, que homologa o Estatuto da Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB, em seu título I, artigo 1º, declara que a FURB é “pessoa jurídica de direito público interno e integrante da Administração Pública Indireta do Município de Blumenau na forma de Autarquia Municipal de regime especial” (BLUMENAU [SC], 2010). Esta resolução pode ser consultada a partir do Decreto Nº 9199, de 30 de junho de 2010, da Prefeitura de Blumenau.

2003	MG	Passos	UEMG- Universidade Do Estado de Minas Gerais	Moda e Design
2005	SP	São Paulo	USP- Universidade de São Paulo	Têxtil e Moda
2009	MG	Belo Horizonte	UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais	Design de Moda
2009	PI	Teresina	UFPI- Universidade Federal do Piauí	Moda, Design e Estilismo
2011	MG	Juiz De Fora	UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora	Moda

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Sanches (2006) e Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC (MEC, [s. d.]).

Considerando que o levantamento realizado por Sanches vai até 2006, em consulta ao e-MEC, identificou-se novas universidades públicas com oferta de graduações na área de moda: em 2003, “Moda e Design” na Universidade Do Estado De Minas Gerais (UEMG); em 2005, “Têxtil e Moda” na Universidade de São Paulo (USP); em 2009 “Design de Moda” na Universidade Federal De Minas Gerais (UFMG); em 2009, “Moda, Design e Estilismo” na Universidade Federal Do Piauí (UFPI); em 2011, “Moda” na Universidade Federal De Juiz De Fora (UFJF).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se delinea os marcos do surgimento dos cursos superiores na área de moda no Brasil, é notável o vínculo dos primeiros cursos com o campo das artes e do design. Nesse cenário, é preciso lembrar que o pensamento e a atividade projetual pertencem a algumas áreas profissionais além da moda e do design, como arquitetura, artes, engenharia e fazeres manuais. Em função disso, lembra-se da importância dos cursos de arquitetura, que promoveram a formação e a base referencial de vários cursos de design do País; da Escola de ULM (HFG-ULM), que influencia a constituição de vários cursos de design industrial, de produtos e gráfico; e antes disso, das escolas técnicas com cursos profissionalizantes, como o Liceu de Artes e Ofícios; e das escolas com cursos livres (IAC-MASP, ETC-MAM-RJ, entre muitas outras), que formavam costureiras, modelistas, desenhistas, figurinistas entre outras profissionais que atravessaram a moda e também colaboraram com a instauração do ensino formal nessa área.

No eixo das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, havia um contato maior com o design e seus profissionais, pois existiam cursos de “Desenho Industrial” nessa região, mas o mesmo não acontecia nas demais regiões do País. Pode-se inferir que a emergência dos primeiros cursos superiores de moda em faculdades particulares na cidade de São Paulo e sua posterior consolidação, foi impulsionada pelo amadurecimento das indústrias têxtil e de confecção, que ao longo dos anos 1980 consolidaram uma demanda

por profissionais mais qualificados, capazes de melhorar os produtos nacionais e competir com o mercado externo.

Assim, a fundação dos primeiros cursos almejava formar um profissional qualificado para fomentar a indústria de moda brasileira e inová-la, diante das transformações econômicas do mercado nacional. Foi necessária a coordenação de condições sociais, de interesses individuais, institucionais e de mercado para a implantação dos cursos de moda o fim dos anos 1980. Essa necessidade não era exclusiva de São Paulo, assim, os fatores que instigaram a formação dos cursos nessa região podem ser pensados também para outras partes do Brasil. Porém, essa generalização é feita com as devidas ressalvas em relação ao desenvolvimento econômico e industrial de São Paulo, que junto com o Rio de Janeiro, perfazem um eixo hegemônico de cultura e negócios do País. Cabe ainda salientar que a oferta de cursos superiores na área de moda também está relacionada ao fortalecimento do consumo e de uma cultura de moda no Brasil, que contou com a ação de diversos agentes e se intensifica em meados dos anos 1990 (Cf. BONADIO, 2010; MARINHO, 2005; PIRES, 2002; ROSA JÚNIOR; HERMES, 2017).

Portanto, é compreensível que o percurso de construção dos cursos superiores na área de moda, tanto no Brasil quanto no exterior, tenha acontecido de forma integrada com as mudanças sociais, históricas, econômicas, sendo influenciada pelos fatores que tecem as realidades locais e globais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Grazyella Cristina Oliveira de. Cursos superiores de moda no Brasil: regulamentações, evoluções e perspectivas. *In:* , 2015, Curitiba. **Anais do 11º Colóquio de Moda – 8ª Edição Internacional; 2º Congresso Brasileiro de Iniciação Científica em Design e Moda**. Curitiba: Abepem; Universidade Positivo, 2015. p. 1–15. Disponível em: http://www.coloquiomoda.com.br/anais/anais/11-Coloquio-de-Moda_2015/ARTIGOS-DE-GT/GT01-EDUCACAO-TEORIA-E-PRATICA-EM-MODA/GT-1-CURSOS-SUPERIORES-DE-MODA-NO-BRASIL.pdf

BLUMENAU [SC]. Decreto no 9199, de 30 de junho de 2010. Homologa o Estatuto da Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB, Resolução no 35, de 28 de junho de 2010. **Boletim Oficial do Município (BOM)**, nº 1478, Registro GRP: 293324, Blumenau, SC, Brasil, p. 7, 2010. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/blumenau/decreto/2010/920/9199/decreto-n-9199-2010-homologa-o-estatuto-da-fundacao-universidade-regional-de-blumenau-furb?q=9199>. Acesso em: 18 jul. 2019.

BOF. ESMOD International: The International Fashion Design & Business School since 1841 Creation, creativity, technical, innovation, and Know-How. **The Business of Fashion**, [s. l.], 2019. Disponível em: <https://www.businessoffashion.com/organisations/esmod>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BONADIO, Maria Claudia. A produção acadêmica sobre moda na pós-graduação stricto sensu no Brasil. **IARA: Revista de Moda, Cultura e Arte**, São Paulo, SP, Brasil, v. 3, n. 3, p. 50–146, 2010. Disponível em: http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistaiara/wp-content/uploads/2015/01/03_IARA_vol3_n3_Dossie.pdf

BONADIO, Maria Claudia. **O fio sintético e um show!: moda, política e publicidade; Rhodia S. A., 1960-1970**. 269 f. 2005. - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279891>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BORGES, Marcia De Souza. Problematizando a formação superior em Moda. **dObra[s] – revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda**, [s. l.], v. 10, n. 21, p. 111, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.26563/dobras.v10i21.557>

CALDAS, Dário. **Universo da moda**. São Paulo, SP, Brasil: Anhembi Morumbi, 1999.

CARDOSO, Rafael. **Design para um mundo complexo**. 1. ed. São Paulo, SP, Brasil: Cosac Naify, 2013. ISSN 1098-6596.

CARDOSO, Rafael. **Uma introdução à história do design**. 3. ed. São Paulo, SP, Brasil: Blucher, 2008. *E-book*.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo, SP; Brasília, DF, Brasil: UNESCO; FLACSO, 2005.

DELGADO, Daniela. Fast fashion: estratégia para conquista do mercado globalizado. **ModaPalavra e-periódico**, Florianópolis, SC, Brasil, v. 1, n. 2, p. 3–10, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5140/514051713003.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021.

FEGHALI, Marta Kasznar. Batendo perna: Forças que influenciam o comportamento do consumidor. In: FEGHALI, Marta Kasznar *et al.* (org.). **O ciclo da moda**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: [s. n.], 2008. p. 13–46.

JERONYMO, Mauro Lúcio. A moda vai muito além dos estilistas. **Universidade Federal de Minas Gerais: Boletim**, Belo Horizonte, MG, Brasil, v. Ano 33, 16, n. 1573, 2007. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/edicao/1573/a-moda-vai-muito-alem-dos-estilistas-1>. Acesso em: 14 abr. 2021.

JONES, Sue Jenkyn. **Fashion Design**. São Paulo, SP, Brasil: Cosac Naify, 2005.

LEITÃO, Débora Krischke. **Brasil à moda da casa: imagens da nação na moda brasileira contemporânea**. 2007. - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000592178&loc=2007&l=95c0b715f4e1de72>. Acesso em: 29 jun. 2019.

LOBENTHAL, Joel. **Radical Rags: Fashions of the Sixties**. Nova York, Estados Unidos: Abbeville Press, 1990. *E-book*.

MACHADO, Pedro. Reitora eleita da Furb fala sobre possibilidade de financiamento federal da universidade. **NSC Total**, 26, 2018. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/colunistas/pedro-machado/reitora-eleita-da-furb-fala-sobre-possibilidade-de-financiamento-federal>

MARINHO, Maria Gabriela S. M. C. Ensino superior de moda: condicionantes sociais e institucionalização acadêmica em São Paulo. Uma abordagem histórica. *In*: WAJNMAN, Solange; ALMEIDA, Adilson José de (org.). **Moda, comunicação e cultura: um olhar acadêmico**. São Paulo: Editora Arte e Ciência, 2005. p. 15–28.

MARQUES, Cynthia Tavares. **Do estilismo ao design : os currículos do bacharelado em moda da Universidade Federal do Ceará**. 197 f. 2014. - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Fortaleza, CE, Brasil, 2014.

MARTINS, Leilane Rigatto; MARTINS, Sérgio Régis Moreira. O conceito pioneiro de estilismo na Faculdade Santa Marcelina. **dObra[s] – revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda**, [s. l.], v. 8, n. 18, p. 113–122, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.26563/dobras.v8i18.108>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MARTINS, Leilane Rigatto; MARTINS, Sérgio Régis Moreira; BRAGA, Marcos da Costa. Diálogo entre Design, Arte e Moda e o Nascimento dos Ideais de Projeto e Estilismo no Brasil por Meio das Iniciativas do MASP e Rhodia. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, Florianópolis, SC, Brasil, v. 1, n. 1, p. 122–148, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/25944630112017122>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MATTOS, Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de. A formação profissional feminina: memória e representação. *In*: MATTOS, Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de (org.). **Pesquisa e formação em moda**. São Paulo, SP: Abepem; Estação das letras e cores, 2015. p. 13–35.

MEC, Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, Cadastro e-MEC**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 fev. 2022.

MOURA, Monica; LAGO, Lílian. Ensino e pesquisa científica no design e na moda no Brasil: caminhos que se cruzam e se realimentam. *In*: MATTOS, Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de (org.). **Pesquisa e formação em moda**. São Paulo, SP, Brasil: Abepem; Estação das letras e cores, 2015. p. 37–67.

NIEMEYER, Lucy. **Design no Brasil: origens e instalação**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: 2AB, 2007.

PASSINI, Thisa; SCHEMES, Claudia; ARAUJO, Denise Castilhos de. Alta costura nacional: Rui Spohr, um ícone da moda gaúcha. **Modapalavra E-periódico**, [s. l.], n. 4, p. 62–79, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/modapalavra/article/view/7691>. Acesso em: 24 jun. 2019.

PIRES, Dorotéia Baduy. A história dos cursos de design de moda no Brasil. **Revista Nexos: Estudos em Comunicação e Educação**, [s. l.], v. 9, p. 1–13, 2002.

QS TOPUNIVERSITIES. ESMOD. **Topuniversities**, [s. l.], 2019. Disponível em: <https://www.topuniversities.com/universities/esmod/undergrad>. Acesso em: 29 jun. 2019.

QUEIROZ, Cyntia Tavares Marques de. Construção e legitimação de um campo do saber: o design de moda no Brasil. **EnsinarMode: Revista de Ensino em Arte, Moda e Design**, Florianópolis, SC, Brasil, v. 3, n. 2, p. 09–24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/25944630322019009>. Acesso em: 12 set. 2019.

ROSA JÚNIOR, João Dalla; HERMES, Carolina Casarin da Fonseca. O Curso de Design de Moda da Faculdade SENAI CETIQT: uma leitura curricular. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, Brasil, v. 1, n. 1, p. 29–55, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/25944630112017027>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SANCHES, Lucinéia. **Os moldes da moda: Um estudo sobre o estado dos cursos de formação em moda no Brasil**. 120 f. 2006. - UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB, Blumenau, SC, Brasil, 2006. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/TE/2006/309523_1_1.pdf. Acesso em: 1 jun. 2019.

SANT’ANNA, Mara Rúbia. Prêt-à-Porter, discussões em torno de seu surgimento e relação com a Alta-Costura francesa. **Projética**, Londrina, PR, Brasil, v. 2, n. 2, p. 114–127, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2236-2207.2011v2n2p114>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SEIVEWRIGHT, Simon. **Fundamentos de design de moda: Pesquisa e design**. Tradução: Edson Furmankiewicz. São Paulo, SP, Brasil: Bookman, 2009. ISSN 1098-6596.

SENAC SÃO PAULO. Senac tem convênio com Esmod, a mais famosa escola de moda do mundo. **Senac**, [s. l.], 2003. Disponível em: <http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?tab=00002&subTab=00000&newsID=a640.htm&testeira=453>. Acesso em: 23 jun. 2019.

SENADO FEDERAL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Texto constitucional originalmente publicado no Diário Oficial da União de 5 de outubro de 1988.**, [s. l.], 1988. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>

STEELE, Valerie (org.). **Encyclopedia of clothing and fashion. Volume 1: Academic Dress to Eyeglasses**. Farmington Hills, Michigan, Estados Unidos: Thomson Gale, 2005.

SVENDSEN, Lars. **Moda: uma filosofia**. Tradução: Maria Luiza X. de a. Borges. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Zahar, 2010.

TREPTOW, Doris. **Inventando moda: planejamento de coleção**. 4. ed. Brusque, SC, Brasil: Ed. da Autora, 2013.

UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro; ESDI, Escola Superior de Desenho Industrial. **Escola Superior de Desenho Industrial - UERJ. História**. [S. l.], 2017. Disponível em: <http://www.esdi.uerj.br/a-esdi/historia>. Acesso em: 8 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS- UFMG. Design de Moda. **Diversa**, [s. l.], n. 21, 2019. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/revista-diversa/edicao/21/design-de-moda>. Acesso em: 29 jun. 2019.

VILLIEN, François. **Eugénie Jeanne Villien Soeur Eugène de la Croix (Eugénie Jeanne VILLIEN)**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://gw.geneanet.org/franvil?lang=fr&pz=francois+marie+antoine&nz=villien&p=eugenie+jeanne&n=villien>. Acesso em: 17 fev. 2022.

Data de submissão: 23/09/2021

Data de aceite: 18/03/2022

Data de publicação: 02/05/2022



REAMD

ENTREVISTAS E RESENHAS



ENTREVISTA COM MARGARITA FLORES: NOVAS PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL CRIATIVO

*Interview with Margarita Flores: new practices for the development
of creative potential*

*Entrevista a Margarita Flores: nuevas prácticas para el desarrollo
del potencial creativo*

Entrevistadoras

Maria Celeste Sanches¹

Kárita Bernardo de Macedo²

Entrevista concedida por Margarita Beatriz Flores Miranda, em 02 março de 2022, pela plataforma virtual Google Meet.

1 Graduada em Design Gráfico pela UFPR, possui Especialização em Moda pela UEL, Mestre em Desenho Industrial pela UNESP, Doutora em Ciências (área de Arquitetura e Urbanismo) pela FAU-USP e Doutora em Diseño, Fabricación y Gestión de Proyectos Industriales, pela Universitat Politècnica de València (UPV-Espanha). Membro dos Grupos de Pesquisa Design de Moda (CNPq), Estudios Transversales en Creación Contemporánea (Universidad Nebrija- Espanha) e da Red Internacional de Investigación en Diseño Sistemico (UPV - Espanha). Colaboradora Internacional da ABPEM - Associação Brasileira de Estudos e Pesquisas em Moda. Pesquisadora no campo das metodologias de design, concentra seus estudos em design sistemico e sintaxe visual no design de moda, possuindo inúmeras publicações na área, entre as quais se destaca o livro "Design de Moda: estratégias metodológicas em design". Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8907190875740535>; e-mail: tetisanches@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-0533-4793>.

2 Professora do Instituto Federal de Santa Catarina- IFSC, campus Gaspar, desde 2015; foi coordenadora do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda dessa instituição (2017-2018). Doutora em Artes Visuais, na linha Ensino de Arte pela Universidade do Estado de Santa Catarina, mestre em História (2014) e bacharel em Moda pela mesma instituição (2011), Especialização em Docência para a Educação Profissional (2019), além de bacharel em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2007). Tem experiência na área de História da Moda e na área de Ensino de Criação em Moda. Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7252572511854491>; <https://orcid.org/0000-0002-9583-5590>; e-mail: karitha.macedo@ifsc.edu.br.

RESUMO

A entrevista com Margarita Beatriz Flores Miranda, aborda sua trajetória como arquiteta, pesquisadora, professora do ensino superior de projetos de arquitetura e fundadora da Escola Acto, situada na Cidade do México (México). A entrevistada discute sua busca em desenvolver a criatividade por meio de novas práticas, sobretudo, por meio de sua proposta de um modelo componencial do potencial criativo, o qual se sustenta em quatro componentes essenciais: afeto, cognição, vontade e empatia. Nesse universo, Margarita destaca que a criatividade se relaciona com a autoconfiança e com o autoconhecimento.

Palavras-chaves: Ensino de projeto; Pensamento Criativo; Ensino de Arquitetura.

Resumen

La entrevista a Margarita Beatriz Flores Miranda habla sobre su trayectoria como arquitecta, investigadora, profesora de educación superior en proyectos arquitectónicos y fundadora de la Escola Acto, ubicada en la Ciudad de México (México). La entrevistada habla de su búsqueda para desarrollar la creatividad a través de nuevas prácticas, sobre todo, a través de su planteamiento de un modelo componencial del potencial creativo, que se basa en cuatro componentes esenciales: afecto, cognición, voluntad y empatía. En este universo, Margarita destaca que la creatividad está relacionada con la confianza en uno mismo y el autoconocimiento.

Palabras llave: Enseñanza del diseño; Pensamiento creativo; Enseñanza de la Arquitectura.

Abstract

The interview with Margarita Beatriz Flores Miranda discusses her trajectory as an architect, researcher, professor of higher education in architectural projects and founder of Acto School, located in Mexico City (Mexico). The interviewee discusses her quest to develop creativity through new practices, above all, through her proposal of teaching a componential model of creative potential, which is based on four essential skills: affection, cognition, will and empathy. In this context, Margarita highlights that creativity is related to self-confidence and self-knowledge.

Keywords: Design teaching; Creative Thinking; Teaching of Architecture.



Fotografia de Margarita Flores, 2022.

Margarita Beatriz Flores Miranda é Doutora em Desenvolvimento do Potencial Criativo, pela Universidade Politécnica de Valência, 2020. Mestre em Arquitetura e Urbanismo, pelo programa *Design Research Laboratory*, da *Architectural Association*, 2002. Mestre em Arquitetura, pelo Instituto de Arquitetura Avançada da Catalunha, 2003. E, Arquiteta pelo Instituto Tecnológico de Monterrey, 1998. Em 2020 fundou a Escola ACTO e desde 2011 dirige seu próprio escritório voltado para projetos arquitetônicos. Foi cofundadora e codiretora do Dear Architects 2007-2011, escritório vencedor da Bienal Latino-Americana de Arquitetura, Pamplona, 2015. Curadora da Exposição *OBJETO DE REFLEXÃO 60 Anos de Arquitetura Universidad Iberoamericana*, 2015. Membro da Seleção e Tutora de Arquitetura do Programa *Jóvenes Creadores, Fondo Nacional para la Cultura y las Artes*, 2015 e 2016. Coordenadora do plano diretor “*SocióPolis Proyecto para un Hábitat Solidario*”, Valência, 2003. Trabalhou como gestora de oficinas na *at.103* e gestora de projetos para Vicente Guallart, Enric Ruiz Geli e Enrique Norten. Diretora da carreira de arquitetura no CEDIM, Monterrey, 2007. Coordenadora acadêmica do Centro Metropolitano de Arquitetura Sustentável, CDMX, 2009. Atualmente é professora de Projetos na Universidad Iberoamericana e no Mestrado em Arquitetura Avançada do ISAD.

Entrevistadoras:

O que é a escola Acto e onde fica o espaço Laguna, local em que está situada?

Margarita Beatriz Flores Miranda: A escola Acto é um projeto que responde, em grande parte, ao que aprendi com minha pesquisa de doutorado e que não queria deixar somente em uma tese escrita, mas sim desenvolver aplicações práticas que ajudassem a orientar minha profissão. Laguna é um espaço que fica na Cidade do México, em uma área bem no centro da cidade, *Colonia Doctores*, cujas origens remontam a 1889. O edifício do espaço Laguna remonta à década de 1920 e foi fundado como fábrica de fios e têxteis. Atualmente, é um espaço onde convivem vários escritórios comprometidos com projetos criativos. Ali é onde está a sede da Acto, escola voltada para o desenvolvimento do potencial criativo, onde também funciona meu escritório de arquitetura. Existem outros escritórios de arquitetura, gente que faz móveis, gente que faz cerâmica, gente que faz até gastronomia. Então, somos muitas disciplinas que formam uma comunidade. De minha parte, sou a única que faz um trabalho acadêmico, ou seja, de formação, e que o produto é o conhecimento. O local é uma mistura entre uma antiga fábrica onde eram feitos os fios, os bordados, e uma ala totalmente nova, que respeita o estilo da fábrica. Do ponto de vista prático, gosto muito de fazer oficinas para poucas pessoas, já que a prioridade é oferecer um atendimento personalizado ao aluno, o que é muito diferente de uma sala de aula tradicional, no nosso caso estamos todos sentados em uma mesa grande. Até agora, as oficinas são voltadas para arquitetos, até agora, pois é a disciplina que conheço. Eventualmente eu gostaria de abrir as oficinas para mais disciplinas, mas por enquanto trabalhamos com arquitetos.

Entrevistadoras:

Quantas pessoas você tem em cada oficina?

Margarita Beatriz Flores Miranda: Varia, quando se trata dessa oficina em especial, que se chama Novas Práticas, tivemos até 26 alunos. O que fazemos é ter um professor para cada 8 alunos. Estamos todos trabalhando juntos, mas a atenção é de um para oito.

Entrevistadoras:

Vimos que você compartilha esta oficina com outros professores.

Margarita Beatriz Flores Miranda: Com outros dois, Francisco Quiñones e Nathan Friedman, com quem criei a oficina Novas Práticas. Temos uma espécie de salão, onde ministramos conteúdo teórico e onde estamos todos gerando uma comunicação sobre um tema comum. Depois, cada aluno desenvolve uma linha de exploração. Entre eles também há momentos em que se apoiam para resolver seus trabalhos. E outra coisa importante é que convidamos profissionais. Convidamos arquitetos profissionais para vir e discutir o trabalho com os alunos.

Entrevistadoras:

Os participantes das oficinas são arquitetos formados ou também podem ser estudantes de arquitetura?

Margarita Beatriz Flores Miranda: Sim, existem as duas opções, porque na realidade o que tento fazer é preencher aquelas lacunas que na Universidade, no México, não são preenchidas, como a introspecção e o conhecimento de si mesmo. Então nós temos alunos a partir do quarto semestre ou até cinco anos depois de já formados, é uma gama de participantes bem ampla.

Entrevistadoras:

E eles são misturados nas oficinas? Há uma troca de experiências entre as pessoas que já estão no mercado e as que ainda não estão?

Margarita Beatriz Flores Miranda: Sim, estão misturados. Isso é muito bom, porque a liberdade, ou até a ingenuidade dos mais novos injeta energia nos mais velhos. E aos que já estão no mercado agregam uma espécie de filtro de realidade.

Entrevistadoras:

Você poderia nos contar um pouco sobre sua trajetória profissional, sobre como surgiu seu interesse em desvendar o pensamento criativo e promover seu desenvolvimento na docência.

Margarita Beatriz Flores Miranda: Principalmente, acho que a primeira influência é que fui a uma escola Montessori. Durante toda minha escola primária e jardim de infância, fui uma “criança Montessori” e eu gostava muito da escola. Gostava muito dessa liberdade,

em que me apresentavam um menu de opções e eu podia escolher livremente qual delas desenvolver. Sempre com a responsabilidade de completar todo o material. Acho que isso despertou meu amor pelo aprendizado. Mais tarde, tive uma educação muito convencional, no TEC, um Instituto Tecnológico da cidade de Monterrey, já que eu morava no Norte naquela época. Era uma educação muito técnica, então senti como se me dessem espécie de fios de conhecimento, mas que nunca me ensinaram a tecer. Eu sabia que isso podia ser feito, porque eu já estive em uma escola onde me ensinaram a tecer o conhecimento a partir dos meus interesses, a escola Montessori, mas quando cheguei no TEC, era tudo muito isolado.

Terminei minha graduação, trabalhei por dois anos como arquiteta e decidi que havia um vazio que eu tinha que preencher, que era minha formação como arquiteta: pois ela não era suficiente para me sentir criativa, sentia-me mais criativa quando era criança [risos].

Então procurei por escolas ao redor do mundo e fui para Londres. Em Londres há uma escola de arquitetura em que somente se ensina arquitetura. Essa escola é chamada de *Architectural Association School of Architecture*. Quando cheguei lá, percebi que a arquitetura poderia ser ensinada de uma forma muito mais criativa, onde cada um podia ou tinha que expressar suas próprias formas de ver o mundo. Desse modo, ciente de que isso poderia ser feito, eu disse: quando voltar ao meu país, tenho que fazer algo para contribuir com uma nova forma de ensinar. Depois, fui para Barcelona estudar e trabalhar com um grupo que me parecia muito criativo. Estando lá, fui convidada para fazer um mestrado. Então, fiz mestrado em arquitetura avançada, mas no final eu acabei fazendo o programa do mestrado [risos]. Aquele mestrado, quer dizer, aquela vida em Barcelona, me deu um projeto como profissional em Valência. Assim, conheci Valência através de Barcelona.

Em seguida, voltei ao México e começo minha atuação como profissional, trabalhando para outros escritórios e então, há mais de 15 anos, comecei meu próprio trabalho como arquiteta, meu escritório, mas sempre dei aulas. Desde que voltei ao México, estou dando aulas na Universidade e descobri que tenho um método de ensino que deixa os alunos bastante felizes. Então conheci Bernabé [Bernabé Ortuño, orientador da tese de doutorado], que me fez ver que eu tinha um jeito de estimular o potencial criativo, porque mostrei-lhe o trabalho dos meus alunos, que tem muito a ver com a expressão, com o desenho, como uma ferramenta de arquiteto para propor ideias e partilhá-las com os outros. Ele me incentivou a fazer um doutorado sobre como eu ensino, acredito que ele sugeriu isso para que eu pudesse compartilhar essa forma de ensinar com outros professores. Então comecei o doutorado, no qual realmente estudei psicologia por cinco anos. O que fiz com o Bernabé foi muito interessante, uma vez que, como arquiteta e professora, estudei a linha da psicologia que trata do comportamento criativo que é estudada pelos psicólogos, mas a partir da lógica intelectual de Bernabé, que é a produção industrial e o pensamento sistêmico. Acho que essa mistura foi muito positiva.

Entrevistadoras:

No final, você tem aí uma integração de algo que na prática criativa é muito importante, quando falamos de projetos ou de produção em design e arquitetura, que é gerir o pensamento criativo e seu uso prático para solucionar questões do contexto.

Margarita Beatriz Flores Miranda: A integração entre o pensamento criativo e seu uso prático é essencial para alcançar uma contribuição valiosa, pois a utilidade é sempre demonstrada pelo contexto, quando o produto retorna à sociedade e a sociedade diz: sim, você aumentou o valor. Assim, podemos falar de um ato criativo. Se ficam apenas as ideias, pode ser uma ideia maluca e original, mas não é útil, então não é criatividade. Isso é muito importante para ensinar os alunos. O ato criativo se completa com o reconhecimento da sociedade, com essa avaliação externa.

Entrevistadoras:

Retomando algo que você disse, que voltou para o México com essa intenção de levar uma forma diferente de ensinar arquitetura, perguntamos: como foi fundada a escola Acto? O que lhe motivou? Você já comentou que toda essa experiência foi fora do México, mas como realmente começou essa abordagem pedagógica que move a escola?

Margarita Beatriz Flores Miranda: O estímulo para começar foi algo que estava no entorno, como você disse, já que tem a ver com um grupo de estudantes da Universidad Iberoamericana. Dou aula no quarto e no oitavo semestres e depois do oitavo resta um ano de tese [trabalho de conclusão de curso]. Então, um grupo de alunos queria que eu trabalhasse com eles em suas teses, porque achavam importante ter um desafio em que teoria e prática estivessem relacionadas. E essa oferta não existe na Universidade, ou é uma tese teórica ou é uma tese prática. Então, como a Universidade não me deu esse espaço, E com alguns amigos; Nathan Friedman, um estadunidense que mora no México, e Francisco Quiñones, um grande amigo e que em algum momento foi meu aluno, eles disseram, bem, vamos fazer um projeto. Eu tinha acabado de terminar meu doutorado e disse, vamos fazer isso, é o momento perfeito. Bem, veio disso, de alguns alunos que queriam. [risos].

Tem funcionado muito bem e chamamos essa oficina de Novas Práticas, com o desejo de que cada um pratique e contribua com a sociedade fazendo o que mais gosta de fazer. Assim, cria-se um bom entorno, um elemento básico da criatividade é que faz parte dos quatro “P”s da criatividade. Um é a Pessoa, o outro é o Processo, o outro é o Produto e o último é aquele que chamam de *Press*. *Press* vem do inglês e parte do princípio que

existe uma Pressão no entorno, que vai tanto estimular quanto inibir o processo criativo.

Então eu me preocupo porque acredito que a escola tem que criar o entorno. Como se constrói este entorno que vai do físico ao psicológico? Assim, fui motivada a criar um entorno de confiança - essa é a palavra, para mim, mais importante – para um grupo pequeno ou às vezes maior, mas que trabalhem sempre em prol do desenvolvimento do potencial criativo. Para isso, analisamos como motivar a confiança dos alunos, como despertar ou voltar a reativar esses interesses que vêm quase da alma, que confiem neles, que os vejam frente a frente e que configurem um projeto em acerca disso.

Esses alunos vêm quando estão terminando o curso. Não é que façamos a tese aqui, porque eu não posso, não tenho uma instituição que endosse uma tese da minha oficina. O que fazemos é orientá-los a reconhecer isso que acabei de mencionar, seus interesses. Então, estabelecemos metas, como: Qual é a sua meta profissional? Como você se vê daqui a 50 anos? Abordando também o tema do produto, como bem me ensinou Bernabé. Agora temos alunos que estavam perdidos em relação a que caminho seguir e deram o próximo passo no seu desenvolvimento profissional. Bem, nós fizemos a primeira oficina há quase dois anos, agora os alunos estão sendo aceitos nas Universidades de Cornell, Harvard, MIT (Massachusetts Institute of Technology), porque eles entenderam que era isso que queriam estudar. Tenho outros [alunos] que começaram seus negócios ou que estão trabalhando com as pessoas com quem vão desenvolver seu potencial. Então, acredito que hoje o valor dessa oficina, deste tipo de educação, está começando a ser demonstrado.

Entrevistadoras:

De acordo com o que pesquisamos, há outra oficina que está diretamente relacionada ao processo criativo, essa surgiu depois?

Margarita Beatriz Flores Miranda: Sim. Essa acabou de começar e é ministrada por mim mesma. É um grupo piloto de seis alunos. Tenho um aluno de 38 anos que é o mais velho, ele tem seu escritório que está indo muito bem, e o mais novo é um aluno que está na Universidade agora fazendo sua tese. E eu adoro isso, porque é uma exploração completa, é muito introspectivo e o que fazemos é definir um problema que queremos resolver. Um problema que afeta nossas vidas. Podem ser casos tão profundos quanto... Por exemplo: já tenho um escritório que está crescendo, mas está tirando minha liberdade de vida. Ou seja, o problema é: como consigo desenvolver uma prática profissional do meu escritório, mantendo qualidade de vida? Então, esse será o problema a ser resolvido.

Outro aluno, por exemplo, viu que no âmbito do paisagismo, na Cidade do México, existem poucos profissionais, por isso, ele quer formar um escritório em que o paisagismo

seja mais como jardinagem. Ele fará um livro sobre como qualquer pessoa pode elaborar uma paisagem linda para sua casa ou para a cidade. São problemas pessoais muito autênticos e o que eu faço é orientá-los, ensinando-os a partir de distintos pontos: O que é criatividade? Quais são seus elementos? O mais importante, qual é a minha paixão? O que é o processo criativo? Quais são suas etapas? Como cada um lida com elas? E, ao mesmo tempo, passamos por cada etapa, abordando aquele problema. Agora estamos na primeira etapa que é definir o problema, que tem a ver com uma emoção muito importante, que seria o carinho. Como eu me emociono ou como me relaciono de forma afetiva com esse problema?

Baseado na minha tese, eu determinei, que havia uma série de atributos, que são agrupados em quatro componentes que estão diretamente relacionados a cada etapa do processo criativo. Nós os avaliamos nesses atributos, por meio de uma série de testes, antes e depois do trajeto criativo, e realmente está funcionando. Ou seja, há alunos que descobriram que sua fluidez é muito limitada, enquanto sua flexibilidade é muito ampla. Além disso, poder discernir entre flexibilidade e fluidez ao longo de um processo criativo, ajuda a ver onde está seu potencial e, igualmente, a começar a trabalhar nesses quesitos. E como nós somos um grupo, o interessante é que vai ter alguém que é muito flexível ou pouco fluído, quer dizer, que estará mais ou menos o inverso. E ver o exemplo, bem, isso te ajuda.

Entrevistadoras:

Então, durante a oficina, eles passam por todo o processo. A ideia é sair com uma proposta, uma possível solução para o problema que identificaram no início?

Margarita Beatriz Flores Miranda: Sim. Estamos desenvolvendo formas de medir, analisando como propor metas mensuráveis. Por exemplo, o estudante que quer fazer o livro de paisagem, ao mesmo tempo, se candidatará a uma bolsa oferecida pelo Governo do México para projetos que tenham a ver com as artes, a arquitetura entrando como parte das artes. Se lhe derem a bolsa pela elaboração deste livro, talvez isso já seja uma avaliação do entorno frente ao seu produto. Além disso, os resultados da bolsa sairão justo quando a oficina termina, a partir disso podemos começar a avaliar. Por isso, peço aos alunos que façam projetos palpáveis ou realizáveis em quatro meses, que é a duração da oficina, 60 horas de aula. Essa é a intenção para que eu possa ver se o resultado foi validado pelo entorno [contexto sociocultural], que seria a última fase, a última etapa do processo criativo.

Entrevistadoras:

A proposta pedagógica da Acto apoia-se em três pilares fundamentais: a autoconfiança do indivíduo, a expressão genuína e o gosto pelo conhecimento. Com base no que você acabou de dizer, que eles vão identificar um problema no nível afetivo e que tenha a ver com suas questões pessoais, podemos concluir que há um estímulo para o desenvolvimento da autonomia, da autodescoberta, uma busca de uma identidade autoral e de potencialidades individuais?

Margarita Beatriz Flores Miranda: Sim, absolutamente. Todos esses pontos que você acabou de mencionar fazem parte daqueles que são, para mim, os atributos. Há um momento em cada etapa do processo criativo em que vamos avaliá-los e falar sobre eles. Por exemplo, o tema da autonomia aparece mais na terceira etapa do processo criativo. É quando você já tem a sua hipótese, você decidiu uma forma de resolver o problema e o que você tem que fazer é trabalhar muito para expressar o seu produto. É aí que entram todas essas habilidades, como autoestima, autodeterminação, autoconfiança. Isso sim, é um trabalho muito individual, que é o que não acontece na Universidade. Não há tempo na Universidade para trabalhar com cada aluno dessa forma, e nem todos os alunos querem isso também. Ou seja, embora seja algo bonito e aquilo para o que somos chamados na vida, há pessoas que têm muito medo disso. Então, o que eu gosto é que entre nós que nos reunimos, existe um espaço onde todos nós queremos essa busca, por mais difícil que seja.

Entrevistadoras:

Para esclarecer um pouco, existem esses três pilares que sustentam as etapas do processo criativo e as habilidades criativas, ou seja, essas habilidades que são desenvolvidas durante a oficina. Então, o que gostaríamos de saber é se você usa ferramentas específicas ou se o aluno tem que descobrir seu próprio processo criativo e as ferramentas são variáveis para cada um?

Margarita Beatriz Flores Miranda: A primeira coisa é que os três pilares são uma constante para mim, que é o meu acordo com os professores que entram aqui. Em outras palavras, você como professor deve estar disposto a reconhecer que seu trabalho é auxiliar o aluno a gerar mais confiança em si mesmo, que seu trabalho como professor é fazer com que o aluno desenvolva uma expressão genuína, que seu trabalho como professor é ensinar o que você ama, para que o aluno ame o que você está ensinando. Essa é minha base. Se um professor não concorda que isso faz parte da profissão, da docência, então ele não pode fazer parte da minha equipe. Para mim, essas bases são uma constante e constituem

a forma como percebo o ensino. Isso não é uma conclusão, esses pilares são mais como uma reflexão que elaborei durante dois anos depois de ter finalizado o doutorado,, mas o que existe é uma lista de atributos, ou seja, em termos de metodologia, já na aula de processo criativo existem as etapas que eu divido em quatro.

Então, o método seria ensiná-los ou que saibam que existem quatro etapas. O que está acontecendo em cada etapa? Por exemplo, uma muito importante é antes da ideia chegar, a famosa iluminação, que se não houver iluminação, não se pode falar de processo criativo, porque não está resolvendo nada de novo. Em outras palavras, você tem que chegar a um ponto em que diga: Eureka! Aqui está a solução, eu não a tinha imaginado antes, estou muito animada e quero desenvolvê-la. Entretanto antes que este momento chegue, há uma etapa de frustração, porque a mente já atingiu seu limite e é necessário que os alunos saibam que o que eles têm que fazer é ir incubar ao invés de se decepcionar com eles próprios. Então você diz a eles: OK, você atingiu o limite, deixe o problema em suspenso. A metodologia implica ir revelando etapa por etapa, porque quero que se concentrem na etapa em que estão. Se na primeira etapa o aluno quiser usar muito a lógica, bem, eu digo que não. Agora não é hora de ficar pensando tanto, agora é hora de usar a imaginação, a fantasia, associar remotamente as ideias, ser curiosos. Logo, eles têm que focar nisso, porque, geralmente, querem fazer através da razão e assim uma ideia criativa nunca sairá.

Entrevistadoras:

E ao mesmo tempo, ao estimular a flexibilidade você também pode proporcionar maior fluidez, não é mesmo?

Margarita Beatriz Flores Miranda: Sim, os testes que eles fazem são testes que eu pego da psicologia e adapto um pouco para deixá-los mais divertidos, porque a maioria deles são para crianças. O que não é ruim, ou seja, como adultos, é bastante difícil para você resolvê-los, porque você tem que se sentar e ser flexível por 7 minutos, nada além do que ser flexível e é um desafio. Deste modo, o próprio teste em si é uma prática da habilidade.

Entrevistadoras:

Na Acto, enfatiza-se a importância da percepção do contexto e do processo criativo dos arquitetos por meio de uma leitura mais ampla de seu entorno. Além de criar um ambiente propício à criatividade. Na mesma linha, pensamos que esta abordagem é essencial para a prática de qualquer criador e que talvez devesse ser expandida para muitos profissionais contemporâneos. Você acha que na formação de designers e arquitetos não

se valoriza o entorno? Em outras palavras, essa conexão não é valorizada na prática do processo criativo em sala de aula, não é enfatizado que para criar algo temos que estar atentos ao que está acontecendo ao nosso redor. Por outro lado, há a produção em massa de produtos que, muitas vezes, é voltada para o *mainstream*, atendendo um grupo muito restrito e deixando parte da sociedade à margem. Ou seja, produzimos mais do mesmo e não olhamos ao nosso redor para o que nossa comunidade precisa. Você acha que atualmente haveria uma desconexão entre o universo da criação e as reais necessidades do meio ambiente?

Margarita Beatriz Flores Miranda: Claro, acho que é uma questão muito importante sobre a qual devemos começar a falar. Ainda mais se somos professores, se estamos nessa tarefa de educar e definitivamente sob a pressão do que é tendência, não devemos falar apenas da produção de objetos, mas também valorizar a produção de ideias. Parece que todos nós temos que pensar na mesma linha. Acho muito importante que nós professores fazemos esses questionamentos, a ponto de integrar mais coisas que estão de fora. Depois de toda essa ondate pensar sobre o que “deveríamos estar projetando” e “como deveríamos estar projetando”, acho que muitos danos foram causados ao desenvolvimento do potencial criativo da sociedade em geral. Eu acredito que ser professor, de certa forma por vocação, envolve muito trabalho, como entender: OK, isso é uma tendência, eu não vou ensinar essa tendência, mas vou abrir a perspectiva para que o aluno tenha mais opções para engajar-se em algo que chame a sua atenção e que não precisa estar na moda. Assim, propomos que o aluno se posicione em um ambiente mais amplo. É um ótimo trabalho, é como sempre começo as aulas, porque o aluno tem que criar um projeto desde o início. Nesse âmbito, em uma aula de projeto, eu digo: bem, vamos começar com alguns interesses comuns. Então deixo aberto para o aluno dizer quais serão seus referentes. Obviamente eu tenho que observar se o referente tem um valor que dá ao aluno ferramentas para projetar. Minhas aulas de projeto começam com eles me dizendo qual é seu produtor de cinema favorito, ou seu tema favorito do Chef, ou seu tema favorito da sociedade, um psicólogo, alguém da filosofia. E a partir daí, como começar a encontrar os valores desses criadores que são seus referentes e os ordenar. Entendo que se o aluno é atraído por uma referência, é porque esta referência traz um sistema de ordenação pelo qual o aluno já se sente atraído.

Assim, cada aluno traz para a mesa, imaginemos que a mesa é a sala de aula, uma referência que expressa de forma mais concisa o que deseja se tornar. Logo em seguida, começamos o projeto, mas eu não sou a professora que chega e diz a eles, vamos construir um hospital em um terreno de 2.000 m², etc. Eu digo a eles: definam o que vamos fazer. Acredito que o aluno tem a capacidade de compreender o entorno e cabe a nós orientá-lo

nessa compreensão. É claro, dar a eles a responsabilidade de definir o entorno em que querem trabalhar.

Entrevistadoras:

Qual a importância de estar em um espaço de criação coletiva, que é uma antiga fábrica têxtil, e em que se promove uma relação com a inovação em várias áreas? Porque tem gente do design, da gastronomia, da arte. Então, que contribuição esse espaço e essa interação podem trazer para suas oficinas ou para a proposta da escola?

Margarita Beatriz Flores Miranda: Sim, para mim é importante porque, primeiramente, traz uma espécie de liberdade de ideias, certo? Ou seja, a ideia é algo que o aluno gera na cabeça dele e é dele. E quando se dão conta que é possível, porque já tem alguém lá fora fazendo uma oficina de moda ou alguém está fazendo um jantar maravilhoso porque vem um chef naquele dia, eles dizem: é claro, isso pode ser feito, alguém já está fazendo isso. Minha ideia não é louca ou descabida. Tem gente que já se comprometeu com essa ideia e isso me motiva.

Por isso eu gosto muito, porque é muito diversificado e muito flexível. Além disso, tudo que existe ali passou por uma espécie de curadoria. Na verdade, para estar nesse lugar o curador verifica se os projetos estão contribuindo com algo autêntico. Eles devem ter um pouquinho de busca individual e contribuir com o entorno. Nossos espaços de trabalho estão abertos ao público e um vê o espaço de trabalho do outro.

Então, quero que meus alunos, entre si, sejam uma comunidade de arquitetos na qual o valor é que cada um é diferente. Assim, há até uma cumplicidade, porque quando alguém diz “vou te contar a minha ideia e você a sua”, eu sou como um cúmplice de que “a sua ideia é uma e você tem que se comprometer com ela”. Forma-se uma comunidade de jovens arquitetos, que partilham a procura por uma prática que apoie o entorno naquilo que mais gostam de fazer. Para mim, esses são os pontos principais: sou livre para acreditar no que quero, porque outra pessoa já fez isso e me ensina na vida real que é possível. Por outro lado, somos uma comunidade onde cada um contribui com um valor específico e não há competição, mas sim uma harmonia de mentes criativas que procuram o seu próprio caminho de expressão. Para mim, a expressão é muito importante e acredito que todos estudamos design ou arte porque queremos nos expressar, porque temos vontade de mostrar para o mundo ao mundo nossa maneira de vê-lo.

Entrevistadoras:

Nessa ideia de comunidade, parece-me que o conceito de transversalidade acaba surgindo, naturalmente. Ou seja, durante o processo, seus alunos irão vivê-la. Dentro da oficina isso deve ser muito rico para ampliar o processo divergente ou proporcionar novas conexões de conhecimento, o que talvez não aconteceria se a pessoa estivesse sozinha, criando em seu escritório ou oficina pois não estaria compartilhando percepções.

Margarita Beatriz Flores Miranda: O que você acabou de dizer me fascina, duas palavras que eu nunca tinha ligado dessa forma e para mim é uma descoberta. Obrigada. Transversalidade é uma palavra muito usada nos projetos curriculares, propondo conectar todo o conhecimento em rede em cada semestre, o que é uma mentira. Não encontrei um modelo de ensino em arquitetura que conecte todas as aulas, ou seja, nunca encontrei uma escola que realmente faça um aluno entender todas as matérias a partir de, talvez, um projeto. Em geral, [em nossas oficinas] não damos uma aula específica, mas abordamos tópicos essenciais para os quais nunca dedicamos o devido tempo para abordá-los. Por exemplo, como descobrir qual é o seu processo criativo. Bem, não sei quantas pessoas passaram mais de uma hora tentando entender qual é o seu processo criativo. Por isso, a nossa abordagem é: você vai dedicar 60 horas para alguém que já estudou isso te dizer: essa é a teoria, agora a gente vai descobrir como é o seu processo criativo. Outra oficina que damos é a da representação, que tem a ver com encontrar sua forma de se expressar de forma autêntica por meio do desenho, ou seja, usando o desenho, não aplicando-o tecnicamente, mas como ferramenta de comunicação. Esses são temas transversais, em que você precisa conectar tudo o que sabe para chegar em sua expressão própria. Eu acredito que criatividade é isso, basicamente, novas formas de conectar a informação que existe em nosso cérebro e no entorno. Quando a “Eureka” chega, é porque o cérebro fez uma grande conexão e ele te diz, olha, se você combinar isso com isso e com isso, você resolve o problema.

Entrevistadoras:

Acho ótimo, porque às vezes as pessoas falam do processo criativo como se fosse uma invenção do nada, o que acho que ainda é um resquício da ideia de “gênio criativo”. Na verdade, criar não é negar o que já existe, mas ver o que existe de outra forma, conectá-lo de outra forma.

Margarita Beatriz Flores Miranda: Sim, a neurociência agora está muito interessada na criatividade, porque justamente aquele momento em que conectamos algo novo é uma sinapse. Obviamente o gênio tem que ser desmistificado, você só tem que trabalhar duro para chegar a esse momento: a ideia. Um famoso autor disse que a iluminação nada mais é do que um momento em que a mente relaxa depois de muito trabalho em busca de uma solução.

Entrevistadoras:

A mente sem o “alimento” não cria. A mente se alimenta das informações geradas pelo trabalho que você faz para conectar seu conhecimento e tudo o que vê ao seu redor. Uma mente que não passa por isso não é uma mente criativa, ou seja, dificilmente gera um *insight* para inovação.

Margarita Beatriz Flores Miranda: Exatamente, e isso está escrito em muitos artigos. Se você não alcançar esse momento de iluminação, você não está resolvendo nenhum problema criativo. Você estará resolvendo um problema convencional de forma mais bonita talvez. Outro autor diz que se você já tem um método para resolver um problema e só vai aplicá-lo, não tem problema nenhum, certo? Você já sabe como fazer. Então faça.

Entrevistadoras:

Voltando à ideia de colaboração, de comunidade, como esse ecossistema colaborativo influencia no desenvolvimento do potencial criativo? Já existe uma atividade formalizada na escola que é realizada em conjunto com outras disciplinas que estão abrigadas no Espaço Laguna, como arte, design ou gastronomia?

Margarita Beatriz Flores Miranda: Ainda não, mas se há uma oficina, se vai ser feito um evento ou se vai ser apresentado um produto, vamos todos. Nós sempre sabemos o que o outro está fazendo. Tem um jornal da Comunidade Laguna, em que todo mundo escreve um parágrafo ou algo assim e ficamos sabendo o que cada um está fazendo. É um esforço que o Laguna faz e gosto porque, no meu caso, é uma aposta no futuro. Meu sonho seria poder ensinar crianças de 8 anos, essa é minha grande motivação, pois dizem que aos 8 anos nossa criatividade está em declínio, em queda livre, porque começamos a nos preocupar com o que pensam de nós. Esse seria o meu sonho, mas bem, para começar a trabalhar com crianças acho que tenho que trabalhar com adultos por mais alguns anos.

Neste momento há outro desafio para mim dentro da minha oficina de processo criativo: é possível avaliar a criatividade? Ela pode ser conscientemente aprimorada? Acho que sim, agora é hora de experimentar. Esse é o meu desafio atual, mais tarde quero convidar artistas para que possam dar aulas para qualquer pessoa. Por exemplo, eu danço e acho que meu professor de balé, que é um ótimo professor, poderia ensinar a qualquer pessoa os movimentos básicos do corpo e criar uma coreografia. Eu adoraria que um escultor viesse e ensinasse a alguém que não é escultor os processos básicos de montagem de uma escultura. Essa seria a minha próxima aposta e acho que é a primeira coisa que vou fazer no campo da mistura de disciplinas. Desenvolver diferentes canais de expressão, porque acho importante dar-nos a oportunidade de nos experimentarmos noutras áreas, de ver qual é a minha expressão na dança ou a minha expressão na pintura. Acho que isso pode ser muito libertador para a alma e como ferramenta de autoconfiança.

Entrevistadoras:

Parece uma ótima ideia, porque para ser criativo você precisa desenvolver autoconfiança.

Margarita Beatriz Flores Miranda: Sim, 100%. A autoconfiança é uma das consequências mais bonitas que você alcança ao ousar ser criativo: confiar em si mesmo. Quando você é criativo, a confiança aumenta naturalmente.

Entrevistadoras:

Mudando um pouco de assunto, você já comentou várias vezes como sua tese de doutorado a ajudou. Nela você gerou um modelo sistêmico, denominado Modelo Componential do Potencial Criativo, que se concentra nos componentes da criatividade, da pessoa, de seus processos, de suas ações e do ambiente em que esse processo ocorre. Bem, para chegar ao modelo você realizou um estudo que integra uma profunda investigação teórica e uma parte empírica, analisando as habilidades criativas e seus principais componentes. Isso ajudou você a identificar os atributos essenciais da criatividade: afeto, cognição, vontade e empatia. Conte-nos um pouco mais sobre como você estabeleceu essas correlações.

Margarita Beatriz Flores Miranda: Esses atributos, na verdade, vêm de ter revisado os autores mais importantes ou mais citados da psicologia que estudam o comportamento criativo e fazem testes. Ou seja, eles analisam habilidades que foram comprovadas

de alguma forma como habilidades criativas. Com o apoio de Bernabé, decidimos examinar toda a lista de habilidades e sintetizá-las. O método foi agrupar as que se repetem e depois retirar as que significam o mesmo. Assim, chegamos a uma lista de 38 habilidades, que tiveram que ser definidas não por mim, mas a partir da síntese de muitas definições. Isso me ajudou a ter certeza de que tais habilidades são criativas, mas nenhum autor as agrupou por meio desses fatores. Com o SSP, o programa que usamos, fizemos um tratamento estatístico dos dados para reduzir as variáveis. Eu queria que resultassem em três componentes [risos], mas no final saíram quatro. Bom, a partir da forma como eles foram agrupados e estudando as habilidades ou atributos que se encaixam em cada grupo, descobri que me indicavam as etapas do processo criativo.

Então, existem habilidades como essas que comentamos, as flexíveis, que estão na primeira fase, quando estou definindo o problema e começando a buscar soluções. Lá eu tenho que deixar fluir a imaginação, a fantasia, a liberdade, a emoção gerada pelo contexto, que é o afeto pelo entorno. O afeto teria a ver com o fato de eu me deixar afetar e não é que seja um afeto negativo, o que também poderia ser, mas eu acho que na educação a gente deve buscar as emoções positivas. Esse conhecimento entra pela emoção e se entra por uma bela emoção, melhor. Na segunda parte, já temos que começar a buscar soluções, buscar referências, usamos abstração, síntese, análise, que são operações cognitivas mais fáceis para todos. Acho que a escola nos educa muito para trabalhar na segunda etapa do processo criativo. Chamei isso de Cognição, porque aqui a fantasia não pode mais entrar tanto, senão eu nunca começo a resolver o problema. A terceira etapa, na qual acho que há muito trabalho a fazer como professores, é a vontade, que tem a ver com gerar a solução. Tenho que ter a motivação bem colocada, para poder seguir até terminar de desenvolver o meu produto sem hesitar. Isso tem a ver com autoestima. Por exemplo, aparece o senso de humor, o que me parece muito importante no final, rir de si mesmo. Além disso, perseverança, autodeterminação e autogestão, que também é uma espécie de liberdade, mas muito mais madura. Por fim, surge a empatia, que tem a ver com avaliação. Para mim, a empatia me diz como sou afetada pelo que eu desenvolvi na primeira etapa, pelo que eu deixei me emocionar. Inclui não apenas valores pessoais, mas também algo do entorno que entrou na etapa do afeto. Finalmente, se o entorno valoriza meu projeto, isso me mostra que fui empática e que consegui construir uma sinergia com aquele entorno.

Entrevistadoras:

Os termos que você adotou são excelentes, porque falamos muito sobre empatia no ensino de design, mas é a primeira vez que a vemos conectada dessa forma com o processo criativo, é uma descoberta.

Margarita Beatriz Flores Miranda: A descoberta do atributo Empatia foi muito interessante, foi um momento “Eureka” porque estávamos na fase de pensar em como iríamos chamar cada componente. Foi uma etapa muito difícil, foram uma ou duas semanas inteiras e então eu disse: e o último componente? Bernabé chamou de Criatividade, mas eu disse: não podemos chamar de Criatividade. E ele me disse: sim, claro, não podemos chamar de Criatividade, mas como chamamos? Então, ainda frustrada, eu disse: OK, vou parar de trabalhar por hoje e vou com alguns amigos passear pela bela Valência. No caminho para casa, de repente eu disse: claro, é Empatia! É isso que mostra que tenho empatia com o entorno, que o entorno e eu já estamos em diálogo. Há um autor que fala que durante o processo criativo existem Marcos Internos de Referência, mas que também há Marcos Externos de Referência e ambos existem em mim, eu construo os dois. E essa estrutura externa é tão importante quanto a outra.

Entrevistadoras:

Por último, uma pergunta de encerramento: qual é o maior desafio que você enfrenta no processo de desenvolvimento das habilidades criativas dos participantes de suas oficinas?

Margarita Beatriz Flores Miranda: Bom, estou iniciando a oficina, mas posso contar as que encontrei agora que estamos com o primeiro componente, que seria o Afeto, pois estamos no primeiro momento do processo, identificando o problema. Tenho notado que as pessoas não param para identificar o problema. Definir esse primeiro problema que às vezes colocamos como uma pergunta: como posso?; ou como poderia?; é muito difícil. Há uma resistência [risos] em definir o problema, é algo muito interessante. Como professora, coloco-me no lugar deles, porque já decidi que também tenho que começar a fazer o exercício com eles. É muito difícil admitir que queremos resolver algo. Não sei exatamente porque, talvez porque tenhamos que parar de fazer outras coisas para começar a resolver isso. Gostaria, no campo da educação convencional, de ensinar-lhes o hábito de definir o problema. Acho que no final das contas é um hábito que, por algum motivo, tiramos do dia a dia, mas que ajuda muito a se comprometer com o processo criativo, porque você tem clareza do problema, vê a necessidade de resolver isso e não foge mais dele.

Entrevistadoras:

A maioria dos autores que falam sobre o processo criativo, em algum momento, dizem que a criatividade precisa de um propósito, tem que te levar a algo: o que você espera disso?; onde você quer chegar?

Margarita Beatriz Flores Miranda: Sim. E esse “onde você quer chegar” tem a ver com algo além da sobrevivência, tem a ver com um desejo de crescimento, como um desejo pessoal de melhorar a mim mesmo e ao meu entorno.

Entrevistadoras:

Porque, no fundo, você está trabalhando com seres humanos, com a construção de formas de pensar.

Margarita Beatriz Flores Miranda: Sim, e na construção de uma ideia de si mesmo. Por exemplo, quando estudei na Inglaterra, aprendi muito sobre mim, sobre tudo o que não sabia, mas tudo o que queria saber, também sobre o pouco que sabia e que fazia bem. Para mim foi uma ocasião muito encorajadora. Eu estava sendo educada para ser arquiteta, mas havia algo na metodologia que me fez entrar em mim mesma. Eu acho que tem alunos que terminam a faculdade e ainda não sabem o que querem fazer, sem se conhecerem, preocupados com a forma como são julgados. Eles saem da faculdade sem ter feito nenhuma introspecção, há muito valor dentro de cada um, mas não o vemos.

Entrevistadoras:

A verdade é que também estamos formando cidadãos, pessoas que têm um papel no mundo. Em algum momento você tem que pensar. Que papel quero assumir no mundo? Sempre digo aos meus alunos de Design: a essência do design é configurar e reconfigurar o entorno, você é responsável pelo que cria e insere nesse ambiente, que papel você quer ter nessa construção do seu entorno e de si mesmo?

Margarita Beatriz Flores Miranda: Exato! Essa é uma boa maneira de começar uma aula. [Risos] Eu adoro isso.

Data de submissão: 30/03/2022

Data de aceite: 26/05/2022

Data de publicação: 01/06/2022



ENSINO DE MODA NO BRASIL: ENTRE RASTROS E ECOS

Fashion teaching in Brazil: between tracks and echoes

Enseñanza de moda en Brasil: entre pistas y ecos

Entrevistadores:

Milena Mayuri Pellegrino Ogushi¹

Felipe Fonseca²

Entrevistas concedidas por Mara Rúbia Sant'Anna, em 31 de março de 2021, e por Maria de Fátima Mattos, em 23 de abril de 2021, pela plataforma virtual Microsoft Teams.

1 Mestranda em Psicologia Social e Cultura no PPGP/UFSC. Graduada em Psicologia pela UFSC (2011) e em Moda pela Udesc Ceart (2019). Possui especialização em Políticas Sociais e demandas familiares pela Unisul (2015). As áreas de interesse são Moda, Arte, Processos de criação, Psicologia Social, Estética e Ensino Superior. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1589286686946842>; e-mail: milenaogushi@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4126-2491>

2 Mestrando em História Global no PPGH/UFSC. Bacharel em Moda pela Udesc Ceart (2021), onde foi bolsista de extensão no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) e bolsista de Iniciação científica junto ao Laboratório Moda, Artes, Ensino e Sociedade (LabMAES). Tem interesse nas áreas de História da Cultura, Memória das Sociabilidades LGBTQIA+, Moda e Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3002618607056833>; e-mail: felipefonseca.fs@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2130-9739>

RESUMO

Através das memórias das professoras Dra. Maria de Fátima Mattos (CUMML) e Dra. Mara Rúbia Sant'Anna (UDESC), a entrevista conta a história do Fórum das Escolas de Moda Dorotéia Baduy Pires e a criação do Grupo de Trabalho “Educação: teoria e prática em Moda”, ações que ocorrem durante a programação do Colóquio de Moda. O objetivo é documentar o papel do Fórum e do GT frente às transformações nacionais ocorridas nas diretrizes de formação dos cursos superiores de moda e identificar as potencialidades de ambos para mudanças curriculares emergentes, acompanhando as problematizações apresentadas nas pesquisas durante a realização do 1º Encontro de GTs, que se referem principalmente à inclusão das diversidades e o uso de novas tecnologias no ensino.

Palavras-chaves: Colóquio de Moda; Ensino Superior; Fórum das Escolas de Moda.

Abstract

Through the memories of teachers Dr. Maria de Fátima Mattos (CUMML) and Dr. Mara Rúbia Sant'Anna (UDESC), the interview tells the story of the Forum of Fashion Schools Dorotéia Baduy Pires and the creation of the Working Group (WG) “Education: theory and practice in Fashion”, actions that take place during the Fashion Colloquium programming. The objective is to document the role of the Forum and the WG in the face of national transformations in the formation guidelines of fashion higher courses and to identify the potential of both for emerging curriculum changes, following the problems presented in the researches during the 1st WG Meeting, which mainly refer to the inclusion of diversities and the use of new technologies in teaching.

Keywords: Fashion Colloquium; Higher education; Fashion Schools Forum.

Resumen

A través de las memorias y documentación de las profesoras Dra. Maria de Fátima Mattos (CUMML) y Dra. Mara Rúbia Sant'Anna (UDESC), la entrevista cuenta la historia del Foro de Escuelas de Moda Dorotéia Baduy Pires y la creación del Grupo de Trabajo (GT) “Educación: teoría y práctica en Moda”, acciones que se desarrollan durante la programación del Coloquio de Moda. El objetivo es documentar el papel del Foro y el GT ante las transformaciones nacionales en los lineamientos de formación de los cursos superiores de moda e identificar el potencial de ambos para cambios curriculares emergentes, siguiendo los problemas presentados en las investigaciones durante el 1er encuentro de Grupos de Trabajo, que se refieren principalmente a la inclusión de diversidades y el uso de nuevas tecnologías en la docencia.

Palabras clave: Coloquio de moda; enseñanza superior; Foro de Escuelas de Moda



Mara Rúbia Sant'Anna (esq) e Maria de Fátima Mattos (dir).
Fonte: Colóquio de Moda. Elaborado por: Felipe Fonseca.

Mara Rúbia Sant'Anna possui graduação em História Licenciatura pela UFSC (1990), mestrado em História pela UFSC (1996) e doutorado em História pela UFRGS (2005). Realizou estágio de doutoramento na École des Hautes Études en Sciences Sociales (2003), Pós-Doutoramento na Universidade de Strasbourg (2011), e concluiu recentemente Pós-Doutoramento na Universidade Federal do Rio de Janeiro/PPGAV. É líder do grupo de pesquisa “Moda, Artes, Ensino e Sociedade” e coordenadora de atividades de Extensão. Atualmente é professor efetiva da Universidade do Estado de Santa Catarina e membro do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da mesma instituição. Concentra suas pesquisas na área de História da Cultura e Ensino Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: aparência, moda, estudos da imagem relacionados ao consumo e ao ensino, a formação em artes e Victor Meirelles.

Maria de Fátima Mattos é licenciada em Pedagogia, Educação Artística, Música e Desenho. Bacharel em Música pela Faculdade de Música de Ribeirão Preto. Especialista em Cenografia e Indumentária pela UNAERP. Mestre em História pela UNESP e Doutora em Artes (História da Arte) pela USP. Docente nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, e Moda, no Centro Universitário Moura Lacerda. Docente Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do CUMML com pesquisas em Educação, história e cultura; Cultura Escolar; Ensino Profissional; Ensino de Arte; Representações dos Espaços na Arquitetura Escolar. Avaliadora de Cursos do INEP/MEC. Criadora do evento Colóquio de Moda e, atualmente, Presidente da Abepem (Associação Brasileira de Estudos e Pesquisas em Moda).

1 INTRODUÇÃO

O Fórum das Escolas de Moda “Dorotéia Baduy Pires” chega, em 2021, à 15ª edição consolidado como o principal evento para discussão acerca da formação superior em Moda no país. Através das memórias das professoras Dra. Maria de Fátima Mattos (CUML) e Dra. Mara Rúbia Sant’Anna (UDESC), respectivamente presidenta e vice-presidenta do evento, a entrevista conta a história do Fórum das Escolas de Moda e a importância do Grupo de Trabalho (GT) “Educação: teoria e prática em Moda”, ações que ocorrem durante a programação do Colóquio de Moda, o maior evento científico no país. Nosso objetivo é documentar o papel do Fórum e do GT frente às transformações nacionais ocorridas nas diretrizes de formação dos cursos superiores de moda e somar, aos trabalhos progressos, mais alguns vestígios dessa história. Operamos, inevitavelmente, na dinâmica da memória e do esquecimento e possibilitamos, dessa forma, imprimir olhares atentos à pluralidade de vozes que a compõem e, ao mesmo tempo, a identificação das potencialidades de ambos, o Fórum e o GT, para mudanças curriculares emergentes, acompanhando as problematizações apresentadas nas pesquisas durante a realização do 1º Encontro de GTs, em 2020, que se referem principalmente à inclusão das diversidades (de gênero, sexualidade, étnico-racial, dentre outras) e ao uso de novas tecnologias no ensino. As professoras foram entrevistadas separadamente, de maneira virtual, em razão da pandemia da COVID-19.

Entrevistadores:

Como surgiu o Fórum das Escolas de Moda? Quais eram os objetivos e o contexto do seu surgimento?

Entrevistadas:

Mara Rúbia: Em 1998, organizei um Encontro Nacional de Estudiosos de Moda na UDESC, que resultou em uma associação - a Sociedade Brasileira de Estudiosos em Moda (SBEM). Kathia Castilho e eu ficamos até o ano 2000 nessa presidência. O encontro foi articulado com cinco eixos da formação: administração, criação, história, modelagem e confecção; montamos comitês onde eram debatidos os pontos fortes e fracos, dos quais sairia uma carta de intenção com metas a serem discutidas e alcançadas nessas áreas de formação.

O segundo Encontro³ foi em Caxias do Sul e fizemos edital de eleição para a presidência. Foi chapa única e foi eleita outra diretoria⁴. O Encontro, que era para ocorrer em 2002, em São Paulo, já não teve. Nessa época, estava no doutorado e, por isso, não dei continuidade. Quando voltei, em 2005, tinha sido organizado o Colóquio de Moda e novas ideias sobre um Fórum das Escolas de Moda estavam em processo de projeção para ocorrer no ano seguinte ao do primeiro Colóquio, isto é, em 2006.

Maria De Fátima: O Fórum teve início no ano seguinte ao primeiro Colóquio. Realizamos o primeiro Colóquio em Ribeirão Preto, em 2005, pensando nos alunos da universidade onde trabalho; era a primeira iniciativa no Brasil de realização de um Congresso de Moda. A ideia de criação do evento surgiu devido às dificuldades para fazer o reconhecimento [legal] do nosso curso: tratava-se de uma área que não produzia pesquisa, os livros ainda eram em línguas estrangeiras, tínhamos que nos apoiar em tradução. Essa foi uma dificuldade latente quando ocupei o cargo de coordenadora do curso de moda, em Ribeirão Preto. Nessa situação, ao comentar com a Profa. Dorotéia Baduy Pires, disse-me ela que tal questão pertencia a todos que pretendiam ter um curso sério, para além de um curso de corte e costura, com outras necessidades e demandas de formação. Nós precisávamos, no campo da moda, de um curso que proporcionasse um estofa teórico para o aluno alcançar e desenvolver discussões teóricas referentes à moda.

Talvez pelo fato de nossa formação pertencer à área de humanas, pensávamos dessa maneira. Nesse sentido, intencionamos conversar com os coordenadores, que eram poucos, e levar para o INEP, para o MEC nossas dificuldades e decisões. A nossa proposta era compor uma diretriz curricular para os cursos de moda. Nesse ano, então, realizamos o primeiro Fórum (2006). No ano seguinte, em 2007, a discussão ampliou-se: interessávamos-nos abordar o currículo dos cursos de graduação, de que maneira foram pensados, qual era sua base estrutural e os projetos pedagógicos dos cursos superiores.

Entrevistadores:

Quais temas eram debatidos na época dos primeiros anos do Fórum das Escolas de Moda? Quais preocupações eram urgentes no tema da formação em moda?

³ Realizado em 2000, os encontros seriam bianuais.

⁴ Foi eleita a professora Ana Mery Sehbe de Carli, da Universidade de Caxias do Sul, como nova presidente da SBEM.

Entrevistadas:

Mara Rúbia: Atualmente, o Fórum tem o nome da Dorotéia⁵. Desde 1996, quando surgiu o curso em Londrina, ela interessou-se pelos cursos de moda, suas histórias e os livros já publicados, porque estava fazendo mestrado em educação e sua dissertação tratava do ensino de moda e uma comparação com design (a formação dela era nessa área). Tudo isso foi publicado em alguns textos que temos da Dorotéia hoje. Ela foi, então, uma das pessoas que se preocupou, nacionalmente, em reunir as escolas. Seu posicionamento era de que a moda devia pertencer ao campo do design em virtude de sua formação na Itália, mas tratava-se de um design à moda italiana, não um design industrial à brasileira, cujas raízes encontramos na escola de Ulm. E esse foi o pensamento que predominou no Paraná e na UEL [Universidade Estadual de Londrina], onde ela atuava.

Assim, a Dorotéia difundiu a ideia de que os cursos tinham que se tornar design de moda e o Fórum surge nesse contexto de discussão da regularização dos cursos de moda. No 2º Colóquio de Moda, houve o convite para uma conversa que não se chamou exatamente Fórum naquele primeiro momento; foi uma reunião entre os coordenadores de curso tendo em vista a pauta emergente das diretrizes do Design perante as normativas de regulamentação do MEC, qual era o espaço da moda e estava, de certo modo, alinhavada a noção de que os cursos de moda, os bacharelados e os estilismos, como era o nosso da UDESC naquela época, teriam que virar design de moda. Essa era fala: “iam ter que”.

Nos anos seguintes, ao mesmo tempo em que o Fórum foi se organizando, foi perdendo a característica de ser um lugar de discussão, e representando o lugar de fala das escolas de moda a partir de relatos das práticas de trabalho dos coordenadores. As questões das escolas privadas de ensino superior foram constituindo o centro das preocupações do Fórum. A UEL é pública, é uma Estadual; a Dorotéia, no entanto, nunca teve o perfil da professora de universidade pública. Lembro de um Fórum em Belo Horizonte (aproximadamente 2007), quando uma pessoa do Ministério da Educação palestrou sobre os motivos pelos quais a moda pertencia ao campo do design. Não foi um espaço de debate, foi um espaço de instrução. O Fórum surge com essa preocupação em relação à normativa do MEC, onde a moda vai se situar nesse contexto por uma política pública do ensino superior. Até o Fórum no Rio de Janeiro, em 2012, o último que a Dorotéia participou, foi uma “Era”.

Maria de Fátima: Até 2011, o auge foi a discussão do que eram os currículos, como as escolas deveriam se adequar à legislação vigente e o que nós poderíamos fazer de diferente. A Dorotéia se baseava em um projeto de educação em moda como um projeto da Moda italiana. Essas duas correntes [design italiano e a moda francesa] foram predo-

5 Em 2015, o Fórum das Escolas de Moda adota o nome de Dorotéia Baduy Pires como homenagem póstuma a sua idealizadora.

minantes e o Brasil foi recebendo suas influências: não formamos, até hoje, uma Moda brasileira com discussão própria, uma metodologia projetual da Moda brasileira. Tais anseios resultaram na criação da ABEPEM⁶ [Associação Brasileira de Estudos e Pesquisa em Moda], quando, em 2009, chegamos à conclusão de que era necessária uma associação de pesquisadores que pensassem Moda a cada encontro que continuaríamos realizando no Colóquio de Moda. Estaríamos, assim, ampliando o evento e o Fórum teria uma casa própria. Então, em 2010, sacramentamos a ABEPEM como associação, e ainda temos o sonho de ter uma diretriz curricular para os cursos de moda.

Entrevistadores:

Em 2020, ano do 1º Encontro de GTs, em razão da pandemia da COVID-19, as apresentações online das pesquisas no “GT Educação: Teoria e Prática em Moda” demonstraram uma expressiva preocupação com a inclusão de uma perspectiva racial, decolonial e de gênero no ensino de Moda, mostrando o GT como um potente encontro para discussão de pautas urgentes. Nesse sentido, compreendendo o Fórum das Escolas de Moda como um espaço de debate acerca de diretrizes para a formação em moda, as discussões que ele promove acompanham essas novas demandas de reflexão para a educação em moda? Como o Fórum poderia auxiliar nesse processo?

Entrevistadas:

Maria de Fátima: Os trabalhos apresentados nos GTs deveriam ser frutos de discussão com os dois doutores que mediam este espaço, constituindo parte do processo de pesquisa, e não limitados à apresentação da prática. Contudo, as discussões que aparecem em nosso GT não derivam para uma reflexão que possa ser feita a partir do Fórum porque não há continuidade das pesquisas apresentadas. Na contramão, do Fórum para o GT, tivemos boas conexões. Foram trabalhos que, a partir do Fórum, emergiram questões onde algumas pessoas, cada uma com seu olhar, transformaram em pesquisa e foram debatendo nos anos seguintes dentro do GT. Essas pautas emergentes, que têm sua validade e devem ser discutidas, estão relacionadas à educação das pessoas mediante práticas. Por isso defendo que essas pautas têm que nascer na Educação, onde vamos trabalhar de maneira transversalizada, como eu faço em História da Arte. Se uma pauta dessas pode chegar ao Fórum? Posso dizer que sim.

⁶ Segundo seu estatuto, a primeira diretoria da Associação foi formada por Kathia Castilho (presidente), Doroteia Baduy Pires (vice-presidente), Maria de Fátima de Mattos (1ª secretária), Maria Cláudia Bonadio (2ª secretária), Mônica de Moura (1ª tesoureira) e Ana Paula Celso de Miranda (2ª tesoureira).

Mara Rúbia: É uma nova geração que está fazendo os cursos de moda e que, impulsionadas por outras coisas que não aconteceram dentro do curso, mas chegaram a ele - e aí entra toda a questão da diversidade -, está se apropriando do poder de reivindicar e de resistir a um modelo sempre autocentrado de moda, de beleza, de corpo e de tudo que figura nessa história. Nesse sentido, é uma questão de contexto. A Heloisa Helena de Oliveira Santos, desde João Pessoa [12º Colóquio de Moda], participa do nosso GT trazendo essa pauta, mas, naquele momento, era uma voz no meio de um monte de relato de experiência-padrão. Agora, encontrou parceiros. A Cyntia Tavares Marques de Queiroz tem investido nessa discussão e, recentemente, vemos a iniciativa da criação de uma Diretoria de Diversidade⁷ para a próxima gestão da ABEPEM. No edital deste ano, abriram três [vagas para] GTs sobre ações afirmativas. Então, é um movimento, mas o fórum foi criado muito atrelado às demandas e necessidades de uma conversa sobre ensino de moda vinculado às instituições privadas. E nessas instituições, mesmo que haja cotas, luta e reivindicação inserida em seus espaços, é muito menor do que se faz pelas vias das instituições públicas. Também pela presença, nesta, de um público que está afetado por isso, que encontra na universidade pública acesso à educação. Eu, Fátima e Cyntia não nos questionamos em relação a isso, tanto que a ementa pode ser melhorada e, até hoje, temos uma presença pequena de discussões no ensino que também perpassem discussões de inclusão, diversidade cultural e outras mais.

E o Fórum fica amarrado a toda essa história. É necessário tempo [para o Fórum incluir esses debates] e, se a Diretoria da Diversidade se efetivar, deve-se estar atento para não transformar em pauta questões que demandam perspectivas de diversidade. Por isso, acredito mais em uma micropolítica do que em macropolítica. Se essas discussões se restringirem a um GT, há um limite para a crítica porque é mais fácil falar quando as pessoas concordam com você, não tem que trazer muito argumento. No entanto, quando não há um consenso com a maioria do público, é preciso levar argumentos sustentados. Mais estudantes, hoje, estão vinculados a essa pauta pelas suas histórias pessoais, empatia, solidariedade, por um ativismo, e é nesse amadurecimento que, futuramente, teremos outro Colóquio e até outro sistema de moda, que penso ser mais importante nosso investimento de estudos e pesquisas. Esse movimento acontecerá também quando o sistema se repensar. E são vocês, profissionais de moda, atentos a isso, quem farão esse repensar, produzindo nessa direção.

⁷ Até a data de publicação dessa entrevista, não se consolidou a criação de tal diretoria, de acordo com a entrevistada.

Entrevistadores:

Para finalizar, quais são as perspectivas para o Fórum, para os próximos anos? E quais são as perspectivas para a Educação em Moda, para os próximos anos?

Entrevistadas:

Maria de Fátima: O contexto da época em que nós criamos o Fórum representava uma necessidade de discussão. Hoje, a democracia nossa quase não existe, a palavra do professor foi desmontada e quem manda é o poder do dono. No Fórum, Mara e eu, nos interessamos em trabalhar o espaço da educação superior no Brasil. Nessa temática, recai a questão “os cursos de moda ainda são uma necessidade no país?” Contudo, não tenho mais a certeza de que ainda posso promover no Fórum, de maneira prática, a discussão de ideias de maneira democrática.

Sobre o ensino de moda, sempre tive uma proposta que é a licenciatura em Moda, pois sou uma crítica feroz do corpo docente da área: todos são bacharéis ou tecnólogos de nível superior que fizeram mestrado e doutorado. Da mesma forma que existe licenciatura em Design na Europa, gostaria de ver licenciatura em Moda, ou Design de Moda. E eu gostaria de ver uma proposta para o país, uma Escola Aberta como existe na Europa, nos Estados Unidos, onde a criança pode ser iniciada nos vários ofícios artísticos como a alfaiataria, a costura, o desenho, a modelagem, a escultura e a pintura. Como se fosse uma Escola de Artes e Ofícios. Não com uma perspectiva financeira, mas sim de educação.

Mara Rúbia: A perspectiva para o ensino de moda - que seria uma perspectiva para o ensino superior em geral - é ter um alto investimento na formação do docente porque esta é a grande lacuna do ensino superior. Claro, para que haja uma explícita e constante formação docente, é necessário repensar o ensino superior no Brasil como uma política pública nacional, totalmente contrária à pauta neoliberal colocada no nosso país. Mas estamos numa universidade pública, temos muitas ainda neste país, então, vamos ter esperança.

Em relação ao Fórum, acredito na estratégia de poder dar voz porque é no espaço do diálogo, nessa partilha do sensível, como fala Rancière, que se constroem possibilidades de reflexão e será somente mediante a reflexão que as pessoas se mobilizarão para alterar percursos da sua trajetória. Ninguém tem capacidade de determinar quais formas de trajetórias as pessoas devem ou não perseguir. O debate sempre vai ser um espaço para quem tem disposição de ouvir e de falar, de troca, reflexão e autocrítica e é nessa autocrítica que nasce alguma mudança.

Esbocei, em uma tentativa de reformular o Fórum⁸, que ele não deveria acontecer por duas horas, uma vez ao ano; sim, ser um espaço permanente de troca e discussão, no qual professores e coordenadores deveriam se comprometer com esse tipo de evento entre aspas (sic), fazendo propostas de discussão ao longo do ano, mobilizando-se dentro das suas instituições nestes mesmos debates para que, quando acontecesse o fórum, o que se teria ali fossem pessoas que haviam se transformado de um ano para o outro, por conta da manutenção dessas reflexões e desses debates. Então, minha utopia é exatamente essa: o Fórum enquanto opção de exercício crítico do ensino de moda e, ao mesmo tempo, ferramenta, no momento em que ele mobiliza as pessoas. Uma pesquisa sobre os egressos, por exemplo, pode ser um ponto de partida válido para se desconstruírem alguns desses mitos: a universidade deve se submeter aos ditames empresariais, porque a empresa não confia no aluno formado na universidade, o papel da universidade é desenvolver tecnologia para aumentar o lucro. Desconstruiria alguns mitos porque, efetivamente, não é isso que tem sido feito esses anos todos.

Entrevistadores:

Quando nos propusemos a realizar as entrevistas ora expostas, um esforço maior nos serviu de guia: refletir sobre a dimensão da formação superior em Moda no país. Esse ímpeto não surge descolado de um contexto. Ao contrário, insere-se em um debate que se atualiza e se entretetece por questões da moda como campo científico, pelos encaminhamentos das políticas nacionais de educação superior cooptadas pela lógica neoliberal e seus reflexos na institucionalização da moda no ensino superior, pela emergência de discussões, no que compete ao campo e à formação em moda, que marcam e visibilizam os entrecruzamentos das condições de raça, classe e gênero às relações (re)produzidas pelas dinâmicas operantes no sistema de moda e ao perfil profissional que é investido por estes cursos de ensino superior.

Tratam-se de questões que, algumas de maneira mais direta, outras, indiretamente, foram tocadas pelas entrevistadas justamente porque referem-se a compromissos ético-políticos aos quais a moda não pode se furtar enquanto campo produtor de conhecimento científico. E é nesse sentido que convocamos a mirá-las por prismas de narrativas do passado generosamente oferecidas pelas professoras Dra. Maria de Fátima Mattos e Dra. Mara Rúbia Sant'Anna, cujas atuações, reconhecidamente importantes na construção dos espaços de debate da educação em moda no país, como o Fórum das Escolas de

⁸ No 14º Colóquio de Moda, em Curitiba, um dos encaminhamentos propostos no Fórum das Escolas de Moda foi a realização de uma pesquisa que cada escola de moda conduziria com seus egressos a fim de levantar dados acerca de suas vidas profissionais (área de atuação, opções de carreira, formações complementares, entre outros).

Moda e o GT “Educação: teoria e prática em Moda”, forneceram material para que pudéssemos registrar e, de certo modo, oficializar suas memórias.

Ao nos pôr em escuta, também tencionamos rastrear “ecos de vozes que emudeceram”, como propõe Walter Benjamin⁹: ouvir algumas vozes nos possibilita perscrutar vozes outras, estar ciente da polifonia que perfaz a história da educação em moda no país. Se são múltiplas e, ao mesmo tempo, impossíveis de abarcar em totalidade, nos posicionamos ao elencar o que visibilizar e o que esquecer. Aqui, nos comprometemos a tocar nessa história por mais alguns ângulos, não porque acreditamos que sejam nossas âncoras de verdade, prontas e acabadas, mas para que se enredem à complexa trama - que todos nós que nos debruçamos a pensar moda estamos implicados - do passado e do presente da moda no Brasil. Vislumbrar essa história por suas tensões possibilita compreender, afinal, as forças que impulsionaram o que encontramos atualmente e perceber o futuro como um possível feito também de murmúrios, esquecimentos, rastros e ecos.

Data de submissão: 19/05/2021

Data de aceite: 07/03/2022

Data de publicação: 19/04/2022



9 BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 223.