

# REVISTA DE ENSINO EM ARTES, MODA E DESIGN

**R** ARTES  
**E** MODA  
DESIGN

ISSN 2594 - 4630

Volume 2 Número 2  
Junho - Setembro de 2018

Pintura, 2014.  
Wellington Gomes de Medeiros





## EXPEDIENTE

A *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design* nasceu em 2017 organizada 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.

Este terceiro número trata-se do dossiê “Novas fronteiras e novos territórios em Arte, Design e da Moda”, organizado pelas professoras Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos e Maria Tereza Lopes.

2

Assim esperamos dar ainda maior visibilidade a trabalhos de relevância sendo produzidos na área de ensino.

---

## 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

Hans Waechter, Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Brasil

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

---

## EDITORES DO DOSSIÊ 2

Fátima da S.C. G. de Mattos e Maria Tereza Lopes

## CONSELHO CONSULTIVO VOL. 2 , N. 2

Cyntia Tavares Marques de Queiroz - Universidade Federal do Ceará  
Graziela Morelli - Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)  
Luz Neira García – UAM  
Mara Rúbia Sant'Anna - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)  
Marcelo Machado Martins - Universidade Federal de Pernambuco  
Márcio A. F. Duarte - FACCAT  
Maria de Fátima da S.C.G. de Mattos - Centro Universitário Moura Lacerda - CUML  
Maria Eduarda Araujo Guimarães – Centro Universitário SENAC  
Marizilda dos Santos Menezes –Universidade do Estadual Paulista  
Marly Menezes – Instituto Europeo de Design  
Suzana Ferreira Paulino – Faculdade Integrada de Pernambuco (FACIPE)  
Wellington Gomes de Medeiros - Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

---

### REVISORES GRAMATICAIS

Albertina Felisbino, Possui mestrado em Lingüística pela UFSC (1984) e doutorado em Lingüística pela UFSC (1996). - lunnaf@uol.com.br

Flora Schroeder Garcia. Graduada em Letras – habilitação grego antigo | português - Universidade de São Paulo (USP) – sgarciaflora@gmail.com

Caio Aguiar Fernandes, Mestre em Multimeios pela Unicamp e Professor do Centro Universitário Moura Lacerda. -

3

Luciane Ruschel Nascimento Garcez - Doutora pela Université Aix-Marseille, França, na área de Estudos e Ciências da Arte - lucianegarcez@gmail.com

Marcelo Machado Martins - Licenciado em letras, Bacharel em tradução pela UNIP, especialista em língua portuguesa pela USJT, Mestre e Doutor em linguística e semiótica pela USP (ENS-Ish) - machadomartins@yahoo.com.br

Márcia Moura, Bacharel em Letras, Revisora e Editora de Textos - marcia.moura2@gmail.com

Cacilda Guerra, Jornalista, Revisora e Editora de Textos - cacilda\_guerra@uol.com.br

---

### TRADUTORES

Flora Schroeder Garcia. Graduada em Letras – habilitação grego antigo | português - Universidade de São Paulo (USP) – sgarciaflora@gmail.com

Tereza Grimaldi, Tradutora Português/Inglês, Arte-Educadora - tetegrimaldi@gmail.com

---

## EDIÇÃO

Apoio | Direção Assistente de Pesquisa e Pós-Graduação CEART/UDESC

Diagramação e Apoio de edição | Hiannay T. J. de Freitas (UDESC)

Capa | Quadro de Wellington Gomes de Medeiros; Título: Pintura, Técnica: Óleo sobre Tela; Ano: 2014; Dimensão: 150cmx150cm.

---

## FICHA CATALOGRÁFICA

R454 Revista de Ensino em Artes, Moda e Design [recurso eletrônico] / Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais [PPGAV/UDESC], Programa de Pós-Graduação em Design [PPGD/UFPE], Programa de Pós-Graduação em Artes [ICA/UFC], e Programa de Pós-Graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social [PGCDS/UFRPE]. vol 2. n. 2, jun. – set. /2018. - Florianópolis: UDESC/CEART, 2018 --.

Quadrimestral

ISSN: 2594 - 4630

Disponível

em:

<[www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinarMode/index](http://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 EDITORIAL

É com prazer que divulgamos o terceiro número da Revista de Ensino em Artes, Moda e Design para o qual propusemos um Dossiê que abordasse uma reflexão sobre **Novas Fronteiras e Novos Territórios em Arte, Design e da Moda**, com o intuito de provocar uma discussão sobre o lugar da arte, do design e da moda abrangendo o ensino e a aprendizagem, as metodologias de ensino, resultado dos processos criativos e produtivos no ensino formal e não formal, ensaios teóricos, dentre outros pertinentes à temática.

Para a sessão, Aberturas Transversais, este periódico convida sempre os relatos de experiência por um artista/designer/professor, artigos sobre as suas “maneiras de fazer” como identidade docente ou memória de artista(s), discussões teóricas sobre resultados obtidos frutos de pesquisas realizadas e/ou práticas acadêmicas.

A sessão Entrevistas segue dentro do mesmo escopo, dando luz à contribuições em Artes, Moda e Design.

Desta forma, convidamos o leitor a mergulhar neste universo iniciando pelo **Dossiê** com **Carol Garcia**, que apresenta um rico estudo de caso considerando o conceito de economia de compartilhamento desenvolvido por Gansky (2011) e o entendimento de metadesign em sistemas complexos (Alão, 2015) como elementos de ressignificação simbólica de processos avaliativos. Observou contudo, que a transformação das apresentações dos trabalhos de conclusão de curso da graduação em uma oportunidade – o BA Creative Collectibles, proporcionou um sistema avaliativo mais dinâmico e interativo, mais acessível aos alunos à distintas oportunidades profissionais, na sistematização de habilidades de comunicação e na pró-atividade de caráter empreendedor do estudante.

**Monica Moura** discute sobre o Design **Contemporâneo** e sua atuação perante as possibilidades e desafios de compreensão do ser humano em sua complexidade e, explora o universo do sensível e a ampliação da realidade em uma retomada histórica da questão social no campo do design, examinando a constituição de novas fronteiras e territórios em sua relação com a sociedade.

Na sessão Aberturas Transversais oito interessantes leituras se apresentam.

As práticas pedagógicas no âmbito do Design de Vestuário, associadas ao desenvolvimento de competências na área da criatividade como incentivo ao “Pensamento Lateral” e o desenvolvimento de “Mapas Mentais”, **Ana Cristina Broega** discute e relata um exercício de fomento à criatividade adaptado à metodologia tradicional de desenvolvimento de coleções em design de moda, aplicado em uma Licenciatura em Design na Universidade do Minho, em Portugal.

**Sandra Ramalho e Airton Jordani** nos traz uma discussão sobre as relações existentes entre textos artísticos e estéticos expressos em uma mesma linguagem ou linguagens distintas, como as artes visuais e o cinema, a propaganda e o design, a moda de rua e a moda das revistas, ou mesmo a miscigenação entre elas. Isto porque se acredita que ao acessar os modos de funcionamento da instauração dos efeitos de sentido em um texto qualquer, enriquece e estimula o acesso a diferentes textos e linguagens, entre outras possibilidades.

As Tramas de um olhar sensível entre o design, a arquitetura e a moda, de **Fabiana Mori** analisa filosoficamente a moda como maneira de expressar sentimentos, ideias e conceitos diluídos na arquitetura e no design. Assim, expõem características filosóficas do processo criativo, tomado como um processo existencial, que propõe um olhar sensível à compreensão de que há um ponto de intersecção no nível da manifestação de sentimentos ou ideias do sujeito, em que memória e sensações dependem de um corpo operante e atual.

**Mara Rúbia Sant’Anna** conclui esta sessão com um estudo exploratório sobre as relações das disciplinas de História na formação de designer de moda, considerando as discussões metodológicas sobre a consciência histórica e o papel da criatividade na produção do conhecimento histórico, o que repercuti diretamente na formação de designers mais criativos e críticos sociais.

A **Entrevista** deste número concedida por Eloize Navalon, na qual a professora comenta a sua trajetória na academia e discute sua atuação como coordenadora e docente do Bacharelado em Design de Moda na Universidade Anhembi Morumbi (São Paulo – Brasil). Além disso, Eloize reflete sobre as relações entre arte, design e moda, mas também sobre tolerância, diversidade e a grande e necessária paixão por ensinar (e aprender), realizada por **Marcelo Machado Martins**.

Desejamos a todos uma prazerosa leitura!

Maria de Fatima da Silva Costa Garcia de Mattos e Maria Tereza Lopes

## SUMÁRIO

### DOSSIÊ

- 009-028 Cultura de compartilhamento em processos avaliativos  
029-043 The culture of sharing in evaluation processes  
*Maria Carolina Garcia*
- 044-067 Design para o sensível: política e ação social na contemporaneidade  
068-090 Design for the sensitive contemporary politics and social action  
*Monica Cristina Moura*

### ABERTURAS TRANSVERSAIS

- 092-119 A criatividade no ensino do design de vestuário de moda: uma experiência acadêmica  
*Ana Cristina Luz Broega*
- 120-136 Intertextualidades interlinguísticas: alguns parâmetros para análises correlacionais  
*Sandra Regina Ramalho e Oliveira*  
*Airton Jordani Jardim Filho*
- 137-152 Tramas de um olhar sensível entre o design, a arquitetura e a moda  
*Fabiana Miano Mori*  
*Dionéia Motta Monte-Serrat*
- 153-169 O uso do vestuário infantil como elemento de estímulo para o desenvolvimento tátil de crianças com deficiência visual: o papel dos pais e educadores  
*Juliana Bononi*  
*Cássia Letícia Carrara Domiciano*
- 170-199 O ensino de história da moda no sul do país  
*Mara Rúbia Sant'Anna*

### ENTREVISTA

- 201-210 Artes, Moda e Design: projetos de ensino e projetos de vida. Com Eloize Navalon  
*Marcelo Machado Martins*

**R** ARTES  
**E** MODA  
DESIGN

**Dossiê**



## CULTURA DE COMPARTILHAMENTO EM PROCESSOS AVALIATIVOS

Maria Carolina Garcia<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar de que maneira o modelo de apresentação dos trabalhos de conclusão dos cursos de Design do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo converteu-se na mostra BA Creative Collectibles. Igualmente, apresenta seu impacto a longo prazo para os egressos de Design de Moda da instituição. Para tanto, o estudo de caso considera o conceito de economia de compartilhamento desenvolvido por Gansky (2011) e o entendimento de metadesign em sistemas complexos proposto por Alão (2015) como elementos de ressignificação simbólica de processos avaliativos. Assim, observa de que maneira o BA Creative Collectibles eliminou as bancas de defesa, compostas majoritariamente por docentes, em prol de um sistema de avaliação em formato de exposição interativa, que inclui como avaliadores acadêmicos, pesquisadores e profissionais do mercado brasileiro de design. Como resultado, os estudantes tiveram acesso a distintas oportunidades de colocação profissional e foi possível observar que a força e a diversidade do ecossistema da Economia Criativa dependem de uma educação ampla e balanceada. Essa proposta desenvolve um largo espectro de caminhos para a criatividade, com forte foco em uma vida cultural ativa, na sistematização de habilidades de comunicação e na pró-atividade e caráter empreendedor do estudante. Conseqüentemente, os parâmetros de excelência acadêmica garantem posicionamento e visibilidade no mercado tanto para os egressos quanto para a instituição de ensino.

**Palavras-chave:** Trabalho de Conclusão de Curso. Método de avaliação. Metadesign. BA Creative Collectibles.

---

<sup>1</sup> Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Head de Design do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo.

E-mail: [maria.garcia@belasartes.br](mailto:maria.garcia@belasartes.br) | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5136217690821399>

## 1 INTRODUÇÃO

Em 2016, durante a revisão e discussão periódica das matrizes curriculares dos cursos de graduação em Design de Moda, Design de Interiores, Design Gráfico e Design de Produto do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, observaram-se novas necessidades e demandas em relação ao padrão de qualidade e forma de avaliação dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs. Este estudo tem como objetivo geral compreender em que medida e de que maneira a experiência estética da apresentação dos trabalhos de conclusão de cursos de graduação em Design pode impulsionar a integração entre estudantes e profissionais, possivelmente incentivando o surgimento de um sistema de avaliação humanizado e participativo. Isso se dá por meio do estabelecimento de uma rede de relacionamentos orgânica, que privilegia a troca de conhecimentos entre os participantes durante todo o processo avaliativo, aproximando escola e mercado em uma mostra multidisciplinar, aberta à comunidade, nos princípios da chamada “economia de compartilhamento”, ou “economia colaborativa”, termo cunhado por Lisa Gansky em sua obra *Mesh: Por que o Futuro dos Negócios é Compartilhar*.

Como hipótese, parte-se do princípio de que, na cultura da convergência, a instituição de ensino pode eventualmente ser considerada como interface (DE WAAL, 2014) e o compartilhamento como elemento de ressignificação simbólica dos objetos e de suas funções (GANSKY, 2011; BOTSMAN e ROGERS, 2011). Paralelamente, busca-se entender os fatores que poderiam desencadear essas transformações por meio do estudo da relação entre processo avaliativo e metadesign, tendo como *corpus* para análise as apresentações de trabalhos de conclusão das graduações em Design do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, instituição de ensino superior que, há 92 anos, vem se destacando por sua capacidade em atrair a classe criativa. Precisamente, para Alão (2015, p. 127),

quando se usam soluções colaborativas (...) quase sempre se está falando em metadesign: cria-se um serviço com recursos necessários para que os usuários possam criar soluções se utilizando deles. Num primeiro momento, pode parecer que o designer desaparece quando se usam técnicas de metadesign, ficando a responsabilidade da organização da solução por parte do usuário, mas não é este o caso. É o designer que concebe as possibilidades de interação entre usuários: como eles poderão colaborar, o que poderão criar, como deverão compartilhar arquivos, como podem se associar, como poderão colher os frutos daquilo que produzem.

Especificamente, este artigo objetiva abordar como tais parâmetros foram construídos e implementados no Bacharelado em Design de Moda, a partir da criação de uma exposição dos trabalhos, denominada BA Creative Collectibles, que reuniu todos os formandos dos cursos de Design a partir do segundo semestre de 2016, alterando de maneira significativa o formato de avaliação dos projetos

elaborados nesta etapa de qualificação dos estudantes. O BA Creative Collectibles pode ser considerado um serviço, ou solução colaborativa no sentido mencionado por Alão (2015, p. 127), uma vez que a instituição de ensino se encarrega de reunir público qualificado em distintas esferas para interação com os formandos e seus projetos, o que permite maior abrangência dos trabalhos junto à comunidade.

Em sua primeira edição, em dezembro de 2016, o evento recebeu em torno de 2800 visitantes e 450 avaliadores de mercado, que apreciaram mais de cem projetos em dois dias de exibição. Duas edições seguiram-se à inicial, sempre no encerramento do semestre letivo, nos meses de junho e dezembro de 2017. Na ocasião, os formandos puderam apresentar os resultados de seus estudos e potencial de inclusão na indústria da moda a expoentes do setor<sup>2</sup>. O evento resultou em ampla visibilidade para os alunos concluintes e maior integração entre academia e mercado de moda, tendo se repetido nos semestres que se seguiram, sempre com público superando a casa dos milhares de visitantes.

O foco deste artigo é apresentar e analisar esse formato diferenciado de avaliação participativa. Com adoção da metodologia de estudo de caso, o estudo contextualiza a produção do TCC na área de Design da Belas Artes e o surgimento do BA Creative Collectibles, observando como o evento passou a priorizar a importância da interação entre estudantes e distintos públicos. Na primeira etapa, apresenta-se o percurso do curso de Design de Moda para, em seguida, situá-lo em relação aos princípios qualitativos que norteiam os rankings internacionais das escolas de design. Em seguida, baseado nas demandas da classe criativa e nos princípios do metadesign, o estudo considera a mostra em si como uma estratégia de ensino-aprendizagem. *“Essa distinção é importante porque desloca os objetivos do design da mostra física – dispor as peças para que o público as veja desde certa distância – ao trabalho mais exigente de captar e modelar a percepção que o público terá da exposição”* (HUGHES: 2010, p. 78).

---

<sup>2</sup> Estiveram presentes Lucius Vilar, pesquisador da Assintecal e stylist da revista Bloom; Renato Kherlakian, fundador das marcas Zoomp e Zapping; Eduardo Dugois, relações públicas da marca Ellus; Mareu Nitzchke, estilista e fundador da galeria Quadrado (ex diretor de criação da Havaianas); Karlla Giroto, artista plástica e fundadora da Casa do Povo; Dóris Bicudo, jornalista; Gilberto Mariot, autor da obra Fashion Law e advogado; Thays Leite Toschi, advogada fundadora da seccional de Moda da OAB-SP; empresária Alice Ferraz, fundadora do FHits; publicitária Daniela Dornellas, fundadora do Fashion Meeting e proprietária da agência WeExpand; Cadu Dantas, blogger de moda masculina; Beto Guimarães, diretor da agência Carme; Alexandra Von Bismarck, stylist; Daniela Pizetta, diretora de marketing do Shopping Iguatemi; Carina Duek, estilista; Juliana Jabour, estilista; Marcella Kanner, diretora de marketing da rede de varejo de moda Riachuelo; Leticia Veloso, sócia-diretora da Index Assessoria.

Graças a esse percurso, o trabalho destaca em suas considerações finais como os resultados dos TCCs puderam ser apreciados posteriormente em destacadas feiras – entre as quais SPArte, MADE, Eco Fashion Week e Fashion Meeting, em São Paulo; Salone Satellite, em Milão; e London Fashion Week, em Londres - por meio de curadoria realizada a partir da visitação de profissionais ao BA Creative Collectibles. Nesse sentido, o estudo considera que o BA Creative Collectibles converte o sistema cíclico de processos avaliativos num sistema complexo, em virtude do que ALÃO (2015, p. 138) caracteriza como “feedback positivo”. Para o estudioso, o que designa o feedback positivo é uma variação na mesma direção do estímulo, gerando um efeito cascata, efeito manada ou efeito borboleta (como é chamado nas ciências da complexidade), observado nos resultados alcançados pelo BA Creative Collectibles, conforme veremos a seguir.

## **2 APRENDIZAGEM CONTÍNUA, AVALIAÇÃO CONSTANTE**

### **2.1 Moda na Belas Artes**

Para entender como e porque se estabeleceu esse percurso, é importante salientar que o Bacharelado em Design de Moda do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo foi autorizado a funcionar, com conceito máximo, em outubro de 2000, e a primeira turma, com 23 alunos, formou-se em 2004, num contexto de ascensão da moda brasileira em âmbito global. Mais de uma década depois da implementação do curso, projeções da Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confecção (ABIT) indicam que o faturamento do setor têxtil e de confecção deverá registrar crescimento de 5,5% em 2018, alcançando R\$ 152 bilhões. A produção de vestuário deve aumentar 2,5%, para 6,05 bilhões de peças, e a têxtil poderá avançar 4% no período, a 1,84 milhão de toneladas, apontando sua importância para a economia nacional. O Brasil é referência mundial em design de moda praia, jeanswear e homewear, tendo crescido também os segmentos de fitness e lingerie. No entanto, questões ligadas à sustentabilidade, ao progresso tecnológico e ao comportamento de consumo demandam constantes análises e adequações da formação do designer de moda.

O curso de Bacharelado em Design de Moda da Belas Artes destacou-se, ao longo dos anos, precisamente por meio de sua interação com toda a cadeia têxtil, fomentando ampla discussão das habilidades e competências e imprimindo

agilidade para implementar mudanças na matriz curricular, de modo que o egresso pudesse galgar posições nesse acirrado e competitivo mercado. Parcerias estratégicas com fornecedores (como Lectra Systems, Swarovski Crystals, Texprima, Vicunha e Focus Têxtil), entidades setoriais (como Assintecal, Associação Brasileira de Estilistas - ABEST, Associação Brasileira de Pesquisas e Estudos em Moda - ABEPEM, Associação Brasileira da Indústria Têxtil – ABIT, Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, setorial Moda), movimentos sociais (como Fashion Revolution Day), eventos (como São Paulo Fashion Week, Casa de Criadores, Fashion Cruise, Inspiramais, Design Week, MADE e Fashion Meeting), imprensa especializada (como as revistas *Vogue Brasil*, *Glamour*, *Elle*, *Harper's Bazaar*, *L'Officiel* e o portal de influenciadores digitais *FHits*) permitiram ampla circulação dos alunos do curso em showrooms, desfiles, fábricas e lojas. Nesse ínterim, os estudantes ganharam concursos de empresas renomadas do mercado nacional<sup>3</sup>, criando projetos com características realistas.

Essa interação com o mercado foi ampliada em 2015, 2016 e 2017, quando especialistas estrangeiros, representando o mercado internacional de moda, passaram a integrar comissões de avaliação dos trabalhos de conclusão em andamento, antes mesmo da avaliação final, para promover ajustes. Entre os visitantes que interagiram com alunos e docentes estão a francesa Pascale Mussard (diretora artística e fundadora da marca Petit h, do grupo Hermès), o mexicano Gustavo Garcia Villa (diretor de criação da revista *L'Officiel México*), as uruguaias Mariana Muzi e Magdalena Villaró (professoras de design de moda da Universidad ORT Uruguai), a paraguaia Adriana Chaparro (diretora da Associação de Confeccionistas do Paraguai) e a argentina Carolina Cenzano (docente do Instituto Nacional de Tecnologia Industrial da Argentina, setor Design). Ocasionalmente, alunos de moda da Belas Artes participaram como expositores do Salone Satellite, em Milão, ampliando a visibilidade da produção acadêmica, ao passo que docentes estrangeiros, como o professor turco Sakir Ozudogru, fizeram a opção de realizar estudos de campo de doutorado no Brasil por meio do grupo de estudos acadêmicos Design e Convergência, auspiciado pela Belas Artes. Todas essas ações foram acompanhadas por mentores externos: Waldick Jatobá, curador de arte e design, e

---

<sup>3</sup> Destacam-se nesse cenário três prêmios de desenvolvimento de uniformes para a companhia aérea TAM; prêmio de destaque no Concurso da loja de departamentos Renner em três anos consecutivos (2013, 2014 e 2015); prêmio de desenvolvimento de uniformes para o Vôlei de Praia do Banco do Brasil; Prêmio Cultural Qatar-Brasil, entre outros.

Jorge Grimberg, jornalista da área, os quais, semanalmente, atenderam alunos e orientaram projetos, além de participar ativamente em sala de aula com palestras de atualização de repertório para o corpo docente e discente.

### 2.1.1 Contexto de desenvolvimento do TCC

Rankings internacionais de projeção institucional de escolas de design em ambiente global, como o *QS World University Ranking by Subject*, consideram como critérios avaliativos para a área de Design a reputação acadêmica, a reputação entre empregadores, a quantidade de citações de *papers* produzidos pelo corpo docente e discente e o impacto dos pesquisadores na comunidade acadêmica (H-index). Por outro lado, o relatório Warwick 2015, o qual analisa a educação superior na Grã-Bretanha, observa que a força e a diversidade do ecossistema da Economia Criativa dependem de uma educação ampla e balanceada, que desenvolve um largo espectro de caminhos para a criatividade profissional, com forte foco em uma vida cultural ativa, na sistematização de habilidades de comunicação e na pró-atividade e caráter empreendedor do estudante. Tal documento prevê que a empregabilidade de graduados com esse perfil deve crescer no âmbito da economia criativa britânica cerca, alcançando 67% em torno de 2020 (WARWICK Report, 2015: 46). Já no relatório produzido pelo *The Business of Fashion*, website especializado em negócios da moda, Steve Pateman, *head* da unidade britânica do banco Santander, enfatiza como os estudantes de hoje necessitam de muitas habilidades novas para terem sucesso nas próximas décadas:

*“eles precisam adquirir habilidades analíticas, focar em inteligência emocional, criatividade, inovação tanto quanto nas mudanças nos padrões de consumo... Treinar habilidades como comunicação e resolução de problemas são fundamentais para os futuros líderes”* (BOF, 2015).

Como resultado dessas observações e discussões, conclui-se que o TCC em Design de Moda, sempre voltado ao bem-estar individual e coletivo, deve ser capaz de despertar a sensibilidade, estreitar relações e revelar caminhos inesperados para enfrentar desafios advindos da escassez de recursos, da contenção do consumo, da globalização econômica, da mundialização da cultura e do progresso tecnológico, entre outros. *“Necessitamos de cientistas criativos tanto*

*quanto de artistas que entendam as propriedades dos materiais e as potencialidades das novas tecnologias” (WARWICK Report, 2015: 45).*

Assim, o Bacharelado em Design de Moda deve ensejar, 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 sistema 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. Neste sentido, o Núcleo de Design do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo convencionou que os procedimentos institucionais de elaboração de TCCs dos cursos de Design devem preservar a especificidade dos cursos, de modo a atingir os padrões de excelência definidos como meta para a internacionalização deste posicionamento.

A matriz curricular do curso de Design de Moda contempla disciplinas da área de humanidades, artes, tecnologia, design e moda a fim de garantir um profissional que conhece os princípios e fundamentos da comunicação, da linguagem, da arte e da sociedade, nos âmbitos culturais, econômicos e políticos. Além disso, fornece ao aluno o contato, desde o primeiro semestre, com disciplinas específicas da área profissional com o objetivo de estabelecer a conexão entre teoria e prática, promovendo um conhecimento profissional capaz de refletir constantemente sobre as repercussões de suas atividades. A cada semestre, o aluno realiza um projeto integrador multidisciplinar que permite exercitar práticas projetuais em Design de Moda, além de promover a habilidade para produzir conhecimento científico dentro dos padrões metodológicos da ABNT. Isso permite a familiarização do estudante com aspectos importantes para a realização do trabalho de conclusão de curso desde o primeiro semestre acadêmico.

Nesse sentido, cabe ao TCC contemplar dois aspectos altamente relevantes:

- **Pesquisa aplicada em economia criativa:** Fomentar a pesquisa acadêmica e a experimentação prática no desenvolvimento dos projetos, respaldando-os no estudo da teoria como vetor da reflexão e no empreendedorismo como fonte de inovação responsável.

- **Uso de recursos compartilhados:** Incentivar o convívio social e o compartilhamento de recursos institucionais, incluindo laboratórios, estúdios e relações com o mercado, como *assets* no desenvolvimento de projetos.

Para estabelecer essas duas premissas, vários aspectos foram analisados, entre os quais os parâmetros de excelência acadêmica que levaram aos indicadores de performance. Para estabelecer tais padrões de qualidade, foram consultadas fontes de distintas naturezas: influenciadores da área de design, feiras internacionais, concursos internacionais, ranking de escolas de maior relevância global, empresas e acadêmicos, incluindo membros do corpo docente da Belas Artes e experts de outras universidades. Juntos, esses profissionais discutiram os indicadores de performance estabelecidos pelo BOF Global Survey, 2015, a saber: **influência global** (reputação global e influência da escola junto a recrutadores de empresas de prestígio para o trade de design); **experiência de aprendizagem** (satisfação dos alunos com o calibre dos colegas de curso, qualidade do corpo docente, energia das aulas e recursos disponibilizados pela instituição); **valor de longo prazo** (preparação do estudante para o “mundo real”, acessando a satisfação do egresso quanto à empregabilidade, preparação para a carreira, ingresso na pós-graduação, validação de projetos por agentes de fomento e acesso a ex-alunos considerados bem-sucedidos).

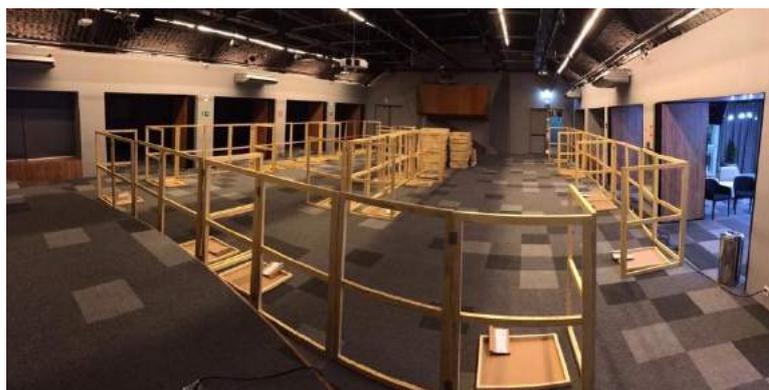
## 2.2 Metadesign nos princípios de organização do BA Creative Collectibles

Visando a otimização de recursos e maior fluidez nos processos, o cronograma de entregas dos cursos de Design foi então unificado para todos os cursos do Núcleo de Design do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, incluindo o Bacharelado em Design de Moda. A unificação desses parâmetros permite que a apresentação de resultados dos TCCs elaborados por estudantes do Núcleo de Design ocorra simultaneamente, habilitando o formando ao estabelecimento de redes de relacionamento que apoiam o ingresso dos estudantes no mercado de trabalho por meio de exibição pública. Para tal, considera-se importante estabelecer um evento de apresentação misto dos TCCs de toda a área de Design, para público interno e externo. Este evento, denominado BA Creative Collectibles, é organizado e operacionalizado pela coordenação de curso com apoio dos departamentos de marketing, segurança e manutenção ao final de cada

semestre letivo e consta de uma ocupação do campus que abriga os cursos de Design, do subsolo ao quinto andar do edifício.

O modelo de apresentação, iniciado no segundo semestre de 2016, foi estabelecido após seis meses de estudos e aprovado pelo Conselho Universitário (CONSU). Inicialmente, foi necessário construir um cronograma de trabalho, de modo a realizar o mapeamento dos espaços disponíveis no edifício, dividi-los em salas temáticas para facilitar o acesso segundo o interesse do visitante, e submeter ao Corpo de Bombeiros e Comissão de Ética para inspeção prévia, visando garantir a segurança dos participantes. Órgãos municipais, estaduais e federais, como Delegacia Regional de Educação, Agência Nacional de Vigilância Sanitária, Central de Engenharia de Tráfego, entre outros, também foram consultados. Paralelamente, foi preciso avaliar a capacidade da rede elétrica, as condições sanitárias dos projetos, a circulação do público, o processo de recepção e monitoria, bem como a distribuição, captação, organização e guarda dos documentos pertinentes à avaliação em si. Mas, certamente, o elemento mais desafiador foi o desenvolvimento de um equipamento de exibição (biombo e mesa) que permitisse abarcar projetos de naturezas distintas num espaço delimitado.

Figura 1 – Kits expositivos.



Fonte: Acervo da autora (2017).

Cada projeto recebe da instituição esse kit de exposição, que consta de biombo articulado e mesa expositora, no qual o autor apresenta seu trabalho. Esse equipamento permite ampla customização por parte do aluno, que elabora os princípios de apresentação de modo a captar a atenção do público visitante e eventualmente incorporar elementos procedentes dessa interação ao projeto, caracterizando a presença do metadesign.

Assim, uma característica fundamental do projeto tradicional de design, que é ser tipicamente *top-down*, é subvertida no metadesign para ceder lugar a um processo de acompanhamento de processos emergentes no seio da comunidade que se forma ao redor do projeto. (ALÃO, 2015, p. 128).

A montagem e desmontagem dos estandes, assim como a recepção dos visitantes, é feita pelos próprios alunos, criando um sentido de engajamento no corpo discente. A etapa de montagem e desmontagem é de inteira responsabilidade dos autores dos projetos, que podem, a seu critério, convidar familiares e amigos para auxílio nesta fase. A instituição, por sua vez, disponibiliza a equipe de manutenção e o apoio do corpo docente. A rigor, a abertura se dá no período noturno do primeiro dia (das 19 às 21 horas), sendo seguida de horário de visitação diurna ininterrupta (das 10 às 16 horas) no dia seguinte.

Por outro lado, a recepção de visitantes, imprensa e avaliadores ocorre em sistema de monitoria voluntária, realizada por alunos de semestres anteriores, permitindo que estes se familiarizem com os procedimentos. Essa a o conta com o apoio da equipe de eventos e de marketing, além da supervisão da Coordena o do Ciclo de Conclusão, que supervisiona o BA Creative Collectibles. Todos esses processos preveem treinamentos prévios, realizados por docentes ligados ao Studio Grid (est dio responsável pelas atividades complementares do Núcleo de Design) e pela coordena o do NEI – Núcleo de Empreendedorismo e Inova o da Belas Artes.

### **2.2.1 Procedimentos de avalia o em exposi o interativa**

Considerando o cenário descrito anteriormente, o TCC aplica de maneira congruente todo o conhecimento e repertório do aluno absorvido ao longo da gradua o, tendo como resultado a sua produ o intelectual apresentada por meio da pesquisa, do desenvolvimento e documenta o do projeto no BA Creative Collectibles. Todavia, h  que se observar que o sistema cíclico de avalia es   gradativamente substituído por avalia o processual e contínua, que ganha complexidade ao incluir agentes externos, como profissionais de mercado e público visitante.

Considerando tal cenário e os eixos estruturantes da matriz curricular, entende-se que, para alcançar a excelência, todo projeto de TCC da área de Design deverá compreender o levantamento do estado da arte das pesquisas acadêmicas

acerca do tema de interesse do projeto, com seleção de autores e conceitos-chave para o desenvolvimento justificado da proposta, consolidando aportes científicos que forneçam adequado embasamento à aplicação prática do projeto. Igualmente, deverá promover a pesquisa e experimentação na essência da prática acadêmica de vanguarda. Como resultado, a construção e afirmação da identidade estética do projeto deve se dar por meio de viabilidade técnica indiscutível, assertividade mercadológica irrefutável e qualidade de acabamento impecável. A excelência acadêmica é alcançada no grau máximo quando da perfeita integração desses itens.

Ressalta-se que a apresentação pública no BA Creative Collectibles é apreciada por, no mínimo, três avaliadores, sendo um deles o orientador do projeto e dois expoentes da área de Design, seja em âmbito acadêmico ou profissional. Comumente, contudo, o estudante, ao apresentar seu projeto a centenas de visitantes, tem um laboratório vivo no contato e no intercâmbio de ideias, aprendendo enquanto apresenta o projeto de maneira orgânica e sem a pressão habitual produzida por apresentações para banca avaliadora em recinto fechado.

Os avaliadores são definidos pelo orientador do projeto, com supervisão da coordenação de curso, Núcleo Docente Estruturante e Colegiado de Curso sem o conhecimento prévio do estudante de quem será seu avaliador. O avaliador apresenta-se após a avaliação em si, o que permite um diálogo franco e aprofundado. Sua apreciação é documentada em ficha de avaliação própria, considerando os parâmetros destacados a seguir:

1. **Ideia e conceito:** avaliar de modo global o projeto e sua capacidade de se relacionar com o mercado brasileiro e internacional (itens: pertinência; relevância).
2. **Potencial criativo e diferencial do projeto:** avaliar a originalidade, a capacidade de inovação do projeto e o potencial do projeto de se encaixar nas demandas do mundo contemporâneo (itens: criatividade; potencial de inovação).
3. **Capacidade de execução:** avaliar como o projeto utiliza os recursos disponíveis no mercado brasileiro ou regional com excelência e se apresenta qualidade de execução compatível com o mercado ao qual se destina. Recursos, fornecedores, processos, matérias-primas e tecnologia devem ser levadas em consideração (itens: pesquisa e desenvolvimento; finalização e acabamento).
4. **Impacto e engajamento:** avaliar os benefícios do projeto considerando a inovação responsável, bem como o impacto no entorno e a capacidade de influenciar positivamente a comunidade na qual se insere. Considerar o *pitch* dos

responsáveis: sua motivação, paixão e conhecimento amplo do tema ao falar do projeto (itens: orientação ao usuário; apresentação da proposta).

**5. Viabilidade e projeção de crescimento:** avaliar a possibilidade de acesso da proposta ao universo dos negócios e sua potencial projeção comercial (itens: aplicabilidade e exequibilidade; viabilidade econômica).

Destaca-se que cada parâmetro de avaliação soma 2,0 (pontos) a partir da consideração da realização de dois itens pré-definidos conforme acima. A atribuição de pontuação 1,0 (um) por item soma o total de 10,0 (dez) pontos por ficha de avaliação completa. A nota final considera peso 1 por cada ficha preenchida por avaliador convidado e peso 2 para a ficha preenchida pelo orientador do projeto, que consta da avaliação final *in loco* e da avaliação processual realizada nas fichas de acompanhamento de orientações. Além dos parâmetros quantitativos, cada avaliador dispõe de espaço para comentários e sugestões na ficha de avaliação. O público visitante, por sua vez, também poderá, a critério próprio, preencher ficha com comentários que não integram a nota final, mas expressam ao aluno o feedback dos visitantes acerca do TCC. Essa documentação, após apresentação ao aluno por ocasião da vista de notas, é arquivada pela instituição.

### 2.2.2 Processo de difusão e visibilidade

É importante salientar que o aluno recebe treinamento para seu *pitch* por meio de oficinas realizadas em conjunto com o coordenador do NEI - Núcleo de Empreendedorismo e Inovação da Belas Artes. Igualmente, é ofertado um *media training* em parceria com as assessorias de imprensa institucionais, que orientam o aluno em seu marketing pessoal e relacionamento com a imprensa, uma vez que este cria todo o processo de promoção de seu projeto nas mídias sociais. Essa ação permite um crescimento orgânico da visibilidade dos projetos, dado que os próprios alunos acionam suas redes de relacionamento e amplificam a exposição de seus colegas por meio de curtidas e *reposts*.

Os procedimentos de difusão do TCC são amplamente considerados nesse modelo de ciclo de conclusão de curso. A organização do memorial descritivo/storytelling do projeto, voltada à participação futura do egresso em feiras, concursos e showrooms, inclui a produção de um vídeo (com até um minuto de duração), narrativa imersiva, website ou aplicativo, passível de ser disponibilizado e

divulgado por meio das mídias sociais digitais, além de texto em formato de *press release* com até 30 linhas para divulgação junto à imprensa e de mínimo de cinco a máximo de dez fotos em alta resolução (300 dpi) para divulgação junto à imprensa e mídias sociais digitais. Isso permite que as assessorias de imprensa institucionais organizem a divulgação dos projetos nos meios adequados.

Tais materiais são entregues em mídia digital com *tag* incluindo nome do aluno e do projeto, acompanhados de cópia de cessão de direitos de autor da equipe envolvida, como atores, fotógrafos, modelos e stylists em até dez dias antes da apresentação pública do projeto. Igualmente, a pasta digital conta com arquivo incluindo os créditos para todos os participantes do projeto, nominando claramente suas funções e participação no mesmo. O material é então encaminhado para inclusão no sistema de bibliotecas do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo em formato digital, permitindo o compartilhamento dos resultados com a comunidade. Tais práticas, uma vez respaldadas como pilares institucionais, são consideradas como adjuntas no processo de construção de identidade e assinatura de design, tanto quanto de branding pessoal, do egresso da Belas Artes.

Cabe ainda ressaltar que, dentre os requisitos para aprovação final, é exigida a elaboração de um resumo científico e de um pôster científico, assinados em conjunto com o professor orientador, nos moldes acadêmicos demandados pelos principais eventos científicos realizados anualmente no Brasil, tendo como parâmetros propostos o Colóquio de Moda (Design de Moda) e o P&D (Design Gráfico, Design de Interiores e Design de Produto). Esse documento é elaborado na disciplina TCC I e revisado na disciplina TCC II para entrega final em sintonia com os resultados obtidos na elaboração do projeto. A entrega da documentação nos prazos estabelecidos em cronograma e realização de todas as etapas previstas pelo orientador, incluindo projeto de stand para análise dos setores responsáveis, faz parte do processo de avaliação contínuo do projeto. Igualmente, a organização de stand para o BA Creative Collectibles, incluindo montagem e desmontagem nos prazos previstos no cronograma, bem como presença e atendimento ao público nos horários estipulados pela coordenação de curso, são elementos constitutivos do processo avaliativo. Isso permite ao estudante experimentar distintas fases da promoção de seu projeto.

### 2.3 Etapas de adequação ao modelo Collectibles

Conforme mencionado anteriormente, o TCC inclui a elaboração do projeto, mas também a organização do portfólio individual no penúltimo e último semestre do curso. Os alunos desenvolvem seus projetos e portfólios de graduação refletindo sua personalidade e visão do design. Cada projeto deverá contemplar experiências investigativas, analíticas, formais, sensoriais e técnicas. No BA Creative Collectibles, o trabalho é avaliado por membros da academia e do mercado, sendo posteriormente considerado para envio a congressos e concursos de várias naturezas. A primeira etapa, desenvolvida na disciplina TCC I – Pesquisa e Concepção, está focada na conceituação do problema e é cursada em grupo. Neste semestre, o aluno conceitua o projeto e desenvolve a pesquisa científica e, no semestre subsequente, realiza os protótipos previstos e organiza a promoção do projeto. A elaboração conceitual voltada ao desenvolvimento de respostas criativas em design considera para a realização do TCC a recuperação das pesquisas acadêmicas realizadas pelo estudante nos projetos interdisciplinares elaborados semestralmente. A partir de uma seleção do estudante, há retomada e continuidade de projetos anteriores, conforme interesse e aderência do mesmo ao tema.

Os eixos temáticos considerados para a elaboração desta etapa do TCC correspondem aqueles adotados pelos principais eventos científicos da área de Design realizados anualmente no Brasil, notadamente o P& D Design – Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, maior evento na área do Design no país e o Colóquio de Moda, maior congresso científico de moda do Brasil, que possui uma área exclusiva para apresentação de resultados de TCCs, o Congresso de Iniciação Científica. Este se apresenta como espaço acadêmico para intercâmbio entre estudantes, pesquisadores e professores para promover reflexões, questionamentos, integração e relações entre as várias formas de abordagem da Moda e áreas afins, incluindo Design de Produto, Design Gráfico e Design de Interiores. A seleção destes eventos se dá por sua representatividade junto ao meio acadêmico, bem como pela adesão das temáticas abordadas à formação ofertada pelos quatro cursos de Design do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo.

A disciplina TCC I – Pesquisa e Concepção é pré-requisito indispensável para cursar a disciplina TCC II – Projeto de graduação. Uma vez aprovado na disciplina TCC I – Pesquisa e Concepção, o estudante preenche uma ficha de

seleção de orientador, na qual inclui seu tema e resumo científico, assim como aponta três possíveis orientadores para o projeto dentre os membros do corpo docente do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. Como parte das atividades da disciplina TCC I – Pesquisa e Concepção, os estudantes disponibilizam em ambiente digital o resumo científico, o pôster científico e um vídeo explicativo dos objetivos a serem alcançados pelo projeto, para consulta dos orientadores pretendidos, que então sinalizam sua predisposição ou não em aceitar a orientação do projeto. A partir do cruzamento dessas informações, a coordenação de cursos aponta o orientador do projeto, sempre dentro da seleção inicial dos estudantes.

A segunda etapa, desenvolvida na disciplina TCC II – Projeto de graduação, tem como objetivo a concretização da solução, com orientação individualizada. O objetivo da orientação de TCC é respaldar a elaboração de projetos de design focados em soluções criativas para demandas contemporâneas, cuja amplitude seja capaz de fortalecer as relações entre design, tecnologia, natureza e sociedade, compreendendo seu caráter híbrido e multidisciplinar no âmbito da economia criativa. A orientação de TCC é um componente essencial da experiência acadêmica na Belas Artes. Os professores orientadores trabalham junto aos estudantes para conceber um plano de ações que permita a todos alcançar seus objetivos educacionais. A interação entre orientadores e orientandos amplia os objetivos de ensino-aprendizagem da instituição além da sala de aula. Os orientadores devem informar os estudantes acerca de todos os aspectos (regimentais, legais, sociais e financeiros) que implicam cada decisão tomada no desenvolvimento do projeto, estimulando um ambiente intelectualmente ativo. Ao longo do desenvolvimento do TCC, os alunos podem encontrar uma variedade de fatores que afetem sua performance acadêmica e os orientadores devem estar aptos a resolver muitas dessas questões numa perspectiva de ampla atuação, dado seu conhecimento dos recursos institucionais, incluindo laboratórios, estúdios e biblioteca. Seu papel é direcionar seus orientandos ao melhor uso de tais recursos, otimizando um sistema de apoio. A atuação do orientador inclui também o provimento de informações assertivas sobre as políticas institucionais, criando um ambiente de apoio próprio não só para o desenvolvimento do TCC, como para a transformação responsável dos estudantes em profissionais que florescerão criativamente e intelectualmente.

Para participar do BA Creative Collectibles, o aluno deverá, obrigatoriamente, desenvolver o TCC durante o último semestre do curso, atendendo às ementas previstas na disciplina e na atividade concernente ao Trabalho de Conclusão de Curso. Isso implica necessariamente em atender os requisitos estabelecidos na disciplina do semestre anterior, voltada à conceituação do projeto, conforme estabelecido em regulamento próprio integrante do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Antes do preparo para a exibição pública no BA Creative Collectibles, portanto, o TCC do curso de Bacharelado em Design de Moda do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo deve considerar a elaboração de documentos científicos (resumo científico e pôster científico) para difusão do conhecimento, própria da economia de compartilhamento, em fóruns apropriados para tal, como colóquios, congressos, seminários, entre outros. Dessa feita, as atividades incluem elaboração de resumo e pôster científico nos moldes dos principais congressos brasileiros da área, realizados anualmente e com espaço para divulgação de TCCs. Isso é feito no penúltimo semestre do curso e a comunicação com a comunidade científica deverá contribuir com o posicionamento institucional nos rankings acadêmicos nacionais e internacionais, além de permitir a discussão prévia do projeto com pares de outras instituições de ensino.

Em termos específicos, espera-se que, com o TCC apresentado no Collectibles, o estudante apresente pleno domínio das seguintes competências:

- Construir filosofia de design própria em termos de expressão e conteúdo simbólico, com convicção advinda do conhecimento histórico tanto quanto das reflexões teóricas que balizam a cultura contemporânea.
- Afirmar contínuo comprometimento com o processo criativo por meio de forte reflexão intelectual e versatilidade requisitada para trabalhar em equipes híbridas e multidisciplinares.
- Desenhar, produzir e progressivamente apresentar criações cada vez mais coerentes, contemporâneas e autênticas.
- Expressar curiosidade sofisticada acerca de tecnologias e matérias-primas emergentes para elaboração de projetos, denotando profundo conhecimento de materiais e técnicas.
- Identificar e explorar problemas complexos para gerar soluções criativas incorporando todos os aspectos projetuais do design.

- Contextualizar desafios e otimizar recursos na busca de soluções voltadas à inovação responsável.
- Conhecer padrões de excelência relativos às práticas sustentáveis, pesquisa de materiais, qualidade ambiental, estética, tecnologia e integração entre homem e espaço urbano.
- Promover a convergência entre design e pesquisa científica – do biodesign à internet das coisas – permitindo que os resultados tomem forma na vida cotidiana.
- Apresentar resultados em processos 2D e 3D, incluindo ficha técnica detalhada de materiais e acabamentos que permitem inovação em forma, volumetria, cortes e silhueta.
- Implementar sensibilidade estética por meio do domínio de técnicas digitais e analógicas, incluindo narrativas imersivas, para comunicar ideias e projetos.
- Demonstrar excepcional habilidade em construção e modelagem (prototipagem).
- Desenvolver visão humanística para as necessidades do usuário final em termos ergonômicos, estéticos, simbólicos, históricos e comerciais.

## 7 CONCLUSÃO

Hoje, a apresentação pública de resultados obtidos no TCC de Design de Moda do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo é considerada por professores e estudantes como fundamental no incentivo ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, três objetivos destacam-se: estímulo ao aluno no tocante ao empenho no desenvolvimento dos projetos; estabelecimento de network profissional para o egresso e reconhecimento de *alumni*; visibilidade do aluno e da instituição junto ao público externo (mídia, empresariado, academia, familiares do aluno, futuros alunos).

Graças ao êxito da experiência na área de Design, a terceira edição do BA Creative Collectibles, realizada em dezembro de 2017, incluiu todos os cursos de graduação da Belas Artes e expandiu suas ações para outros espaços urbanos, movimentando dez mil visitantes e mil e quinhentos avaliadores. Só na área de Design foram apresentados 220 projetos, incluindo coleções de vestuário, figurino,

acessórios, *fashion films*, design têxtil, aplicativos, mobiliário, produtos eletrônicos, livros, entre outros. Já os cursos de Artes Visuais e Fotografia levaram suas produções ao Memorial da América Latina pelo período de um mês, alcançando a marca de sete mil visitantes, e possibilitando a comercialização das obras tanto para galerias quanto para consumidores finais.

Especificamente, podemos afirmar que o curso de Design de Moda da Belas Artes é parte do cenário de moda nacional e que o fortalecimento de sua imagem se deu por meio do BA Creative Collectibles. Por exemplo, Maísa Mariottini, formada em 2017, integrou o time de design da marca Isolda, do qual só saiu para criar sua marca própria. No mesmo ano, sua grife foi uma das selecionadas para integrar o grupo de egressos que representou a Belas Artes no showroom Blaiz, em Londres, durante a London Fashion Week. Além de Maísa Mariottini, participaram do evento seus colegas recém-formados Antônio Borges (marca homônima), Beatriz Barbosa Azevedo (WeMe), Gisele Faria e Ariadne Cordeiro (Kiru), com curadoria da expert internacional Simone Jordão. Heloísa Gomes, por duas vezes, representou a Belas Artes no Sallone Sattelite, sendo a primeira designer de moda convidada a apresentar vestidos no evento italiano, originalmente dedicado ao mobiliário, dada a qualidade de suas superfícies têxteis. Clayton Berini foi finalista do Prêmio Focus. Jéssica Sakawura, Marina Boaventura e Lívia Accorinte produziram coleções inspiracionais de estampas para a marca Iorane, cujo lançamento ocorreu na Miami Design Week e a comercialização na loja da marca no Shopping Cidade Jardim, em São Paulo. Paralelamente, Thamires Smidi produziu coleções de estamparia botânica para a indústria têxtil Texprima, comercializadas em escala industrial.

A disseminação da cultura implementada pelo BA Creative Collectibles tornou-se ainda mais visível em 2018, por meio de parceria com o e-commerce Passarela, que comercializará as produções de alunos do quinto semestre, preparando-os para a elaboração do TCC com uma ampla visão de resultados comerciais de suas coleções. Essas oportunidades vieram à tona em virtude do cenário favorável criado pelo BA Creative Collectibles para aproximação entre instituição de ensino e empresas. A colocação dos projetos em contato com o usuário funciona para que haja um contínuo feedback, em sucessivas interações projetuais, que configuram uma diluição dos processos de avaliação tradicionais e, por vezes, afastados do cotidiano profissional. Nota-se que processos antes lineares

tendem a ser repetidos em espiral, incluindo novos atores em ambientes de maior complexidade.

Considerando tal cenário, é possível compreender o impacto gerado pelo BA Creative Collectibles em vários âmbitos. Nota-se, por parte dos alunos, a ampliação do uso de recursos ofertados pela instituição, incluindo biblioteca, laboratórios e oficinas, time de TI, auxílio pedagógico e psicológico, núcleo de inovação e empreendedorismo e parcerias institucionais para a elaboração de projetos com acabamento impecável. Em termos de reputação, percebe-se que o cuidado com a qualidade dos trabalhos permite maior visibilidade da instituição, do corpo docente e dos egressos junto a influenciadores do segmento de design de moda e ampla presença nos meios de comunicação impressos, eletrônicos e digitais, além das redes sociais.

Esse aspecto impacta diretamente no desenvolvimento de carreiras, com ampliação da taxa de retorno de egressos para pós-graduação, amplo uso do serviço de gestão de carreiras e presença maciça em eventos de networking promovidos pela instituição. Tendo em vista o percentual de *alumni* empregada em até seis meses de egressa e a satisfação de ex-alunos com seu preparo para o mercado, nota-se também que o network entre ex-alunos passou a se estender inclusive junto aos estudantes em curso, que se beneficiam da presença constante dos egressos na instituição. Por fim, as premiações geradas pela presença de alunos e egressos finalistas nos maiores concursos do setor nos últimos anos propicia estímulo ao corpo docente, que busca aprimorar sua própria habilidade técnica, relações interpessoais e presença no mercado.

## REFERÊNCIAS

ALÃO, Rui Sérgio Dias. **Projeto e complexidade**. Reflexões sobre um design colaborativo. Tese de Doutorado em Design e Arquitetura. FAUUSP, São Paulo, 2015.

ALSTYNE, Greg; LOGAN, Robert K. **Designing for emergence and innovation: redesigning design**. 2007. Disponível em: <<http://www2.physics.utoronto.ca/~logan/VanAlstyneLoganFinal.doc>>. Acesso em: 31 de março de 2018, 16:30.

ASSOCIAÇÃO Brasileira da Indústria Têxtil e de Confecção, 2018. **Perfil do setor**. Disponível em <<http://www.abit.org.br/cont/perfil-do-setor>>. ABIT. Acesso em 29 de março de 2018, 12:00.

BOTSMAN, Rachel; ROGERS, Roo. **O que é Meu é Seu**: Como o consumo colaborativo vai mudar o nosso mundo. Porto Alegre: Bookman, 2011.

CORNER, Frances. 2015. **Schools Must Respond to the Needs of the Industry**. Disponível em <<https://www.businessoffashion.com/community/voices/discussions/how-should-fashion-schools-integrate-business-learning-into-a-creative-education/op-ed-schools-must-respond-to-the-needs-of-the-industry>>. *The Business of Fashion Education Report 2015*. Acesso em 30 de março de 2018, 11:14.

DE WAAL, Martin. **The city as interface**. How new media are changing the city. Amsterdam: Naio10publishers, 2014.

FLORIDA, Richard. **A Ascensão da Classe Criativa**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2011.

GANSKY, Lisa. **Mesh**: Por que o Futuro dos Negócios é Compartilhar. Rio de Janeiro: Atlas Books, 2011.

HUGHES, Philip. **Diseño de exposiciones**. Londres: Lawrence King Publishing, 2010.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.

QS. World University Ranking by Subject, 2017. Disponível em <<https://www.topuniversities.com/subject-rankings/2017>>. Acesso em 11 de fevereiro de 2018, 18:30.

THALER, Richard; SUSSTEIN, Cassie. **Nudge - O Empurrão para a Escolha Certa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

WARWICK Report, 2015. **Enriching Britain**: Culture, Creativity and Growth. The 2015 Report by the Warwick Commission on the Future of Cultural Value. [pdf]. Warwick University. Disponível em <[https://warwick.ac.uk/research/warwickcommission/futureculture/finalreport/warwick\\_commission\\_report\\_2015.pdf](https://warwick.ac.uk/research/warwickcommission/futureculture/finalreport/warwick_commission_report_2015.pdf)>. Acesso em 13 de fevereiro de 2018, 08:30.



## THE CULTURE OF SHARING IN EVALUATION PROCESSES

Maria Carolina Garcia<sup>1</sup>

### **Abstract**

*This article aims to analyze how the presentation model of Design undergraduate final projects was converted into the exhibition BA Creative Collectibles at Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. It also shows long term impacts on Fashion Design graduates. In order to do so, the case study considers the concept of mesh economy as developed by Gansky (2011) and the understanding of metadesign in complex systems proposed by Alão (2015) as elements of symbolic resignification of evaluation processes. Therefore, the study observes how BA Creative Collectibles eliminated examination boards, mainly composed by professors, on behalf of an interactive exhibition that includes Brazilian design market players, such as academic members, researchers and professionals, as evaluators. As a result, students had access to various sources of professional opportunities and it was possible to observe that the strength and diversity of the Creative Economy ecosystem depends on a broad and balanced education. Such proposal develops a large spectrum of paths towards creativity, with a strong accent on an active cultural life, as well as student's communication and entrepreneurship skills. Consequently, academic excellence parameters guarantee positioning and market visibility to both graduates and the educational institution itself.*

29

**Keywords:** Undergraduate final project. Evaluation method. Metadesign. BA Creative Collectibles

---

<sup>1</sup> Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Head de Design do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo.

E-mail: [maria.garcia@belasartes.br](mailto:maria.garcia@belasartes.br) | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5136217690821399>

## 1 INTRODUCTION

New needs and demands related to final project quality standards and evaluation format were observed during the 2016 periodical syllabus revision of Fashion Design, Interior Design, Graphic Design and Product Design undergraduate courses at Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. This study aims to understand in which ways and to which extent the aesthetic experience of Design courses final project presentations possibly might move forward the integration among students and professionals, fueling a new evaluation system, more humanized and participative. This is due to the establishment of an organic network which privileges knowledge sharing among its participants during the evaluation process. In order to push the approach between school and market, it relies on a multidisciplinary showcase, opened to the community, following the principles of the so called “mesh economy”, as described by Lisa Gansky in her book *The Mesh: Why the Future of Business is Sharing*.

It considers that, in the culture of convergence, an educational institution can eventually be considered as an interface (DE WAAL, 2014) and the act of sharing might be seen as an element of symbolic liaison of objects and their functions (GANSKY, 2011; BOTSMAN e ROGERS, 2011). Additionally, it aims to understand the factors that might unleash such transformations through the study of the relationship between evaluation process and metadesign, considering as the corpus for analysis the final project presentations of Design undergraduate courses students from Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, an educational institution that, for 92 years, has been showing an outstanding performance in attracting creative people. According to Alão (2015, p. 127), precisely

when collaborative solutions are used (...) almost always one is talking about metadesign: a service is created with necessary resources so that users can develop solutions using them as a tool. On a first approach, it looks like the designer disappears when metadesign techniques are applied, and the user assumes the responsibility, but that is not the case. It is the designer who conceives the interaction possibilities among users, how they can collaborate, what they can create, how they should share archives, how they can associate, how they will profit from what they produce.

Specifically, this article aims to discover how these parameters were built and implemented at the Fashion Design undergraduate course, starting from the creation of a final project exhibition called BA Creative Collectibles. This showcase united all Design students from the second semester of 2016 on, altering deeply the way projects are evaluated at this stage. BA Creative Collectibles can be considered a service, or collaborative solution in the sense mentioned by Alão (2015, p. 127), since the education institution is responsible for calling qualified public in various

spheres in order to interact with the students and their projects, what enlarges their presence in the community.

Its first edition, in December 2016, the event received around 2800 visitors and 450 market experts, who appreciated over a hundred projects in two days of exhibition. Two editions followed this landmark, always at the end of each semester, that is, in June and December 2017. In the occasion, university graduates could present the results of their projects and potential to the fashion industry to trade experts<sup>2</sup>. The event resulted in higher visibility to graduate students and closer integration among fashion and design market players, repeating and improving this performance in the following editions.

The focus of this article is to present and analyze this unusual model of participative evaluation. Adopting the case study methodology, this approach contextualizes the Design final project delivery at Belas Artes and the launching of BA Creative Collectibles, observing how the event prioritized the importance of interaction among students and distinct players. The first part introduces the Fashion Design course journey, relating it to the qualitative principles of design school international rankings. Afterwards, based on metadesign principles and the creative class demands, the study considers the showcase as a teaching and learning strategy. *“This distinction is important because it moves the design goals from the physical presentation – to show the items to the public in order to be seen from a distance – towards the more demanding work of capturing and modeling the perception that the public will have from the exhibition”* (HUGHES: 2010, p. 78).

Due to this route, the work highlights in the final considerations how the final project results could be appreciated in trade shows around the globe – such as SPArte, MADE, Eco Fashion Week and Fashion Meeting, in São Paulo; Salone Satellite, in Milan; and London Fashion Week, in London – through special editing done by the professional visitors that came to visit BA Creative Collectibles. In this

---

<sup>2</sup> Among those we can cite Lucius Vilar, Assintecal researcher and Bloom magazine stylist; Renato Kherlakian, founder of brands Zoomp and Zapping; Eduardo Dugois, Ellus PR; Mareu Nitzchke, designer and founder of Quadrado Gallery, as well as previous creation director of Havaianas; Karlla Giroto, artist and founder of Casa do Povo; Dóris Bicudo, journalist; Gilberto Mariot, lawyer and author of Fashion Law; Thays Leite Toschi, lawyer and founder of Fashion Law section at São Paulo Brazilian Lawyers Order (OAB-SP); entrepreneur Alice Ferraz, FHits founder; Daniela Dornellas, Fashion Meeting founder and owner of WeExpand; Cadu Dantas, menswear blogger; Beto Guimarães, Carme director; Alexandra Von Bismarck, stylist; Daniela Pizetta, Iguatemi Mall marketing director; Carina Duek, fashion designer; Juliana Jabour, fashion designer; Marcella Kanner, Riachuelo fashion retail chain marketing director; Leticia Veloso, founder of Index PR Office.

sense, the study considers that BA Creative Collectibles converts the cycle system of evaluation processes in a complex system, thanks to what ALÃO (2015, p. 138) characterizes as “positive feedback”. According to the scholar, a variation on the same direction of the stimulus designates positive feedback, generating a waterfall effect, herd effect or butterfly effect (as it is called in the complexity sciences), which is observed in the results achieved by BA Creative Collectibles.

## **2 LIFELONG LEARNING, CONSTANT EVALUATION**

### **2.1 Fashion at Belas Artes**

In order to understand the context, it is important to underline that the Ministry of Education authorized the bachelor degree in Fashion Design at Centro Universitário Belas Artes de São Paulo to function, with the highest possible score, in October 2000. Its first class graduated 23 students in 2004, while Brazilian fashion experienced an upgraded positioning in the global fashion scene. Over a decade later, the Brazilian Association of Textile Industry and Apparel (ABIT) projections indicate that the textile sector earnings might register a 5,5% increase in 2018, reaching BRL 152 billions. Garment manufacturing will probably raise 2,5%, to 6,05 billion items, and textile might advance 4% in the same period, to 1,84 million tons, pointing its importance to national economy. Brazil is a world reference in beachwear, jeanswear and homewear, but segments such as fitness and underwear are growing as well. Nevertheless, questions related to sustainability, technological progress and consumer behavior demand constant analysis and formal education adequacy.

The Fashion Design bachelor degree course at Belas Artes highlighted itself through the years due to its interaction with the textile chain, always discussing the student competences and abilities. Changes in the syllabus were implemented when needed, so that the graduate could overcome any difficulties in the market. Strategic partnerships with suppliers, sector organizations, social movements, events and specialized press allowed the students to circulate in showrooms, fashion shows, factories and stores. Therefore, the students developed projects devoted to real life demands.

This interaction was extended during 2015, 2016 and 2027, when foreign experts, representing the international fashion market, were integrated to the evaluation board of Works in progress, in order to help students to adjust their

projects before the final evaluation. Among visitors we find Pascale Mussard (artistic director and founder of Petit h, brand that is part of the Hermès group), Gustavo Garcia Villa (creative director of L'Officiel México), Mariana Muzi and Magdalena Villaró (fashion design experts and teachers from Universidad ORT, Uruguay), Adriana Chaparro (director of the Garment Producers National Association of Paraguay), Carolina Cenzano (teacher from the National Institute of Technology of Argentina). Occasionally, Belas Artes design students exhibited their work at Salone Satellite, in Milan, extending the visibility of their academic production. On the other hand, Turkish teacher and design researcher Sakir Ozudogru decided to pursue his doctorate field research in Brazil through the study group Design and Convergence, sponsored by Belas Artes. All these actions were accompanied by external mentors: Waldick Jatobá, art and design curator, and Jorge Grimberg, fashion journalist, who helped students every week during the semester, supervising their projects.

### 2.1.1 The Final Project development context

International rankings of design schools global institutional positioning, such as *QS World University Ranking by Subject*, consider academic reputation as evaluation criteria, as well as reputation among employers, citation of papers produced by teachers and students and the impact of researchers in the academic community (H-index). On the other hand, the Warwick Report 2015, which analyzes superior education in Great Britain, observes that the strength and diversity of the Creative Economy Ecosystem depends on a balanced education, which develops a large spectrum of alternatives to professional creativity, with a strong focus in an active cultural life, as well as communication skills and entrepreneurship of the students.

This document foresees that the employability of graduates with such profile might rise in British Creative Economy, reaching around 67% around 2020 (WARWICK Report, 2015: 46). Likewise, the report produced by *The Business of Fashion*, website specialized in fashion business, states that Steve Pateman, head of Santander bank British unit, emphasizes how students today need many new abilities to be successful in the next decades:

*“they need to acquire new analytical abilities, focus in emotional intelligence, creativity innovation, as well as in consumer behavior shifts of patterns... It is fundamental to future leaders to train abilities such as communication and problem resolution skills”* (BOF, 2015).

As a result of such observations and discussions, one can realize that the Fashion Design Final Project should always target collective and individual wellbeing. It must also be able to launch sensibility, focus in relationships and reveal unexpected ways of facing challenges that come from scarcity of resources, consumption restraints, globalization, technological progress, among others. *“We need creative scientists as much as artists that understand materials qualities as well as the potential of new technologies”* (WARWICK Report, 2015: 45).

As a result, the Fashion Design degree should aim at a graduate profile that results in competences such as reflexive thinking and artistic sensibility, so that the designer might be able to produce projects that involve systems of visual, artistic, aesthetic and technological information. Ideally, the graduate should observe historical adjustments, cultural traces and the development of communities as well as user characteristics, cultural and socioeconomical backgrounds. In this sense, Belas Artes decided that the Design courses should create a pattern to all Final Projects, so as to achieve these excellence goals.

The syllabus of the Fashion Design course contemplates disciplines around arts, technology, human sciences, design and fashion in order to guarantee a professional that deals with principles and fundamentals of communication, language, art and society in the cultural, economic and political fields.

Beyond that, it provides the student with specific matters of his trade, so as to establish a connection with theory and practice from the very beginning, so as to promote a professional knowledge that reflects necessary abilities. Each semester, the student develops a multidisciplinary integrated project that allows him to exercise current practices and methodologies of the fashion design field. It also promotes the ability to produce scientific knowledge according to Brazilian national methodology standards. This allows the student to get familiarize with such practices that will be important to his final project from the very beginning of his academic journey.

Concerning such aspects, the Final Project comprises two relevant aspects:

- **Research applied to the creative economy field:** to establish academic research and practical experimentation in the development of projects, founding them in theoretical studies so as to provoke reflexive thinking and entrepreneurship as a source of responsible innovation.

- **Share the use of resources:** to promote social interaction and to share institutional resources, including laboratories, studios and Market networks, as assets on project development.

In order to establish both premises, various aspects were taken into account, among which quality standards that lead to performance metrics. Various sources were consulted in order to build such parameters, including design leading influencers, international trade shows, international contests, ranking of global schools, companies as well as academic researchers, including Belas Artes teachers and experts from other universities. The professionals discussed BOF Global Survey 2015 performance index items, such as: **global influence** (global reputation and university influence among headhunters of prestigious design companies); **learning experience** (student satisfaction with course colleagues, professor, class energy and institutional resources); **long term value** (preparation of the student to face the “real world”, accessing graduate satisfaction towards employability, career preparation, post graduate studies access, validation of projects by agencies and investors and access to successful former students).

## 2.2 Metadesign in BA Creative Collectibles organization principles

In order to optimize resources and guarantee process fluxes, the agenda was unified to all Design courses at Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, Fashion design included. The unification of parameters allows the university to promote a single event to present all Final Projects simultaneously. This synergy allows the establishment of networks among students and market actors through public exhibition. This event, called BA Creative Collectibles, is organized and operated by the course coordination with support from departments such as marketing, security and maintenance every semester. It comprises and occupation of the building that hosts Design courses at Belas Artes campus, from the underground to the fifth floor.

The presentation model started on the second semester of 2016, after six months of studies, and it was approved by the University Council. Initially, it was necessary to build a workflow, so as to map the building available spaces, share them into thematic rooms in order to make it easier for visitors to circulate, and submit such proposal to the Fireman Board and Ethics Board. These groups inspected the grounds previously in order to guarantee safety to both students and

guests. Municipal, state and federal organs helped out, including the education, health and traffic departments at all levels, which were consulted previously. It was also imperative to evaluate the electric capacity of the building, the sanitary conditions of the projects, the public circulation, the reception and hosting process, as well as the distribution, organization and housing of the documents concerning the evaluation of each project. Certainly, the most defying resource was the development of an exhibition set of furniture that would allow the personalization by each student as well as the establishment of a certain visual pattern to the exhibition displays.

Figure 1 – Exhibition sets.



Source: Author (2017).

Each project receives from the institution this exhibition set, that offers an articulated wall and a small table, where the author presents his work. This equipment allows the student to customize it and elaborate the visual presentation in order to capture the audience attention and eventually incorporate elements, characterizing a metadesign.

Therefore, one fundamental characteristic of a traditional design project, which is typically top down, is subverted through metadesign in order to give place to emergent processes among the community that circulates around the project (ALÃO, 2015, p. 128).

The students take care of the stall fixing and organizing, as well as guest reception, provoking engagement among them. The decoration of exhibition sets is entirely up to the students, as well as the maintenance during the exhibition and the organization of the place after the event. They might invite friends and family members to help them at this stage. The institution offers a maintenance team and the help of both staff and teachers. The exhibition opens at night one day after the

set up (from 7 to 9 pm) and stays opened the following day (from 10 am to 4 pm). This organizing and reception is considered part of the project.

On the other hand, the reception of visitors, press and invited evaluators is done by voluntary students from previous semesters, allowing them to get familiarized with such activities. This action is supervised by the events and marketing staff. On top of it there is the global supervising of the head of Design, who is responsible for the whole event. All these procedures require previous training, which is organized by teachers linked to the design studios and Belas Artes project incubator.

### **2.2.1 The evaluation process during an interactive exhibition**

All things considered, the Final Project applies efficiently all the knowledge acquired in graduation years. Consequently, the student sees the results of his intellectual production actually presented through the research, development and documentation of BA Creative Collectibles project. Nevertheless, it is important to note that the cycle of evaluations is gradually replaced by a continuous evaluation of processes, that gains complexity by involving external agents, such as market and trade actors and the general public.

Considering this scenario and the syllabus structure, it is possible to understand that, in order to achieve excellence, all Design Final Projects must comprise the study of academic research in the project area, selecting key authors and concepts to justify the development of the proposal. It has to consolidate scientific grounds that furnish the basis for a solid research which will lead to the practical aspects of the project. Equally, it should promote research and experimentation in the essence of academic vanguard practices. As a result, the aesthetics of the project might bear in mind technical possibilities, market opportunities and adequate finishing. Maximum academic excellence is achieved when these items are perfectly integrated.

It is fundamental to observe that the public presentation at BA Creative Collectibles is appreciated by a minimum of three evaluators, one of them the supervisor of the project and the others invited guests that are well known for their expertise. It is common, however, that the student shows his project to dozens of visitors, in a truly live laboratory of ideas exchange. The idea is to provoke learning at

each moment, so that the student, by repeating the presentation continuously, will discuss his ideas organically and stress free.

The evaluators are defined by the project supervisor, along with the head of Design, in a blind review system. This format allows a transparent dialogue. The appreciation is documented in a proper file, considering the following items:

1. **Idea and concept:** to evaluate the project globally, including its capacity to relate to the Brazilian and international market (items: pertinence; relevance).
2. **Creative potential and project differentiation:** to evaluate originality, innovation potential and the ability of the project to fit into contemporary demands (items: creativity; innovation potential).
3. **Execution capability:** to evaluate how the project uses resources available at the regional or Brazilian Market and if it shows finishing compatible with the target market. Resources, providers, processes, raw materials and technology should be taken into account (items: research and development; finishing).
4. **Impact and engagement:** to evaluate the benefits of the project considering responsible innovation, as well as the impact on surroundings and the ability to influence positively the communities where it is established. The student pitch is to be considered: motivation, passion and knowledge in the project field while speaking about it (items: user oriented; proposal presentation).
5. **Viability and projection:** to evaluate the possibilities the proposal has to access the business ground and commercial expansion (items: economic viability, commercial potential).

Each evaluation parameter adds 2 points to the final grade, one per item. The total items fully achieved sum up to 10 points. The final grade considers such items multiplying by one each evaluator grade and multiplying by 2 the supervisor grade (which includes the evaluation of the project steps before the final presentation). The general public can also leave notes to the authors in a proper file. Although these do not add to the final grade, the feedback is considered highly relevant to the authors, that might get a glimpse of the public reaction to the project. These documents are shown to the student when the final grade is released and then go to the university archives.

### 2.2.2 The process of diffusion and visibility

It is important to note that the student receives training for his pitch as well as media training through workshops with experts. This action allows the launching of proper promotion strategies in social media, which results in growing organic exposure of the projects through posts, likes and *reposts*.

Diffusion procedures are largely considered in this model. The organization of a storytelling report of the project is mandatory, so that the student has a document ready to send to trade shows and other events if needed. This includes the production of a short video (maximum duration one minute), website, immersive reality video or App, able to be promoted in social media. The student also produces five to ten pictures (300 dpi) and a press release. These allows the institutional publicist and press agency to promote the projects in various media. These materials are also included at Belas Artes digital library inventory for further research and archives. It is also mandatory to produce a scientific abstract and extended abstract for such purpose.

### 2.3 Steps of the Collectibles model

As previously mentioned, the Final Project comprises the elaboration of the project itself, but also the creation of a portfolio for the student in the last semester. Before that, the previous semester prepares the student discussing the theme of the project and organizing the summary and the pre-project according to a scientific model.

Specifically, it's expected that in the Final Project (which will be presented at Collectibles) the student will show the following competences:

- To build own design philosophy in terms of contexts and how to express their symbolic meaning, expressing historic knowledge as well as reflection over contemporary issues.
- To affirm continuous commitment with the creative process through strong intellectual thinking and the versatility required to work in multidisciplinary and hybrid teams.
- To draw, produce and progressively present coherent, contemporary and authentic creations.

- To express curiosity towards emerging technologies and raw materials to elaborate projects, showing profound knowledge about techniques and materials.
- To identify and explore complex issues in order to generate creative solutions, incorporating all aspects of design projects.
- To contextualize challenges and optimize resources in the search for solutions towards responsible innovation.
- To know excellence standards related to sustainable practices, materials research, environmental quality, aesthetics, technology and integration between man and urban environment.
- To promote the convergence between design and scientific research – from bio design to the internet of things – allowing results to take form into daily life.
- To present results in 2D and 3D processes, including detailed technical files that allow innovation in shapes, volumes, cuts and forms.
- To implement aesthetics sensibility through digital and analogical techniques, including immersive narratives, in order to communicate ideas and projects.
- To demonstrate exceptional ability in building and modeling prototypes.
- To develop humanistic vision towards final users' needs in terms of ergonomics, aesthetic, symbolic, historic and commercial aspects.

## 7 CONCLUSION

Nowadays, the public presentation of results obtained at BA Creative Collectibles is considered by both teachers and students as a fundamental incentive to the teaching and learning process. In this sense, three goals might be underlined: to stimulate the student to give his best to the project development; the establishment of a professional network to the graduate and the recognition of *alumni*; the visibility gained by both the student and the institution among respected external public (media, corporations, academic experts, future students, etc).

Thanks to the success of BA Creative Collectibles Design Experience, its third edition, which was held in December 2017, included all the university undergraduate courses and expanded its grounds to different urban spaces, summing ten thousand visitors and 500 evaluators. The Design area presented 220 projects, including fashion collections, costumes, accessories, fashion films, textile

design, wearables, apps, electronic products, books, magazines, among others. Moreover, the Fine Arts and Photography courses took their production to a São Paulo landmark, Memorial da América Latina, for one month, gathering seven thousand visitors and allowing the trade of art Works for both galleries and private individuals.

Specifically, it is possible to conclude that the Fashion Design course is part of the national fashion scene and that the fortification of its image happened through BA Creative Collectibles. For example, 2017 graduate student Maísa Mariottini left the design team of Isolda, a fashion brand, to create her own brand. In the same year, her brand was selected to represent Belas Artes at Blaiz showroom, in London, during London Fashion Week. Her recently graduated colleagues Antônio Borges, Beatriz Barbosa Azevedo (WeMe 3D printed accessories), Gisele Faria and Ariadne Cordeiro (Kiru patchwork garments) also joined Blaiz during that season, selected by international expert Simone Jordão. In two different occasions, fashion design graduate Heloísa Gomes represented Belas Artes at Sallone Sattelite, being the first fashion designer invited to present dresses in the Italian event, originally dedicated to furniture, due to the quality of her textile surfaces. Clayton Berini was a finalist at Focus Design Contest. Jéssica Sakawura, Marina Boaventura and Livia Accorinte produced inspirational print collections to fashion brand Iorane, launched at Miami Design Week and sold at the brand local shop in São Paulo. Moreover, Thamires Smidi produced collections in botanical printing to textile industry Texprima, sold in industrial scale.

Cultural dissemination implemented through BA Creative Collectibles became more visible in 2018, through a partnership with Passarela ecommerce, that will sell third year students' productions, preparing them to elaborate the Final Project with a broader commercial vision. These opportunities came up due to a favorable scenario created by BA Creative Collectibles concerning the opportunities for university and companies to get closer. When projects are displayed in the same area simultaneously, and users can circulate among them, there is a continuous feedback and many interactions that led to a different evaluation approach, more humanized and balanced. The traditional evaluation method, distant from daily professional life, dissolved. As a consequence, processes that were linear before are repeated spirally, including new actors in more complex environments.

All things considered, it's possible to understand the impact generated by BA Creative Collectibles in various areas. On the student side, a better use of resources offered by the institution is seen, including the use of libraries, laboratories and studios, as well as the help of information technology staff, pedagogical and psychological teams, innovation and entrepreneurship departments and institutional agreements with different partners. Such broad spectrum of support allows projects to achieve better quality and finishing. In terms of reputation, there is a stronger commitment on quality which allows better positioning and branding results both to the university and the individual students. Influencers from the fashion trade constant visits to the university premises and students' broad media presence is also a plus achieved through the event.

This aspect impacts directly in the career development segment, with a broader return tax for *lato sensu* and *stricto sensu* courses, and a better use of institutional career services and coaching, as well as massive presence in events promoted by Belas Artes. Considering the percentage of *alumni* employed before six months of graduation and the high satisfaction level of graduates, there is also an understanding that the network among former students established during the event extends itself outside the university campus. There is a benefit considering the relationship between current and former students, which is knowledge exchange. Moreover, prizes obtained in contests and trade shows in the latest years stimulate teachers and students alike, who search for improvement in their own abilities.

## REFERENCES

ALÃO, Rui Sérgio Dias. **Projeto e complexidade**. Reflexões sobre um design colaborativo. Tese de Doutorado em Design e Arquitetura. FAUUSP, São Paulo, 2015.

ALSTYNE, Greg.; LOGAN, Robert K. **Designing for emergence and innovation: redesigning design**. 2007. Disponível em: <<http://www2.physics.utoronto.ca/~logan/VanAlstyneLoganFinal.doc>>. Acesso em: 31 de março de 2018, 16:30.

ASSOCIAÇÃO Brasileira da Indústria Têxtil e de Confecção, 2018. **Perfil do setor**. Disponível em <<http://www.abit.org.br/cont/perfil-do-setor>>. ABIT. Acesso em 29 de março de 2018, 12:00.

BOTSMAN, Rachel.; ROGERS, Roo. **O que é Meu é Seu: Como o consumo colaborativo vai mudar o nosso mundo**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

Corner, Frances., 2015. **Schools Must Respond to the Needs of the Industry**. Disponível em <<https://www.businessoffashion.com/community/voices/discussions/how-should-fashion-schools-integrate-business-learning-into-a-creative-education/op-ed-schools-must-respond-to-the-needs-of-the-industry>>. *The Business of Fashion Education Report 2015*. Acesso em 30 de março de 2018, 11:14.

DE WAAL, Martin. **The city as interface**. How new media are changing the city. Amsterdam: Naio10publishers, 2014.

FLORIDA, Richard. **A Ascensão da Classe Criativa**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2011.

GANSKY, Lisa. **Mesh: Por que o Futuro dos Negócios é Compartilhar**. Rio de Janeiro: Atlas Books, 2011.

HUGHES, Philip. **Diseño de exposiciones**. Londres: Lawrence King Publishing, 2010.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.

QS. **World University Ranking by Subject, 2017**. Disponível em <<https://www.topuniversities.com/subject-rankings/2017>>. Acesso em 11 de fevereiro de 2018, 18:30.

THALER, Richard.; SUSSTEIN, Cassie. **Nudge - O Empurrão para a Escolha Certa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

WARWICK Report, 2015. **Enriching Britain: Culture, Creativity and Growth. The 2015 Report by the Warwick Commission on the Future of Cultural Value**. [pdf]. Warwick University. Disponível em <[https://warwick.ac.uk/research/warwickcommission/futureculture/finalreport/warwick\\_commission\\_report\\_2015.pdf](https://warwick.ac.uk/research/warwickcommission/futureculture/finalreport/warwick_commission_report_2015.pdf)>. Acesso em 13 de fevereiro de 2018, 08:30.

Recebido em: 02/04/2018  
Aceito em: 06/05/2018



## DESIGN PARA O SENSÍVEL: POLÍTICA E AÇÃO SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE

Mônica Cristina Moura<sup>1</sup>

### RESUMO

O Design Contemporâneo atua perante as possibilidades e desafios de compreensão do ser humano em sua complexidade e a leitura e análise deste tempo, das pessoas e suas maneiras de estar no mundo, as possibilidades, expressões, projetos, produtos, objetos, ambientes e serviços – materiais ou imateriais – para dar voz e expressão às diversas sensibilidades e subjetividades diferenciadas (tanto do designer quanto do usuário) alterando métodos e destacando o papel da autoria individual ou coletiva expandindo percepções e diversidades. Tem como objetivo explorar no design contemporâneo o universo do sensível no caminho para a ação política, social e de cidadania a partir da consciência das problemáticas da atualidade. Nesse sentido este texto apresenta uma breve retomada histórica da questão social no campo do design examinando a constituição de novas fronteiras e territórios em sua relação com a sociedade entremeando a estética, a política e a questão do sensível. Toma como referência a “partilha do sensível” de Rancière e de textos que fundamentam a questão da responsabilidade social dos designers, e como essa questão está sendo tratada na atualidade. O referencial teórico adotado compreende os seguintes autores: Manzini (2015), Rancière (2009), Weber (2008, 2010), Margolin (2006, 2004), Cooper (2005), Heller e Vienne (2003), McCoy (2003), Glaser (2003, 2013), Krippendorf (2000), Redig (1978, 1977), Papanek (1971). Este texto foi desenvolvido a partir do resultado de pesquisas exploratórias com abordagem qualitativa e adota as seguintes etapas metodológicas: revisão de literatura, pesquisa documental e estudos de caso que pautaram as análises e sínteses apresentadas.

**Palavras-chave:** Design. Política. Responsabilidade Social.

---

<sup>1</sup> Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC/SP) com estudos de Pós-Doutoramento em Design Contemporâneo (PUC/Rio), e Estágio Pós Doutoral (UMINHO/Portugal). Docente e Pesquisadora na UNESP, FAAC, Bauru com atuação no Departamento de Design, no Programa de Pós-Graduação em Design, Líder do Grupo de Pesquisa e Coordenadora do Laboratório de Pesquisa, Extensão e Ensino em Design Contemporâneo.

E-mail: [monicamoura.design@gmail.com](mailto:monicamoura.design@gmail.com) | Lattes <http://lattes.cnpq.br/5034451123099716>

Revista ENSINARMODE, Florianópolis, Vol. 2, N. 2, Junho-Setembro 2018, p. 044-067.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630222018044> | ISSN 2594-4630

## 1 INTRODUÇÃO

Esse texto é resultado de uma inquietação diante do papel do design na atualidade. Uma vez que muitas vezes o design é (ainda) tratado como algo decorativo ou como constituição de estilo. Mas, diante de tantas problemáticas políticas e sociais que assolam o nosso mundo outros olhares e ações devem ser desenvolvidas no âmbito do design contemporâneo. Essa questão me levou a pesquisa mais aprofundada sobre o papel do design na sociedade investigando as premissas desse campo de conhecimento. Dessa maneira esse texto tem como objetivos o resgate das relações entre design e política; do design na transformação social e do design para o sensível. A metodologia adotada é de caráter exploratório e qualitativo compreendendo pesquisa bibliográfica, documental e estudos de caso que pautaram as análises e sínteses realizadas. A organização do trabalho está estruturada nas seguintes partes: Fronteiras e territórios no design contemporâneo; O potencial do design na transformação social; Design com responsabilidade social; Design como atividade política; Design para o sensível; Design contemporâneo constituindo ações sociais; Considerações finais; referências.

## 2 DESENVOLVIMENTO

45

### 2.1. Fronteiras e territórios no design contemporâneo

As pesquisas que tenho desenvolvido sobre design contemporâneo apontam várias e diferentes relações com fronteiras e territórios, alguns novos e outros que são retomados sob novas visões, abrangência ou roupagem.

Por um lado, temos a fluidez ou o esfacelamento entre fronteiras dentro do próprio campo do design em suas diversas áreas e segmentos em um caminho que pode ser relacionado ao design total<sup>2</sup>, ou seja, um pensamento global que integra o design gráfico, editorial, de informação, instrucional, de superfície, digital,

---

<sup>2</sup> Esta denominação provém da obra total que era um dos objetivos da Bauhaus, bem como de outros movimentos anteriores e posteriores que associavam o design, o artesanato e a arte. Em 1963 um grupo de designers holandeses (Win Crouwel – tipógrafo, Friso Kramer – designer de mobiliário e Benno Wissing – designer gráfico) fundou o escritório Total Design, cuja proposta era a aplicação da multifuncionalidade de seus projetos, aplicações e operações, desenvolvendo e aplicando design para uma mesma empresa/cliente em todas as necessidades e vertentes. Atualmente, a Total Design, além de ser um escritório de design é também uma consultoria de design. O termo Total Design foi adotado por vários estúdios e escritórios do mercado de trabalho para designar a atuação em todos os segmentos do design de forma integrada (IN: MOURA, Mônica Cristina de. O Design de Hipermedia. São Paulo: 2003. Tese(Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo).

games, hipermídia, transmídia; design de produto, moda, joalheira, têxtil, ambientes (interiores e exteriores), ergonomia, usabilidade, sustentabilidade, inclusão, entre outras possibilidades.

Por outro lado, temos a constituição de novos territórios que ocorre entre o design e diferentes áreas do conhecimento, tais como design e arte, arquitetura, medicina; design e antropologia, sociologia, filosofia, economia, entre outras áreas.

E, ainda, temos a constituição de novas fronteiras e territórios a partir da associação do campo do design e novos enfoques a partir de temas emergentes ou que são retomados e passam a ganhar destaque e importância na sociedade contemporânea, tais como design e política, emoção, memória, feminismo, crime, corpo, gastronomia, artesanato, experiência, tecnologia, open tecnologia, design social, inovação social, design com responsabilidade social, entre outros enfoques.

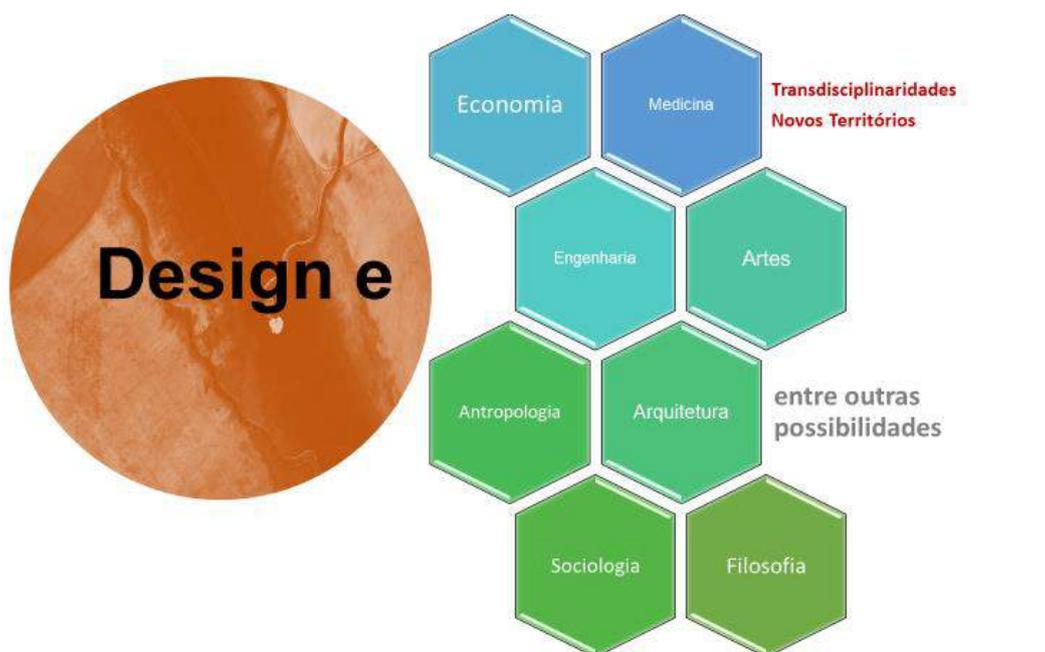
Como síntese desses aspectos adotaremos aqui as seguintes designações: “design com” - associação das fronteiras dentro do próprio campo ou “design e” - constituição de novos territórios, fronteiras, enfoques. Mas, essas associações do “design com” e do “design e” só indicam algo já esperado da disciplina design cuja principal característica centra-se na interdisciplinaridade, na transversalidade e nas possibilidades transdisciplinares. Os diagramas a seguir apresentam a síntese dos aspectos abordados.

Diagrama 1 –Design Com: Novas Fronteiras e Interdisciplinaridades



Fonte: Da Autora, 2018.

Diagrama 2 – Design E: Transdisciplinaridades.



Fonte: Da Autora, 2018.

A interdisciplinaridade, a transversalidade e as possibilidades transdisciplinares foram amplificadas na contemporaneidade, porém ocorrem na história do design desde a instauração do movimento inglês *Arts and Crafts*, em 1861, e, também, de grande parte dos movimentos e escolas que surgiram posteriormente, em que os primeiros traços do diálogo, do transitar entre diferentes áreas, segmentos, fronteiras e territórios já se estabelecia. Devemos lembrar também que o *Arts and Crafts* teve grande influência nos pioneiros do movimento

moderno e tinha como proposta fundamental o fato de que o design podia e devia ser uma ferramenta democrática para uma mudança social. A aplicação do design para a sociedade por meio de ações, mudanças, colaboração e no exercício político da cidadania é nosso enfoque principal neste texto e condição essencial para a educação e a formação do sujeito contemporâneo, principalmente nas áreas consideradas como criativas e inovadoras.

Portanto, ao tratarmos de novas fronteiras e territórios devemos levar em consideração que alguns dos aspectos basilares do design são retomados na atualidade. Isto é, quando as ideias iniciais são lançadas nem sempre elas são aplicadas imediatamente, pois carecem de aprofundamento, ou de uma conscientização ou, ainda, de uma demanda que se constrói ao longo do tempo. Nesse sentido, temos a questão do social no design ou o chamado design social, ou ainda, como mais recentemente passa a ser tratado, design com responsabilidade social.

### **2.1.1. O potencial do Design na transformação social**

Desde os movimentos históricos do design a preocupação e o foco com a sociedade ou com as ações sociais estavam indicados, como vimos anteriormente com relação ao *Arts and Crafts*. Os movimentos modernos também trouxeram essa preocupação, mas que, porém, foi esquecida ou relegada a segundo plano mediante a produção industrial, o funcionalismo e o capitalismo modernos. E, atualmente diante da sociedade do espetáculo e do consumo com limites ultrapassados a temática social no design é retomada, mas ela ecoa desde a década de 1960, quando o pensamento do design para a sociedade ou do design atuante em mudanças sociais ganha corpo a partir dos textos de Victor Papanek (1971). Esses textos expunham e criticavam a realidade do design naquele momento que só visava o consumismo e o lucro, e os profissionais designers, por estimularem a fabricação crescente de muitos produtos que não funcionavam adequadamente e incitarem o consumo sem consciência e sem pensar nas possibilidades futuras. A partir daí Papanek questiona, provoca e convoca os designers a se conscientizarem de seu papel relacionado ao social e ao sensível. E afirmava:

O design deve ser responsável perante a ecologia e responsável perante a sociedade, deve ser revolucionário e radical (deve retornar aos seus fundamentos) no sentido mais exato da palavra. Deve ser dedicado ao princípio do esforço mínimo da natureza, ou seja, a um inventário mínimo

orientado para uma diversidade máxima, ou seja, para maximizar o uso de um mínimo. O que significa consumir menos, usar as coisas por mais tempo, reciclar os materiais [...] as ideias, as visões amplas gerais, não-especializadas e interativas, de uma equipe que o designer pode trazer para o mundo, agora devem ser combinadas com um senso de responsabilidade. Existem muitos campos em que o designer precisa aprender a "desdesenhar" [desdesign]. Talvez, dessa forma, estaremos ainda a tempo de "sobreviver através do design" (PAPANÉK, 1971, p.307).

Victor Papanek desenvolve seu pensamento crítico a partir de sua obra *Design for the Real World* ["Design para um mundo real"], destacando a questão do social no design por meio de uma abordagem crítica e intercultural e esclarecendo a responsabilidade do designer perante a sociedade. Para ele, o design era uma prática inovadora capaz de explorar o potencial de transformar as sociedades e melhorar o bem-estar humano, prenunciando, desta forma, as abordagens inclusivas em sintonia com a atualidade do design contemporâneo.

Por sua vez, Rachel Cooper da Universidade de Salford destaca que o design social se constituiu historicamente a partir dos anos de 1960, quando

os designers começaram a considerar ativamente as implicações mais abrangentes do design para a sociedade. Diversas abordagens emergiram, incluindo o design verde e o consumismo, o design responsável e consumo ético, eco design e sustentabilidade, além do design feminista. Nos anos 70, os designers foram encorajados a abandonar o "design para o lucro" em favor de uma abordagem mais solidária, comandados sobretudo por Victor Papanek. Nos anos 80 e 90, questões relacionadas ao lucro e a ética, bem como outras abordagens orientadas para o mercado emergiram, como o "consumidor verde" e o "investimento ético". A compra de produtos e serviços socialmente responsáveis e "éticos" foi facilitada pela disseminação de pesquisas no campo da sustentabilidade e de publicações orientadas à educação do consumidor. Ademais, acessibilidade e inclusão também têm sido vistos com grande interesse pelo design. Recentemente, os designers têm voltado sua atenção para questões relacionadas ao crime (Cooper, 2005, p. 80).

No Brasil, Joaquim Redig no final dos anos 1970, já indicava que um dos princípios do design é pautado pela relação "Homem - Usuário - Necessidades e Sociedade", e aponta que o equilíbrio social pode se tornar realidade a partir da satisfação de necessidades materiais primárias. E discorre a esse respeito:

Em países pobres como o nosso, onde a maioria da população ainda não dispõe das mínimas condições materiais necessárias à sua alimentação, saúde, habitação, vestuário, educação, e trabalho, o objetivo básico do design é resolver os problemas colocados pelas necessidades primárias da população, tanto a urbana como rural, tanto em termos de equipamento como de informação, atuando em todas as áreas e para todas as camadas funcionais e sociais, onde for necessária a utilização de seus conhecimentos. (Neste caso estão incluídos os projetos onde o lucro financeiro é visto como consequência do ganho social, e não o inverso.)

Para o design brasileiro, considerar o homem é buscar a melhoria das condições materiais da maioria da população, e a consequente eliminação das discrepâncias sociais. (Neste ponto o designer deve trabalhar com antropólogos, sociólogos, e economistas, no que se refere ao estudo do comportamento, das necessidades, e das condições de determinada área ou população, e com mercadólogos, e técnicos em comunicação para conhecer os fatores relativos à comercialização, e comunicação, do produto) (REDIG, 1977, p.28).

Apesar da distância de tempo, infelizmente, podemos ver que a realidade não foi alterada, em alguns momentos foi maquiada e, em muitos casos, piorada com o aumento populacional, o descaso das políticas públicas com uma série de questões que envolvem uma decadência da qualidade de vida neste país.

Na atualidade brasileira, além dos já tradicionais problemas e descasos com a educação, saúde, segurança e moradia, podemos verificar que o país também apresenta os mais graves e maiores retrocessos na área de direitos humanos. Um dos documentos que exemplificam essa questão é o relatório anual da Human Rights Watch, de 2017, que aponta as situações de violação dos direitos humanos, a saber:

- Restrição à liberdade de expressão;
- Discriminação contra pessoas LGBTQ+;
- Retrocessos nos direitos das pessoas com deficiência;
- Aumento da população idosa carente de cuidados especiais;
- Formas contemporâneas de escravidão ou em condições análogas à escravidão;
- Violência doméstica e feminicídio;
- Surtos contínuos de doenças graves transmitidas por mosquitos;
- Maior população carcerária do mundo, com ínfimas possibilidades de ressocialização;
- Superpopulação de adolescentes em unidades socioeducativas;
- Alto número de civis mortos pela polícia;
- Policiais desprotegidos e com direitos restringidos;
- Assassinatos e mortes violentas intencionais;
- Assassinatos por conflitos de terras;
- Grupos vulneráveis e excluídos economicamente (indígenas, sem-terra e trabalhadores rurais);
- Contínua negligência das autoridades;
- Falta de conscientização e de mobilização social.

Ou seja, os últimos anos marcam o retrocesso social, a perda dos direitos dos trabalhadores, o esfacelamento dos programas sociais, o aumento do desemprego, a volta da miséria e da fome.

Diante dessa e de outras realidades nacionais e mundiais (deslocamentos humanos, refugiados, apátridas, crescimento exponencial dos mais ricos e dos mais pobres, entre outras questões importantes) com que convivemos hoje em várias partes do mundo, é necessária a conscientização de todas as áreas inovadoras e criativas, tais como o design, a moda, a arte, a arquitetura, a educação, entre outras, para que atuem em prol da sociedade, minimizando e atuando em soluções para as problemáticas sociais. Nesse caso, devemos considerar o Design com Responsabilidade Social como um novo território a ser explorado.

### 2.1.2. Design com Responsabilidade Social

Em princípio todo design deveria ser social, mas a relação com a produção e o mercado capitalista, de alto consumo e de luxo, separou, o design de seu papel diante da sociedade na busca por melhores condições de vida da população, especialmente os menos favorecidos e, também, os denominados, invisíveis.

As reflexões de Papanek na década de 1960 nunca foram totalmente esquecidas e sempre incomodaram e questionaram os designers. Mas elas voltaram a ser trazidas a público com uma publicação lançada em Nova York, após o atentado às torres gêmeas de 11 de setembro de 2001, que é a coletânea de textos “*Citizen Designer – Perspectives on Design Responsibility*” editada por Steven Heller e Véronique Vienne. Essa obra aborda as visões de consagrados designers a respeito de responsabilidade social, profissional e artística e ajudou a disseminar uma forma de se denominar a relação design e sociedade de uma maneira abrangente e realista.

Steven Heller (2003) na introdução de *Citizen Designer*, aponta a necessidade de postura crítica na atitude dos designers em sua atuação profissional e também como cidadãos, lembrando Milton Glaser que afirmava: “O bom design é uma boa cidadania”, ou seja, fazer um bom design é uma questão fundamental e indispensável para a sociedade e para a cultura; nesse caso, ele se refere ao bom design como uma obrigação indispensável que acrescenta valor à sociedade, amplia

as dinâmicas culturais e sociais, e por isso design e cidadania devem andar de mãos dadas.

Os textos de *Citizen Designer* refletem sobre as contradições e dificuldades da relação entre responsabilidade social e a atuação para o mercado profissional e de consumo. Heller afirma que “um designer tem que ser, profissionalmente, culturalmente e socialmente responsável pelo impacto de seus designs nos cidadãos” (HELLER; VIENNE, 2003, p. 10).

McCoy (2003), em seu artigo na mesma obra (*Citizen Designer*) critica os designers americanos por sua falta de envolvimento sociopolítico-cultural, afirmando que design não é um processo neutro e sem valor. Ressalta a importância da conscientização dos designers sobre suas atuações e do desenvolvimento do pensamento crítico, lembrando que a formação deles deveria incluir os desafios dos trabalhos e projetos relacionados aos tópicos sociais, culturais e políticos. Para ela, “Designers têm que ser bons cidadãos e participar na construção do governo e da sociedade. Como designers, nós podemos usar nossos talentos e habilidades particulares para encorajar outros para a ação e participação” (MCCOY, 2003, p. 15).

Em 2004, Sylvia e Victor Margolin publicam um artigo na extinta Revista Design em Foco da Universidade Estadual da Bahia, discutindo e propondo um modelo para a prática social de design. E lembram que, a partir do chamado de Papanek, muitos designers passaram a atuar e desenvolver programas de design para “necessidades sociais, necessidades de países em desenvolvimento, necessidades especiais de idosos, pobres e portadores de deficiência física”. Ressaltam, porém, que existem inúmeros modelos teóricos e práticos (métodos, processos, gerenciamento, marketing, semiótica, consumo) para o design de mercado, mas nenhum modelo para as necessidades e para a prática social do design, o que inclui o saber sobre as estruturas, métodos e objetivos do design social. E, também destacam que não se tem dado atenção para mudanças na educação dos designers, especialmente, no que diz respeito ao desenvolvimento de projetos para populações necessitadas (2004, p.43).

A proposta de um Modelo Social de Prática de Design é desenvolvida pelos Margolin tomando como base um processo semelhante, ao de intervenção utilizada na área de serviço social, em que são observados os domínios sobre o funcionamento humano: biológico, psicológico, cultural, social, natural e

físico/espacial. Porém, os Margolin desenvolvem sua proposta direcionada ao design de produtos e, nesse caso, selecionam o domínio físico/espacial, que implica objetos, edifícios, ruas, sistemas de transporte, entre outras possibilidades.

Os autores definem como ponto de partida que o objetivo primordial do design social é a “satisfação das necessidades humanas e nos referimos a pessoas com baixa renda ou portadoras de necessidades especiais devido à idade, saúde ou incapacidade” (2004, p. 44).

O Modelo Social de Prática de Design proposto compreende as seguintes fases: Compromisso, Avaliação, Planejamento, Implementação. Demonstramos no diagrama a seguir as fases e atividades correlacionadas desse modelo de ação.

Ressaltamos que o indicativo usuário/cliente pode compreender um grupo ou uma comunidade.

Diagrama 3 - Modelo Social de Prática de Design de Silvia e Victor Margolin



Fonte: Autora, adaptado de Modelo Social de Prática de Design, Margolin, 2018.

Podemos observar nessa proposta de modelo de ação social para a área de design que o principal a ser desenvolvido, observado e destacado é a sensibilidade para ouvir o outro, a empatia para se colocar no lugar do outro e a capacidade de colaboração. Além disso, envolver o cliente/usuário/ comunidade para que colaborem para as soluções que serão ideais para aquela pessoa ou grupo, e nem sempre, como o desejado ou almejado pelo designer.

Segundo os Margolin (2004) o designer deve atuar entendendo a dinâmica e a interação entre seus “clientes” e o ambiente onde vivem, fato que determina um sistema. Todo o processo deve ser colaborativo.

Esse modelo pode ser aplicado com a colaboração de diferentes profissionais, sejam eles, da saúde, da educação, ou da administração pública. Os Margolin (2004) ressaltam que a participação de processos e projetos envolvendo equipes de serviços humanos e designers ainda está em aberto para ser explorada e que existem duas razões principais para o fato de não existir maior suporte ao design social: a ausência de um programa de educação e formação nas escolas de design e a ausência de pesquisas que demonstrem como um designer pode contribuir para o bem-estar humano (2004, pp.45-46).

Diante da carência de pesquisas, os autores sugerem uma agenda de pesquisa para o design social:

- Que papel um designer pode desempenhar num processo colaborativo de intervenção social? O que está sendo feito nesse sentido e o que poderá ser feito?
- Como a percepção pública da atividade de design pode mudar no sentido de apresentar uma imagem de um designer socialmente responsável?
- Como agências de fomento a projetos de bem-estar social e pesquisa podem obter uma percepção mais forte do design como uma atividade socialmente responsável?
- Que tipos de produtos atendem às necessidades das populações vulneráveis?

Em outro texto denominado ‘Designer Cidadão’, Victor Margolin (2006), questiona o posicionamento dos designers perante a sociedade, afirmando que:

Se a comunidade do design tem o papel de gerar cenários para uma mudança social, os designers devem buscar responder duas questões: em primeiro, como desenvolver um conjunto de valores de referência que possa guiá-los no sentido de fazer julgamentos sobre o modo pelo qual eles gostariam que o mundo fosse, e em segundo, como os designers podem aprender a ver abaixo da decepção de ordem e entender a verdadeira natureza dos equipamentos, sistemas e situações com as quais (e pelas quais) cada um vive? (MARGOLIN, 2006, p. 145).

Ou seja, Margolin está chamando os designers a assumirem seus papéis de críticos e de cidadãos e os orienta a relacionar os produtos e serviços que desenvolvem com os seguintes questionamentos: as condições de trabalho para sua produção, os materiais utilizados, os impactos no uso de recursos e reciclagem, os efeitos na esfera individual e na esfera pública. Portanto, ser ciente, promover e respeitar os valores humanos, políticos, culturais, ambientais, sociais e, dessa forma,

contribuir para o “discurso sobre a qualidade da experiência contemporânea” (Margolin, 2005, p. 149).

Esse designer ainda se refere à pressão exercida pelo consumo em uma sociedade capitalista e, afirma que se deve ter ciência do quanto essa pressão corrompe a esfera pública. Ele nos lembra, ainda, que vivemos em um mundo dominado por corporações nacionais e internacionais que transcendem o poder do Estado e até mesmo da ONU (Organização para as Nações Unidas). Mas há movimentos de oposição realizados pelos cidadãos de forma presencial ou on-line, ou seja, a esperança está na sociedade civil atuando em conjunto, de forma colaborativa.

O texto de Margolin ressalta que os designers devem olhar na direção dos invisíveis, relacionar questões que parecem díspares ou contraditórias, atuar no sentido de entender e agir em temas e causas emergentes, desenvolver a capacidade de visão, posicionamento e ação política. Em suas palavras:

Eu vejo o designer como tendo três possibilidades de introduzir seu próprio talento para a cultura. A primeira é por meio do design, que é, fazendo coisas. A segunda é por meio de uma articulação crítica acerca das condições culturais que elucidam o efeito do design na sociedade. E a terceira possibilidade é por meio da condução de um engajamento político (MARGOLIN, 2005, p. 150).

### 2.1.3. Design como atividade política

Com relação ao engajamento político de que trata Margolin, Cynthia Weber (2010) amplia essa visão e aponta o design como uma atividade essencialmente política, citando como exemplo o projeto Casa Segura (Safe House), de autoria do artista e designer Robert Ransick, realizado em 2007, que foi um trabalho desenvolvido a partir da problemática dos imigrantes mexicanos que atravessam o deserto de Sonora, no sul do Arizona, Estados Unidos. A Casa Segura foi instalada ao norte da fronteira mexicana, envolvendo os proprietários cujas terras eram atravessadas, na realidade dos imigrantes e o público em geral, para conhecer as questões da fronteira de uma região marcada pelo tráfico.

É um projeto conceitual que contrasta as condições existentes com novas escolhas que podem transformar positivamente a forma como os indivíduos em ambos os lados da divisão se envolvem e se percebem.

O projeto torna manifestas as escolhas sensíveis disponíveis para indivíduos que vivem nessa região fronteira. Como alternativa à militarização adicional da fronteira, Casa Segura oferece um novo método

de engajamento e troca gratuita. Afastando-se da retórica abstrata dos números, o projeto se concentra no relacionamento anônimo, mas íntimo entre um dono da propriedade e os indivíduos imigrantes que andam por suas terras. (Casa Segura, 2007, grifo nosso, tradução nossa. In: <http://robertransick.com/casa-segura/>)

Figura 1- Casa Segura, no deserto de Sonora, Arizona, EUA, 2007 e sua vista lateral e frontal.



Fonte: <http://robertransick.com/casa-segura/>, 2007.

O projeto consistiu em colocar uma casa, um abrigo temporário, ou seja, um espaço de transição, com uma pequena estrutura de energia solar para servir de apoio aos necessitados - imigrantes em deslocamento-, oferecendo suprimentos como água, alimentos não perecíveis e um computador conectado para compartilhamento de histórias ou algo criativo sobre si mesmos e sua jornada com o proprietário das terras e com pessoas interessadas. Esse processo tinha como suporte tecnológico uma interface simples com tela *touch screen* na qual os imigrantes podiam desenhar, escrever mensagens ou fazer um pictograma a partir de um conjunto de ícones gráficos prontos<sup>3</sup>. As imagens e textos criados eram carregados automaticamente no *Secure Home*, site bilíngue que é um espaço público para visualização das mensagens criadas pelos imigrantes e, também, um ponto de acesso para recursos sobre imigração e as fronteiras do sudoeste dos Estados Unidos.

<sup>3</sup> Os ícones são símbolos representativos da cultura mexicana, geografia, mitos e crenças, foram criados em colaboração com Alberto Morackis e Guadalupe Serrano da Yonke Public Art em Nogales, no México.

Figura 2 - Vistas Internas da Casa Segura de Robert Transick, 2007.



Fonte: <http://robertransick.com/casa-segura/>

A proposta tinha como objetivos:

- a) diminuir o número de mortes por fome e sede de quem se arrisca na travessia do deserto;
- b) proteger as propriedades da invasão das terras; e,
- c) promover o reconhecimento das realidades distintas entre os dois grupos.

O designer responsável pelo projeto Casa Segura tinha ciência de que a proposta não seria capaz de resolver o complexo conjunto de questões que circulam em torno da fronteira, da imigração ilegal e dos esforços humanitários, mas atuou em prol de proporcionar novas oportunidades para ação individual, compreensão, troca criativa, comunicativa e diálogo.

Weber (2003) aponta que esse projeto representou e exemplificou uma ação e um trabalho de design e cidadania, apesar de nem sequer mencionar a palavra cidadania em seu escopo. A ação compreendeu a sociedade como um lugar de negociação para problemas criados entre o Estado e os sujeitos envolvidos nas questões da atualidade, tais como, os deslocamentos humanos. A autora afirma que “o projeto permitiu às pessoas redesenharem formas alternativas de engajamentos cidadãos/não-cidadãos, humanos, não-agressivos, sustentados e interessados mutuamente” (WEBER, 2010, p. 12).

Outra forma de agir para o social consiste no resgate de memórias e na expressão e fruição do sentir pela via da estética. Neste sentido, a Contextile – Bienal de Arte Têxtil Contemporânea, em sua terceira edição, no ano de 2016, foi realizada em Guimarães, Portugal. A proposta desse evento é ter no têxtil o principal elemento de referência na investigação, reflexão e criação artística. Na agenda de múltiplas atividades, destacamos neste texto, a de Residências Artísticas com

empresas e técnicas tradicionais da região de Guimarães, tais como o jacquard, a estampagem e o bordado, dessa forma resgatando e valorizando a memória e a população da região e aproximando a indústria da arte têxtil contemporânea a partir de novas e diferentes experiências e abordagens.

A exposição ocorreu na Casa da Memória de Guimarães aberta ao público e com acesso gratuito.

As artistas selecionadas foram Elena Brebenel, da Romênia; Inguna Levska da Letônia e, Sandra Heffernan da Nova Zelândia.

Elena Brebenel desenvolveu seu trabalho, denominado *Breathing Nature* a partir da observação da paisagem e da flora ao norte de Guimarães. Partindo da relação com a biomimética realizou registros em desenhos observacionais, depois elaborou os desenhos de repetição para estampagem, aplicou pigmentos naturais e diferentes materiais e processos, além de estruturar seu projeto como uma instalação constituída por painéis em diferentes direções que criavam espaços para o observador passear e interagir com a obra. Os tecidos de seda possibilitavam a transparência necessária para a visualização das sobreposições dos painéis.

Figura 3 – *Breathing Nature*, Obra Têxtil, Elena Brebenel, 2016.



Fonte - Fotos da autora, Contêxtil, Casa da Memória, Guimarães, Portugal, 2016.

Inguna Levska trabalhou com a questão da memória e da identidade e a partir desse mote criou identidades que não existem, ou seja, são imaginárias e construídas a partir de suas referências de lugares reais e pessoas de sua proximidade mescladas a imagens aleatórias que ela encontra nos lugares que percorre. A artista desenvolveu três painéis, sendo um gráfico, um abstrato e outro

realista. Todos confeccionados com a técnica de jacquard, realizada em algodão e linho.

Figura 4 - Identidade como Marca, Obras têxteis de Inguna Levsa, 2016.



Fonte - Fotos da autora, Contêxtil, Casa da Memória, Guimarães, Portugal, 2016.

Sandra Heffernan trabalhou a partir do conceito de antípoda – a correlação com o outro, aquele que vive do outro lado da Terra ou do planeta – e constituiu sua obra retomando e ressignificando os bordados tradicionais de Guimarães, que foram somados a tintura natural de noqueira, índigo, erva daninha e ferro. A peça de 14 metros de comprimento, foi colocada em diferentes níveis que remetiam à configuração das montanhas e da Serra da Estrela e, também aos volumes, reentrâncias e saliências da Terra.

Figura 5 – Através do Globo, Obras têxteis de Sandra Heffernan, 2016.



Fonte - Fotos da autora, Contêxtil, Casa da Memória, Guimarães, Portugal, 2016.

Nos trabalhos acima apresentados o sensível foi explorado, nesse caso, associado à realidade vista pelo olhar estrangeiro, que constituiu novas paisagens e realidades a partir do lugar, da identidade, do ser humano e do lugar do outro, revelando o sentido de humanidade e do papel político na valorização do patrimônio material e imaterial e da memória, explorando o universo do sensível na criação do novo.

#### **2.1.4. Design para o sensível**

O Design Contemporâneo vai além das novas características da forma, das materialidades e imaterialidades e do desenvolvimento de novos métodos que levam a características multidimensionais. Há um aspecto crescente que ocorre por meio de serviços e a busca de soluções que podem ser encontradas no universo do sensível e, estas, por sua vez podem colaborar para a ação política e social dos designers.

O sensível incorpora um conhecimento que vai além da percepção da realidade, remete aos estímulos e emoções e ao desenvolvimento das capacidades de receber sensações e de reagir aos seus estímulos, de julgamento ou avaliação de determinado campo, de compartilhar ou de se comover com emoções alheias. É ter a capacidade de observar, de entender e se colocar no lugar do outro, de viver situações em realidades adversas, de explorar o sentido de humanidade, de buscar a consciência do exercício da política e do sentir.

Vivemos em um ambiente povoado de estímulos visuais, sonoros, espaciais, com o excesso de informações e com a imposição de ritmos frenéticos e acelerados que podem suprimir a nossa sensibilidade e a capacidade de perceber e exercer a empatia, a alteridade e do diálogo com o outro. Estudando e analisando as questões contemporâneas associadas ao universo do design, debruçamo-nos sobre as possibilidades do exercício e das necessidades da contribuição dessa área para o ser humano, social, sujeito das alterações de nosso tempo e de nossa sociedade e nos questionamos a respeito de como contribuir efetivamente para buscar a tão almejada e falada qualidade de vida. Um dos caminhos que se apresentam é a atuação do design, para além das materialidades, em um universo do sensível.

O filósofo francês Jacques Rancière defende o ativismo social e questiona o mundo atual dominado por imagens. Para ele, a política é essencialmente estética, assim como a arte. Nesse sentido, política e arte têm uma origem comum, são fundadas sobre o mundo do sensível. Por esse motivo, Rancière aponta que a política só é democrática se incentivar a multiplicidade de manifestações na comunidade. Essas questões o levaram a desenvolver o conceito de “partilha do sensível”, relacionado à formação da comunidade política com base no encontro discordante das percepções individuais. Em suas palavras:

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2009, p.15).

Ele, aponta ainda, que temos de pensar na estética em sentido amplo, como modos de percepção e sensibilidade, a maneira pela qual os indivíduos e grupos constroem o mundo em um processo estético que cria o novo, deslocando os dados do problema.

Tomando o conceito de “Partilha do Sensível”, podemos dizer que a ação desenvolvida por alguém, seja esse alguém um criador ou um designer, possibilita o envolvimento e a ação do outro (sujeito, agente social) sobre esse algo desenvolvido. A ação do sujeito ao partilhar é política. Ou seja, cria-se, desenvolve-se algo abrindo a possibilidade para que as pessoas partilhem (repartir, dividir, compartilhar, ter parte, participar) o comum.

Desse modo, podemos vincular a ação dos designers na contemporaneidade ao observarem e relacionarem questões da sociedade e do sujeito social por meio de uma proposta de ação, que pode ser construída através de diferentes caminhos e bifurcações. Entre esses caminhos ou possibilidades encontramos:

- uma proposta que venha a partir da concepção do designer para a sociedade; ou,
- uma proposta que venha a partir da necessidade ou proposta dos sujeitos sociais; ou,
- uma proposta que seja desenvolvida em processo colaborativo integrando sujeitos não especializados na área e os profissionais de design.

Manzini publicou em 2015, um estudo a respeito do design e do papel dos designers na atualidade que se pauta pelas mudanças aceleradas que vivemos na

contemporaneidade. Diante dessa realidade, todos (indivíduos, coletivos, instituições, empresas, comunidades, cidades) devem definir, aprimorar, planejar, desde um projeto de vida até projetos complexos, destacando que, muitas vezes, projetos feitos por pessoas comuns geram soluções sem precedentes que podem atender a simples objetivos ou realizar transformações maiores. Para Manzini (2015), testemunhamos uma onda de inovações sociais à medida que essas mudanças se desenrolam e passam a ser consolidados processos de co-design, em que novas soluções são sugeridas e novos significados são criados. O autor denomina design difuso, aquele realizado por todos (leigos) e design especializado o realizado por profissionais do design. Porém, destaca a colaboração como forma emergente que pode apoiar mudanças sociais significativas, da agricultura à alimentação, da habitação colaborativa a plataformas digitais e interativas. E aponta que os profissionais de design podem facilitar a prática, a implementação, a difusão, a eficácia e a convergência para a realização desses projetos e para o desdobramento em outros projetos. Destaca, ainda, que o design para inovação social é o campo de ação mais abrangente e dinâmico para designers experientes e inexperientes nas próximas décadas.

Em sintonia com este pensamento, Rancière aponta que:

os universos de percepção não compreendem mais os mesmos objetos, nem os mesmos sujeitos, não funcionam mais nas mesmas regras, então instauram possibilidades inéditas. Não é simplesmente que as revoluções caíam do céu, mas os processos de emancipação que funcionam são aqueles que tornam as pessoas capazes de inventar práticas que não existiam ainda” (RANCIÈRE, 2016, p. 8).

Mais recentemente, Milton Glaser (2013) afirma que não podemos perder de vista que o design é uma profissão muito abrangente na atualidade. Relaciona-se com e incorpora produtos utilitários e informativos, requer tanto habilidades objetivas e mensuráveis quanto pode ser um poderoso meio de expressão pessoal e, ainda, é uma área que envolve investigação filosófica sobre a beleza, a verdade e a realidade, que pode influenciar a saúde e o bem-estar do público em geral, mas também pode ser instrumento de mudança ou de manipulação social.

### **2.1.5. Design Contemporâneo constituindo ações sociais**

Outro aspecto que aponta o crescimento da preocupação dos designers com os problemas da sociedade contemporânea é a publicação de obras que tratam

desse assunto, bem como a eleição dessa temática em associações e entidades representativas do design.

A segunda edição de *Citizen Designer: Perspectives on Design Responsibility*, a ser lançada em 2018, traz uma série de ensaios que questionam e chamam os designers a se conscientizarem a respeito do seu papel na sociedade e da repercussão de suas ações a partir das seguintes perguntas: O que significa ser um designer na cultura de consumo global baseada em corporações globais de hoje? Como um designer pode afetar a mudança social ou política? O design pode ser mais do que apenas um serviço aos clientes? Em que ponto um designer deve assumir a responsabilidade pelas ações do cliente? Como projetar uma embalagem sedutora para redes de *fast food* que promovem a obesidade em crianças? Como projetar produtos que serão fabricados em situações e locais miseráveis sob condições de trabalho desumanas? Ou armas para os departamentos de defesa? Ou casas para traficantes ou para executivos do tabaco?

As associações profissionais começam a se mover em favor do designer cidadão. Tanto que a AIGA - *The American Institute of Graphic Arts*, que atua em âmbito internacional, com sede na cidade de Nova York, Estados Unidos, lançou uma campanha denominada: "Você é um designer cidadão?" em um programa que se chama Design for Democracy ['Design para a Democracia'], cuja proposta é:

Aplicar ideias e ferramentas de design para aumentar a participação cívica. Independente, pragmático e comprometido com o bem público, *Design for Democracy* colabora com pesquisadores, designers e formuladores de políticas no serviço de clientes do setor público e atende o objetivo da AIGA de "demonstrar o valor do design fazendo coisas valiosas" (AIGA In: <https://www.aiga.org/citizen-designer>).

No final de 2017, o ICO-D - International Council of Design, com sede em Montreal, Canadá, que se apresenta como uma voz não governamental para o design e como uma rede sem fins lucrativos, não partidária, baseada em membros que atuam de forma criativa, facilitando o diálogo entre plataformas de design, incluindo categorias profissionais, educacionais e promocionais, apontou o design como um direito universal: "-Todas as pessoas merecem viver em um mundo bem desenhado-" na Declaração de Design de Montreal. Esse documento, que se refere às obrigações dos designers em abordar o impacto social, econômico, ambiental e cultural de seus trabalhos, foi assinado por dezoito organizações internacionais que representam designers, arquitetos e paisagistas que somam mais de 1 milhão de

profissionais, descrevendo o potencial do design para encarar os desafios importantes que a humanidade enfrenta e emitir um chamado conjunto para a ação.

A Declaração de Design de Montreal reconhece o valor exclusivo do design para enfrentar os complexos problemas deste século. É uma base para a colaboração entre as entidades assinantes e um apelo aos governos, ao setor empresarial, à sociedade civil e aos profissionais de design para aproveitar o poder de um bom design” (ICO-D in: <http://www.ico-d.org/2017/10/30/a-million-designers-proclaim-all-people-deserve-to-live-in-a-well-designed-world.php>).

Figura 6 – Imagem de divulgação do CDMX 2018



Fonte: <http://wdccdmx2018.com/medium.html>

Por sua vez, a WDO - World Design Organization, organização não governamental internacional que promove a profissão de design industrial e tem sede em Montreal, Canadá, elegeu a Cidade do México como a Capital do Design 2018, local onde ocorrerá o evento WDC CDMX 2018, com a temática “*Diseño socialmente responsable*”, em que serão abordados eixos transversais que envolvem as questões relacionadas a Habitação/Habitantes, Mobilidade, Identidade da Cidade, Meio Ambiente, Espaço Público e Economia Criativa a partir dos seguintes valores:

1. Gerar oportunidades a partir do potencial do design em termos de trabalho, economia e restauração do tecido social;
2. Restabelecer a dignidade ressaltando as possibilidades de melhoria da qualidade de vida através do design;
3. Preservar o valioso em diálogo entre o âmbito patrimonial, de infraestrutura e de vida no espaço público;

4. Transformar com respeito propondo repensar e construir o futuro a partir das necessidades e narrativas de nosso tempo.

Esses pensamentos, textos e ações dos designers, no âmbito individual ou no coletivo, ou, ainda, por meio de entidades de classe, ressaltam a relevância da ação do design para além da produção material destacando e revelando o design para o sensível, entendido aqui como o espaço de ação política perante as possibilidades e desafios de compreensão do ser humano em sua complexidade e a ampliação da realidade para que, a partir do conhecimento construído pelo estudo e pesquisa bem fundamentados no caminho da observação, leitura e análise deste tempo, das pessoas e suas maneiras de estar no mundo, sejam exploradas as possibilidades de ação e inter-relacionamento que deem voz e expressão a diversas sensibilidades e subjetividades (tanto do designer quanto do usuário), alterando métodos, compartilhando conhecimentos e saberes e expandindo percepções e diversidades.

Em uma realidade em que se estuda e discute o papel dos designers perante a responsabilidade ou as ações sociais, podemos verificar que o Brasil se tornou um grande campo para aplicação das possibilidades do design. Mas, estamos preparados realmente para isso? Queremos ver e enfrentar essas situações? Sabemos mesmo atuar perante essas problemáticas, seja na concepção individual, seja na atuação coletiva, interdisciplinar, transversal? Onde estão os projetos que atuam nessas linhas de ação? Como a educação e a formação em design, moda, artes e outras áreas correlatas estão desenvolvendo essa questão? Ou como estão se preparando para a conscientização dos alunos a caminho da profissionalização?

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme vimos, a relação entre design e sociedade é um dos princípios centrais do design e foi apontada tanto em termos históricos quanto em termos conceituais. A contemporaneidade nos colocou perante desafios e situações catastróficas em diversos âmbitos, e a trágica realidade parece não apenas impulsionar, mas obrigar que sejam retomadas a conscientização e a responsabilidade para com as políticas sociais, públicas, humanitárias e sustentáveis visando a transformação e a melhoria da qualidade de vida. Diante

desse cenário, não é apenas o papel dos profissionais das áreas criativas e inovadoras que deve ser questionado. Faz-se urgente repensar o papel e a ação da educação e da formação. E, uma das possibilidades talvez esteja centrada no universo do sensível, ou seja, mais um design humanitário do que um design ligado à materialidade e ao consumo, ou melhor, que a experiência dos designers com o universo da estética e do sentir seja explorada pela via política, pela partilha, pelo compartilhar e passe a ser aplicada em favor do ser humano em uma sociedade, pelo menos, um pouco mais justa.

Mas, estamos ainda nos primeiros passos de um longo caminho a percorrer e explorar, ainda há muito a contribuir e aprender com a sociedade e com o universo da sensibilidade voltada para a vida contemporânea e futura.

## REFERÊNCIAS

CASA SEGURA. Projeto desenvolvido por Robert Ransick, 2007. Disponível em: <http://www.casasegura.us/>; <http://robertransick.com/casa-segura/>. Acesso em: 28 nov. 2017.

CDMX. **Cidade do México Capital do Design**. Disponível em: <http://wdccdmx2018.com/medium.html>; <http://www.cdmx.gob.mx/vive-cdmx/post/cdmx-capital-mundial-del-diseno-2018>. Acesso em: 25 jan. 2018, 18h35.

GLASER, M. O Estado Atual da Profissão. In: HELLER, S.; PETTIT, E. **Design em Diálogo**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

HELLER, S.; VIENNE, V. (Org.). Citizen Designer: **Perspectives on Design Responsibility**. Nova York: Allworth Press, 2003.

HUMAN RIGHTS WATCH. **Brasil Eventos de 2016**. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/world-report/2018/country-chapters/313303>. Acesso em: 27 jan. 2018, 23h54.

INTERNATIONAL COUNCIL OF DESIGN. Disponível em: <http://www.ico-d.org>. Acesso em: 28 jan. 2018, 23h59.

MANZINI, E. **Design, When Everebody Designs**: Introduction to Design for Social Innovation. London: The MIT Press, 2015.

MARGOLIN, V; MARGOLIN, S. Um Modelo Social de Design: questões de prática e pesquisa In: **Revista Design em Foco**, Salvador: EDUNEB, vol.1, n. 01, jul/dez, p. 43-48, 2004.

MARGOLIN, V. O Designer Cidadão. In: **Revista Design em Foco**, Salvador: EDUNEB, v. III, n.2, jul/dez, p. 154-150, 2006.

McCOY, K. Good Citizenship: Design as a Social and Political Force. In: HELLER, S.; VIENNE, V. (Org.). **Citizen Designer: Perspectives on Design Responsibility**. Nova York: Allworth Press, 2003, p. 2-8.

MOURA, M. C. de. **O Design de Hipermídia**. São Paulo: 2003. Tese(Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Caroline. **2017 foi ano de grave deterioração da situação dos direitos humanos no Brasil**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/revista/987/2017-foi-ano-de-grave-deterioracao-da-situacao-dos-direitos-humanos-no-brasil>. Acesso em: 19 jan. 2018, 14h10.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do sensível**. Estética e Política. São Paulo: Editora 34, 2009.

**THE AMERICAN INSTITUTE OF GRAPHIC ARTS**. Disponível em: <https://www.aiga.org/>. Acesso em: 12 jan. 2018, 15h30.

WEBER, C. Introduction: Design and Citizenship. In: **Citizenship Studies**, v. 14, n. 1, p. 1-16, 2010.

\_\_\_\_\_. Designing Safe Citizens. In: **Citizenship Studies**, v. 12, n. 2, p. 125- 142, 2008.

**WORLD DESIGN ORGANIZATION**. Disponível em: <http://wdo.org/>; <http://wdo.org/programmes/wdc/wdcmexicocity2018/>. Acesso em: 29 jan. 2018, 12h40.

Recebido em: 13/02/2018

Aceito em: 03/06/2018



## DESIGN FOR THE SENSITIVE: CONTEMPORARY POLITICS AND SOCIAL ACTION

Mônica Moura<sup>1</sup>

### ABSTRACT

Contemporary Design acts towards the possibilities and challenges of human comprehension in its complexity and the reading and analysis of this time, people and their ways of being in the world, possibilities, expressions, projects, products, objects, environments and services - material or immaterial - to give voice and expression to the different sensitivities and differentiated subjectivities (both designer and user) changing methods and highlighting the role of individual or collective authorship by expanding perceptions and diversities. Its purpose is to explore in contemporary design the universe of the sensitive on the way to political, social and citizenship action based on the awareness of current issues. In this sense, this text presents a brief historical resumption of the social issues in the field of design examining the constitution of new frontiers and territories in their relationship with society intermingling aesthetics, politics and the question of the sensitive. It takes Ranciere's "the share of the sensitive" as a reference and texts that underlie the issue of social responsibility of designers, and how this issue is being addressed today. The theoretical framework adopted includes the following authors: Manzini (2015), Rancière (2009), Weber (2008, 2010), Margolin (2006, 2004), Cooper (2005), Heller and Vienne Glaser (2003, 2013), Krippendorf (2000), Redig (1978, 1977), Papanek (1971). This text was developed from the results of exploratory research with a qualitative approach and adopts the following methodological steps: literature review, documentary research and case studies that guided the analyzes and syntheses presented.

**Keywords:** *Design. Policy. Social Responsibility.*

---

<sup>1</sup> PhD in Communication and Semiotics (PUC / SP) with postdoctoral studies in Contemporary Design (PUC / Rio), and Post Doctoral Internship (UMINHO / Portugal). Professor and Researcher at UNESP, FAAC, Bauru, working in the Design Department, Graduate Program in Design, Leader of the Research Group and Coordinator of the Research, Extension and Teaching Laboratory in Contemporary Design.

E-mail: [monicamoura.design@gmail.com](mailto:monicamoura.design@gmail.com) | Lattes <http://lattes.cnpq.br/5034451123099716>

## 1 INTRODUCTION

This text is the result of a concern about the role of design today. Since often the design is (still) treated as something decorative or as a style build. However, in light of so many political and social problems that beset our world, other views and actions must be developed within contemporary design. This question led me to further research on the role of design in society by investigating the premises of this field of knowledge. In this way, this text aims to rescue the relations between design and politics; design in social transformation and design to the sensitive. The methodology adopted is of an exploratory and qualitative nature, comprising bibliographical and documentary research and case studies that guided the analyzes and syntheses carried out. The organization of the work is structured in the following parts: Frontiers and territories in contemporary design; The potential of design in social transformation; Design with social responsibility; Design as a political activity; Design for the sensitive; Contemporary design constituting social actions; Final considerations; References.

## 2 DEVELOPMENT

### 2.1. Frontiers and territories in contemporary design

The research I have developed on contemporary design points to several and different relationships with frontiers and territories, some new and others that are taken up under new visions, scope or clothing.

On the one hand, we have the fluidity or the breakdown between boundaries within the very field of design in its various areas and segments in a way that can be related to the total design<sup>2</sup>, that is, a global thought that integrates the graphic, editorial, information, instructional, surface, digital, games, hypermedia, transmedia design; product design, fashion, jewelery, textiles, environments (interior

---

<sup>2</sup> This designation comes from the total work that was one of the objectives of the Bauhaus, as well as other previous and later movements that associated design, crafts and art. In 1963 a group of Dutch designers (Win Crouwel - typographer, Kramer Frieze - furniture designer and Benno Wissing - graphic designer) founded the Total Design office, whose proposal was to apply the multifunctionality of their projects, applications and operations, developing and applying design for the same company / client in all needs and spans. Currently, Total Design, besides being a design office, is also a design consultancy. The term Total Design was adopted by several studios and labor market offices to designate the performance in all segments of the design in an integrated way (IN: MOURA, Mônica Cristina de. ) - Postgraduate Program in Communication and Semiotics, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo).

and exterior), ergonomics, usability, sustainability, inclusion, among other possibilities.

On the other hand, we have the constitution of new territories that takes place between the design and different areas of knowledge, such as design and art, architecture, medicine; design and anthropology, sociology, philosophy, economics, among other areas.

And yet, we have the constitution of new frontiers and territories from the association of the design field and new approaches from emerging themes or that are resumed and are gaining prominence and importance in contemporary society, such as design and politics, emotion, memory, feminism, crime, body, gastronomy, crafts, experience, technology, open technology, social design, social innovation, design with social responsibility, among other approaches.

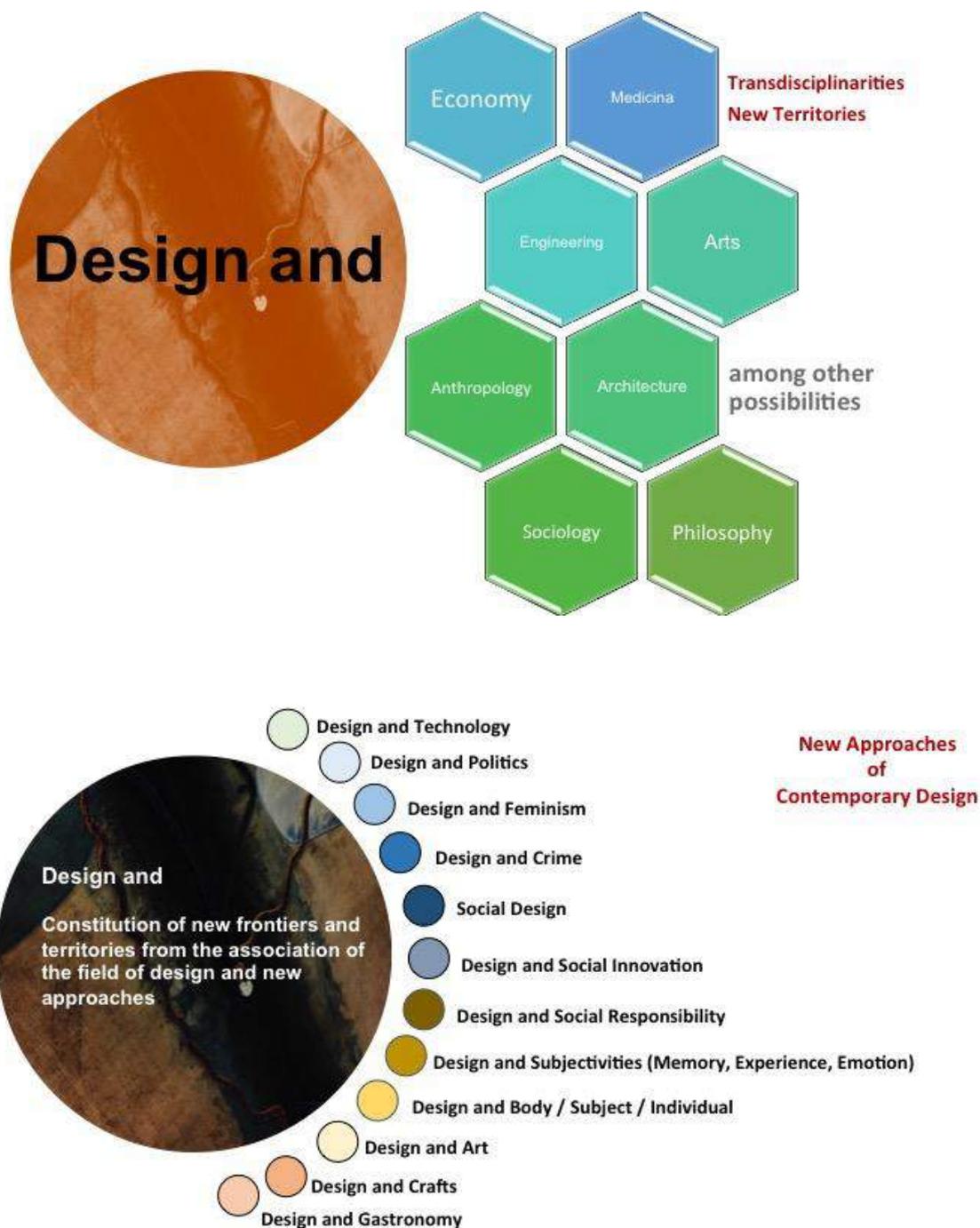
As a synthesis of these aspects we will adopt the following designations: "design with" - association of the frontiers within the field itself or "design and" - constitution of new territories, frontiers, approaches. Yet these 'design with' and 'design and' associations only indicate something already expected of the design discipline which main characteristic is centered on interdisciplinarity, transversality and transdisciplinary possibilities. The following diagrams present a summary of the aspects covered.

Diagram 1 –Design With: New Frontiers and Interdisciplinaries



Source: Author, 2018.

Diagram 2 – Design And: Transdisciplinaries



Source: Author, 2018.

Interdisciplinarity, transversality and transdisciplinary possibilities were amplified in contemporary times, but they have taken place in the history of design since the creation of the English movement Arts and Crafts in 1861, and also of a great part of the movements and schools that came later, in which the first traces of

dialogue, of moving between different areas, segments, frontiers and territories were already established. We must also remember that the Arts and Crafts had a great influence on the pioneers of the modern movement and had as its fundamental proposition the fact that design could and should be a democratic tool for social change. The application of design to society through actions, changes, collaboration and the political exercise of citizenship is our main focus in this text and essential condition for the education and training of the contemporary subject, especially in the fields considered as creative and innovative.

Therefore, when dealing with new frontiers and territories we must take into account that some of the basic aspects of design are taken up nowadays. That is, when the initial ideas are launched they are not always applied immediately, because they lack deepening, or an awareness or even a demand that is built over time. In this sense, we have the social issue in design or the so-called social design, or, as more recently it comes to be treated, design with social responsibility

### **2.1.1. The potential of Design in social transformation**

From historical design movements the concern and focus on society or social actions were indicated, as we saw earlier in relation to the Arts and Crafts. Modern movements have also brought this concern, yet which has been forgotten or relegated to the background by modern industrial production, functionalism and capitalism. And, nowadays, in light of the society of spectacle and consumption with outdated limits, the social theme in design is resumed, although it has been echoing since the 1960s, when the thought of design for society or of design acting on social changes gains body from the texts by Victor Papanek (1971). These texts expounded and criticized the reality of design at that time that was only about consumerism and profit, and the professional designers, for stimulating the growing manufacture of many products that did not work properly and inciting consumption without conscience and without thinking about future possibilities. From there Papanek questions, provokes and summons the designers to become aware of their role related to the social and the sensitive. And he said:

Design must be responsible to the ecology and responsible to society, must be revolutionary and radical (must return to its foundations) in the most exact sense of the word. It should be dedicated to the principle of the minimum effort of nature, that is, a minimum inventory oriented towards maximum diversity, in other words, to maximize the use of a minimum. What means to consume less, to use things for a longer time, to recycle the materials [...] the ideas, the broad general, non-specialized and interactive visions of a

team that the designer can bring to the world, now must be combined with a sense of responsibility. There are many fields in which the designer needs to learn to "desdesign". Perhaps, in this way, we will still be able to "survive through design" "(Papanek, 1971, p.307, own translation).

Victor Papanek develops his critical thinking from his work *Design for the Real World*, highlighting the issue of social in design through a critical and intercultural approach and clarifying the designer's responsibility to society. For him, design was an innovative practice capable of exploiting the potential of transforming societies and improving human well-being, thus foreshadowing inclusive approaches in tune with today's contemporary design.

On the other hand, Rachel Cooper from the University of Salford emphasizes that the social design was constituted historically from the 1960s, when

designers began to actively consider the broader implications of design for society. Several approaches have emerged, including green design and consumerism, responsible design and ethical consumption, eco design and sustainability, as well as feminist design. In the 1970s, designers were encouraged to abandon "design for profit" in favor of a more supportive approach, led mainly by Victor Papanek. In the 1980s and 1990s, issues of profit and ethics, as well as other market-oriented approaches emerged, such as the "green consumer" and "ethical investment." The purchase of socially responsible and "ethical" products and services was facilitated by the dissemination of research in the field of sustainability and publications oriented to consumer education. In addition, accessibility and inclusion have also been viewed with great interest by the design. Recently, designers have turned their attention to issues related to crime (Cooper, 2005, 80, own translation).

In Brazil, Joaquim Redig in the late 1970s already indicated that one of the principles of design is based on the relation "Man - User - Needs and Society", and points out that social balance can become a reality from the satisfaction of primary material needs. And he writes about this:

In poor countries like ours where the majority of the population does not yet have the minimum material conditions necessary for their food, health, housing, clothing, education, and work, the basic purpose of design is to solve the problems posed by the primary needs of the population, both urban and rural, both in terms of equipment and information, working in all areas and for all functional and social layers, where it is necessary to use their knowledge. (In this case are included the projects where the financial profit is seen as a consequence of the social gain, not the inverse.)

For Brazilian design, considering man is seeking to improve the material conditions of the majority of the population, and the consequent elimination of social discrepancies. (At this point the designer must work with anthropologists, sociologists, and economists to study the behavior, needs, and conditions of a given area or population, and with marketers and communication technicians to learn the factors related to commercialization, and communication of the product) (Redig, 1977, p. 28, own translation).

Despite the distance of time, unfortunately, we can see that the reality has not changed, in some cases was disguised and, in many cases, worsened by the

population increase, the neglect of public policies with a series of issues involving a decline in quality of life in this country.

In Brazil today, in addition to the already traditional problems and mismatches with education, health, safety and housing, we can verify that the country also presents the most serious and major setbacks in the area of human rights. One of the documents that exemplifies this issue is Human Rights Watch's annual report of 2017, which identifies situations of human rights violations, namely:

- Restriction on freedom of expression;
- Discrimination against LGBTQ + people;
- Retreats on the rights of people with disabilities;
- Increase in the elderly population without special care;
- Contemporary forms of slavery or in conditions analogous to slavery;
- Domestic violence and femicide;
- Continued outbreaks of severe mosquito-borne diseases;
- Largest prison population in the world, with very limited possibilities of resocialization;
- Overpopulation of adolescents in socio-educational units;
- High numbers of civilians killed by the police;
- Unprotected policemen with restricted rights;
- Murders and intentional violent deaths;
- Assassinations for land conflicts;
- Vulnerable and economically excluded groups (indigenous, landless and rural workers);
- Continuous negligence of the authorities;
- Lack of awareness and social mobilization.

In other words, the last few years have marked social retrogression, the loss of workers' rights, the collapse of social programs, the increase of unemployment, the return of poverty and hunger.

Faced with this and other national and world realities (human displacements, refugees, stateless people, exponential growth of the richest and the poorest, among other important issues) with which we live today in various parts of the world, it is necessary to raise awareness of all innovative and creative areas, such as design, fashion, art, architecture, education, among others, to act in favor of

society, minimizing and acting in solutions to social problems. In this case, we must consider Design with Social Responsibility as a new territory to be explored.

### **2.1.2. Design with Social Responsibility**

In principle, all design should be social, but the relationship with production and capitalist market, high consumption and luxury, have separated design of its role in society in the search for better living conditions of the population, especially the less favored and also the so-called invisible ones.

Papanek's reflections in the 1960s were never completely forgotten and always bothered and questioned the designers. However they were brought back to the public with a publication launched in New York after the World Trade Center buildings attacks in September 11, 2001, which is the collection "Citizen Designer - Perspectives on Design Responsibility" edited by Steven Heller and Véronique Vienne. This work addresses the views of established designers on social, professional and artistic responsibility and has helped to disseminate a way of naming the relationship between design and society in a comprehensive and realistic manner.

Steven Heller (2003) in the introduction of Citizen Designer points out the need for a critical stance on the attitude of designers in their professional performance and also as citizens, recalling Milton Glaser who stated: "Good design is good citizenship", that is, to do good design is a fundamental and indispensable issue for society and for culture; in this case, it refers to good design as an indispensable obligation that adds value to society, enhances cultural and social dynamics, and therefore design and citizenship must go hand in hand.

The Citizen Designer texts reflect on the contradictions and difficulties of the relationship between social responsibility and the performance for the professional and consumer market. Heller states that "a designer has to be professionally, culturally, and socially responsible for the impact of their designs on citizens" (Heller, Vienne, 2003, p.10, own translation).

McCoy (2003), in his article in the same work (Citizen Designer) criticizes American designers for their lack of socio-political-cultural involvement, stating that design is not a neutral and worthless process. She emphasizes the importance of raising the awareness of designers about their actions and the development of critical thinking, noting that their formation should include the challenges of work and

projects related to social, cultural and political topics. For her, "Designers have to be good citizens and participate in building government and society. As designers, we can use our particular talents and abilities to encourage others to action and participation "(McCoy, 2003, p.15).

In 2004, Sylvia and Victor Margolin published an article in the extinct Magazine *Design in Focus* of the State University of Bahia, discussing and proposing a model for the social practice of design. And they remember that from the call of Papanek, many designers started to work and develop design programs for "social needs, needs of developing countries, special needs of the elderly, the poor and the physically disabled." However, there are many theoretical and practical models (methods, processes, management, marketing, semiotics, consumption) for market design, but no model for the needs and social practice of design, which includes knowledge about the structures, methods and objectives of social design. Furthermore, they also point out that no attention has been paid to changes in the education of designers, especially with regard to the development of projects for populations in need (2004, p. 43).

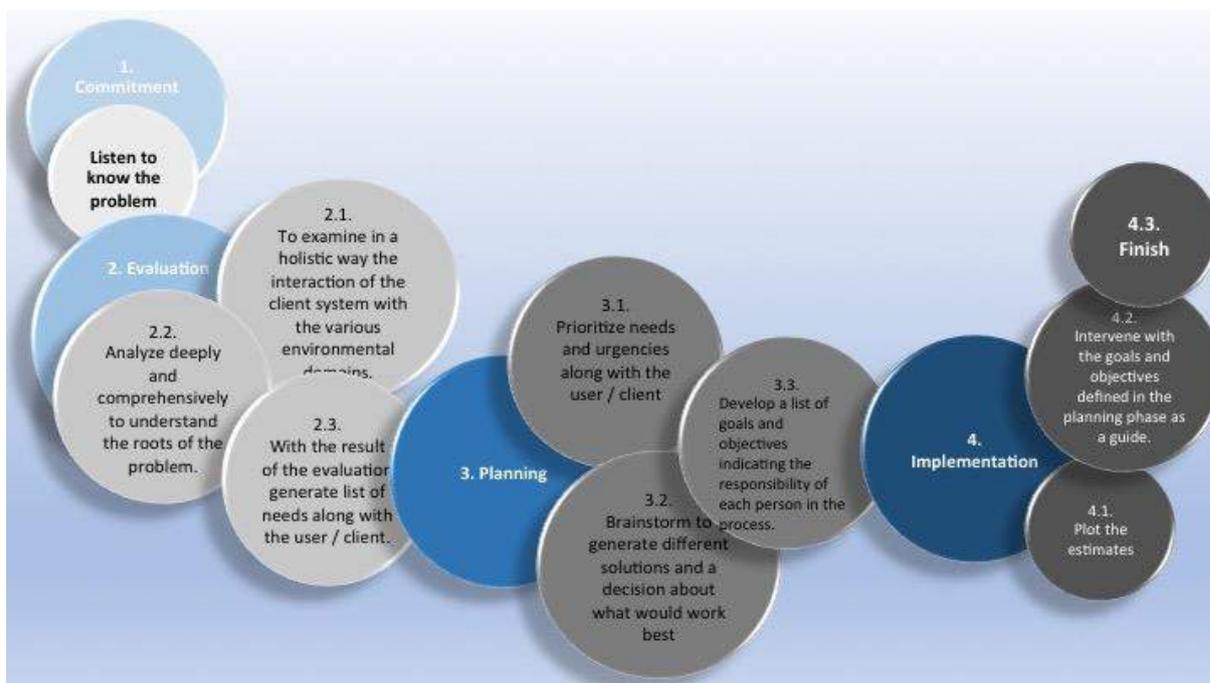
The proposal of a Social Model of Design Practice is developed by the Margolin based on a similar process, that of intervention used in the area of social service, where the domains on human functioning are observed: biological, psychological, cultural, social, natural and physical / spatial. However, the Margolin develop their proposal targeted to product design and, in this case, select the physical / space domain, which implies objects, buildings, streets, transport systems, among other possibilities.

The authors define as a starting point that the primary objective of social design is the "satisfaction of human needs and we refer to people with low income or people with special needs due to age, health or disability" (2004, 44, own translation).

The proposed Social Model of Design Practice comprises the following phases: Commitment, Evaluation, Planning, Implementation. We present in the following diagram the phases and correlated activities of this action model.

We emphasize that the indicative user / client can comprise a group or a community.

Diagram 3 - Social Model of Design Practice by Silvia and Victor Margolin



Source: Author, adapted from Social Model of Design Practice, Margolin, 2018

We can observe in this proposal of social action model for the area of design that the main to be developed, observed and highlighted is the sensitivity to listen to the other, the empathy put oneself in the other's shoes and the capacity for collaboration. In addition, involve the client / user / community to collaborate on the solutions that will be ideal for that person or group, and not always, as desired by the designer.

According to the Margolin (2004) the designer must act understanding the dynamics and the interaction between their "clients" and the environment where they live, a fact that determines a system. The whole process must be collaborative.

This model can be applied with the collaboration of different professionals, be they health, education, or public administration. The Margolin (2004) emphasize that the participation of processes and projects involving human services teams and designers is still open for exploration and that there are two main reasons for the lack of support for social design: the absence of a program of education and training in design schools and the lack of research that demonstrate how a designer can contribute to human well-being (2004, pp. 45-46).

Faced with the lack of research, the authors suggest a research agenda for social design:

- What role can a designer play in a collaborative social intervention process? What is being done in this sense and what can be done?
- How can the public perception of design activity change in the sense of presenting an image of a socially responsible designer?
- How can agencies promoting social welfare and research projects gain a stronger perception of design as a socially responsible activity?
- What types of products meet the needs of vulnerable populations?

In another text called 'Citizen Designer', Victor Margolin (2006), questions the positioning of designers before society, stating that:

If the design community has the role of generating scenarios for social change, designers should seek to answer two questions: first, how to develop a set of reference values that can guide them in making judgments about how they would like the world to be, and secondly, how can designers learn to see beneath the deception of order and understand the true nature of the equipment, systems and situations with which (and for which) each one lives? (Margolin, 2006, p.145, own translation).

That is, Margolin is calling on the designers to assume their roles as critics and citizens and guides them to relate the products and services they develop with the following questions: the working conditions for their production, the materials used, the impacts on the use of resources and recycling, the effects on the individual sphere and the public sphere. Therefore, be aware of, promote and respect human, political, cultural, environmental, and social values and thus contribute to the "discourse on the quality of contemporary experience" (Margolin, 2005, 149, own translation).

This designer still refers to the pressure exerted by the consumption in a capitalist society and affirms that one must be aware of how much this pressure corrupts the public sphere. He also reminds us that we live in a world dominated by national and international corporations that transcend the power of the state and even the United Nations. But there are opposition movements carried out by the citizens in person or online, that is, the hope is in civil society acting together, in a collaborative way.

Margolin's text emphasizes that designers should look to the invisible, relate issues that seem disparate or contradictory, act in order to understand and act on emerging issues and causes, develop capacity for vision, positioning and political action. In his words:

I see the designer as having three possibilities of introducing their own talent into the culture. The first is through design, that is, doing things. The second

is through a critical articulation of cultural conditions that elucidate the effect of design on society. And the third possibility is through the conduct of political engagement (Margolin, 2005, p. 150, own translation)

### 2.1.3. Design as a political activity

Regarding Margolin's political engagement, Cynthia Weber (2010) broadens this view and points to design as an essentially political activity, citing as an example the Casa Segura (Safe House) project by artist and designer Robert Ransick in 2007, which was a work developed from the problematic of the Mexican immigrants that cross the desert of Sonora, in the south of Arizona, United States. The Casa Segura was installed north of the Mexican border, involving landowners whose lands were crossed, in fact immigrants and the general public, to know the border issues of a region marked by traffic.

It is a conceptual project that contrasts existing conditions with new choices that positively transform how individuals on both sides of the divide engage with and perceive one another.

The project makes manifest the compassionate choices available to individuals who live within this highly charged border region. As an alternative to the further militarization of the border, Casa Segura offers a new method of engagement and free exchange. Shifting away from the abstract rhetoric of numbers, the project focuses on the anonymous–yet intimate–relationship between a property owner and the individual migrants walking their land. (Casa Segura, 2007, own emphasis, In: <http://robertransick.com/casa-segura/>)

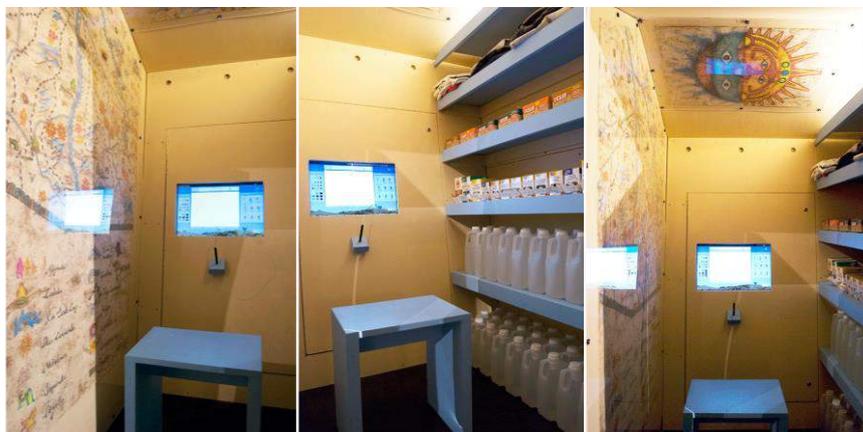
Figure 1- Casa Segura, in Sonoran Desert, Arizona, EUA, 2007 and its lateral and frontal view



Source: <http://robertransick.com/casa-segura/>, 2007.

The project consisted in putting a house, a temporary shelter, that is, a transitional space, with a small structure of solar energy to support the needy - displaced immigrants - offering supplies like water, non-perishable food and an Internet-connected computer, to share stories or something creative about themselves and their journey with the landowner and with interested people. This process had as technological support a simple interface with touch screen in which the immigrants could draw, write messages or make a pictogram from a set of ready graphic icons<sup>3</sup>. The images and texts created were uploaded automatically to Casa Segura, a bilingual website that is a public space for viewing messages created by immigrants and also an access point for immigration resources and the borders of the southwestern United States.

Figure 2 - Inside Views of Robert Transick's Casa Segura, 2007.



Source: <http://robertransick.com/casa-segura/>

The purpose of the proposal was:

- a) to reduce the number of deaths by hunger and thirst of those who risk themselves in the crossing of the desert;
- b) protect the properties of land invasion; and,
- c) promote the recognition of the distinct realities between the two groups.

The designer responsible for the Casa Segura project was aware that the proposal would not be able to solve the complex set of issues that circulate around the border, illegal immigration and humanitarian efforts, however, acted to provide new opportunities for individual action, understanding, creative, communicative exchange and dialogue.

<sup>3</sup> The icons are representative symbols of Mexican culture, geography, myths and beliefs, were created in collaboration with Alberto Morackis and Guadalupe Serrano of Yonke Public Art in Nogales, Mexico.

Weber (2003) points out that this project represented and exemplified an action and a work of design and citizenship, although not even mentioning the word citizenship in its scope. The action understood the society as a place of negotiation for problems created between the State and the subjects involved in the current issues, such as, human displacements. The author states that "the project allowed people to redesign alternative forms of citizen / non-citizen engagement, human, non-aggressive, sustained, and mutually interested" (Weber, 2010, p.12, own translation).

Another way of acting for the social is the rescue of memories and the expression and enjoyment of feeling through the aesthetic. In this sense, the Contextile - Biennial of Contemporary Textile Art, in its third edition, in the year 2016, was held in Guimarães, Portugal. The purpose of this event is to have in textile the main reference element in research, reflection and artistic creation. In the agenda of multiple activities, we highlight in this text, that of Artistic Residencies with traditional companies and techniques of the region of Guimarães, such as jacquard, stamping and embroidery, thus rescuing and valuing the memory and population of the region and approaching the contemporary textile art industry from new and different experiences and approaches.

The exhibition took place in the House of Memory of Guimarães open to the public and with free access.

The artists selected were Elena Brebenel of Romania; Inguna Levska from Latvia and, Sandra Heffernan from New Zealand.

Elena Brebenel developed her work, called Breathing Nature from the observation of the landscape and flora in northern Guimarães. From the relationship with biomimetics, she made records in observational drawings, then elaborated repetitive designs for stamping, applied natural pigments and different materials and processes, and structured her project as an installation constituted by panels in different directions that created spaces for the observer walk and interact with the work. The silk fabrics provided the transparency needed to visualize the panel overlays.

Figure 3 – *Breathing Nature*, Textile Work, Elena Brebenel, 2016.



Source – Photos of the author, Contêxtil, House of Memory, Guimarães, Portugal, 2016.

Inguna Levsa worked with the question of memory and identity and from this motto created identities that do not exist, that is, they are imaginary and constructed from their references of real places and people of their proximity merged with random images that she finds in places she goes through. The artist developed three panels, being one graphic, one abstract and the other realistic. All made with the jacquard technique, made in cotton and linen.

Figure 4 - *Identity as a Brand*, Textile Works of Inguna Levsa, 2016.



Source – Photos of the author, Contêxtil, House of Memory, Guimarães, Portugal, 2016

Sandra Heffernan worked from the concept of antipode - the correlation with the other, the one that lives on the other side of the Earth or the planet - and constituted her work resuming and re-signifying the traditional embroideries of Guimarães, which were added the natural dye of walnut, indigo, weed and iron. The 14-meter-long piece was placed on different levels that refer to the configuration of the mountains and Serra da Estrela and also to the volumes, recesses and protrusions of the Earth.

Figure 5 – Through the Globe, Textile Works of Sandra Heffernan, 2016.



Source – Photos of the author, Contêxtil, House of Memory, Guimarães, Portugal, 2016

In the works presented above the sensitive was explored, in this case, associated with the reality seen by the foreign look, which constituted new landscapes and realities from the place, the identity, the human being and the place of the other, revealing the sense of humanity and the political role in valuing material and immaterial patrimony and memory, exploring the universe of the sensitive in the creation of the new.

#### 2.1.4. Design for the sensitive

Contemporary Design goes beyond the new characteristics of form, materialities and immaterialities and the development of new methods that lead to multidimensional characteristics. There is a growing aspect that occurs through services and the search for solutions that can be found in the universe of the sensitive and these, in turn, can collaborate for the political and social action of the designers.

The sensitive incorporates a knowledge that goes beyond the perception of reality, refers to the stimuli and emotions and the development of the capacities to receive sensations and to react to their stimuli, of judgment or evaluation of a given field, of sharing or of moving with other people's emotions . It is to have the capacity to observe, to understand and to put oneself in the place of the other, to live situations in adverse realities, to explore the sense of humanity, to seek the consciousness of the exercise of politics and of feeling.

We live in an environment populated by visual, sonorous and spatial stimuli, with excessive information and the imposition of frenetic and accelerated rhythms that can suppress our sensitivity and ability to perceive and exercise empathy, otherness and dialogue with the other. Studying and analyzing the contemporary issues associated with the universe of design, we focus on the possibilities of the exercise and needs of the contribution of this area to the human being, social subject, subject of the changes of our time and our society and we question about how to effectively contribute to the long-awaited quality of life. One of the ways presented is the acting of design, beyond materialities, in a universe of the sensitive.

The French philosopher Jacques Rancière defends social activism and questions the current world dominated by images. For him, politics is essentially aesthetic, as is art. In this sense, politics and art have a common origin, are founded on the world of the sensitive. For this reason, Rancière points out that politics is only democratic if it encourages the multiplicity of manifestations in the community. These issues led him to develop the concept of "the share of the sensitive," related to the formation of the political community based on the discordant encounter of individual perceptions. In his words:

I call the share of the sensitive the system of sensitive evidence that reveals at the same time the existence of a common and the clipping that define places and respective parts. A share of the sensitive fixes, therefore, at the same time, a shared *common* and unique parts. This distribution of parts and places is based on a sharing of spaces, times and types of activity that properly determines the way in which a common participant lends itself to participation and how both participate in this sharing (Rancière, 2009, p.15, own translation).

He points out that we have to think of aesthetics in a broad sense, as modes of perception and sensitivity, the way in which individuals and groups construct the world in an aesthetic process that creates the new, shifting the data of the problem.

Taking the concept of "the share of the Sensitive", we can say that the action developed by someone, be them a creator or a designer, allows the involvement and action of the other (subject, social agent) on this something developed. The subject's action in sharing is political. In other words, it is created, something is developed that opens the possibility for people to share (share, divide, take part, participate) the common.

In this way, we can link the action of contemporary designers by observing and relating issues of society and the social subject through a proposal of action that can be constructed through different paths and bifurcations. Among these paths or possibilities we find:

- a proposal that comes from the conception of the designer to the society; or,
- a proposal that comes from the need or proposal of the social subjects; or,
- a proposal that is developed in a collaborative process integrating subjects that are not specialized in the field and the design professionals.

Manzini published in 2015, a study about the design and the role of the designers in the present time that is guided by the accelerated changes that we live in the contemporaneity. Faced with this reality, everyone (individuals, collectives, institutions, companies, communities, cities) should define, improve, plan, from a life project to complex projects, noting that often projects made by ordinary people generate unprecedented solutions that can meet simple goals or make major transformations. For Manzini (2015), we witness a wave of social innovations as these changes unfold and become consolidated processes of co-design, in which new solutions are suggested and new meanings are created. The author calls diffuse design, the one made by everyone (laymen) and specialized design the one made by design professionals. However, he highlights collaboration as an emerging form that can support significant social changes, from agriculture to food, from collaborative housing to digital and interactive platforms. And he points out that design professionals can facilitate the practice, implementation, diffusion, effectiveness and convergence for the realization of these projects and for the deployment in other projects. He also highlights that design for social innovation is the most comprehensive and dynamic field of action for experienced and inexperienced designers in the coming decades.

In tune with this thinking, Rancière points out that:

the universes of perception no longer understand the same objects, nor the same subjects, no longer function in the same rules, then they establish unprecedented possibilities. It is not simply that revolutions fall from the sky, but the processes of emancipation that work are those that make people capable of inventing practices that did not yet exist "(Rancière, 2016, 8, own translation).

More recently, Milton Glaser (2013) states that we can not lose sight of the fact that design is a very embracing profession today. It relates to and incorporates utilitarian and informative products, requires both objective and measurable abilities, and can be a powerful means of personal expression, and is also an area that involves philosophical inquiry into beauty, truth, and reality, which can influence health and welfare of the general public, but can also be an instrument of change or social manipulation.

### **2.1.5. Contemporary Design constituting social actions**

Another aspect that points to the growing concern of designers with the problems of contemporary society is the publication of works that deal with this subject, as well as the election of this theme in associations and entities representative of design.

The second edition of *Citizen Designer: Perspectives on Design Responsibility*, to be released in 2018, brings a series of essays that challenge and call designers to become aware of their role in society and the repercussion of their actions from the following questions: What does it mean to be a designer in the global consumer culture based on today's global corporations? How can a designer affect social or political change? Can design be more than just customer service? At what point should a designer take responsibility for the customer's actions? How to design a seductive packaging for fast food chains that promote obesity in children? How to design products that will be fabricated in miserable situations and locations under inhuman working conditions? Or weapons for defense departments? Or houses for smugglers or tobacco executives?

Professional associations begin to move in favor of citizen designer. So much that AIGA - The American Institute of Graphic Arts, based in New York, USA, has launched a campaign called "Are you a citizen designer?" in a program called *Design for Democracy*, whose proposal is:

Apply ideas and design tools to increase civic engagement. Independent, pragmatic, and committed to the public good, *Design for Democracy* collaborates with researchers, designers, and policy makers in public sector

customer service, and fulfills AIGA's goal of "demonstrating the value of design by doing valuable things" (AIGA In: <https://www.aiga.org/citizen-designer>, own translation).

At the end of 2017, the ICO-D - International Council of Design, based in Montreal, Canada, presents itself as a non-governmental voice for design and as a non-profit, non-partisan network based on members acting in a creative way, facilitating dialogue between design platforms, including professional, educational and promotional categories, has designated design as a universal right: "-Everyone deserves to live in a well-designed world-" in the Montreal Design Statement. This document, which refers to the designers' obligations to address the social, economic, environmental and cultural impact of their work, has been signed by eighteen international organizations representing designers, architects, and landscapers, with more than 1 million professionals describing the potential of design to endure the important challenges humanity faces and to issue a joint call to action.

The Montreal Declaration of Design recognizes the unique value of design to address the complex issues of this century. It is a basis for collaboration between subscribing entities and an appeal to governments, the business sector, civil society and design professionals to harness the power of good design "(ICO-D in: <http://www.ico-d.org/2017/10/30/a-million-designers-proclaim-all-people-deserve-to-live-in-a-well-designed-world.php>, own translation).

Figure 6 – Promotion image of CDMX 2018



Source: <http://wdccdmx2018.com/medium.html>

In turn, WDO - World Design Organization, an international non-governmental organization promoting the industrial design profession and headquartered in Montreal, Canada, has elected Mexico City as the Design Capital 2018, where the WDC CDMX 2018 event will take place, with the theme "*Diseño socialmente responsable*" (socially responsible design), which will address

transversal axes involving issues related to Housing / Inhabitants, Mobility, City Identity, Environment, Public Space and Creative Economy from the following values:

1. Generate opportunities from the potential of design in terms of work, economy and restoration of the social fabric;
2. Restore dignity by highlighting the possibilities for improving the quality of life through design;
3. Preserve the valuable in a dialogue between the patrimonial, infrastructure and life in the public space;
4. Transform with respect proposing to rethink and build the future from the needs and narratives of our time.

These thoughts, texts and actions of designers, individually or collectively, or even through class entities, emphasize the relevance of design action beyond material production highlighting and revealing the design for the sensitive, understood here as the space of political action before the possibilities and challenges of understanding the human being in its complexity and the amplification of reality so that, from the knowledge built by study and research well grounded in the path of observation, reading and analysis of this time, the people and their ways of being in the world, explore the possibilities of action and inter-relationship that give voice and expression to different sensitivities and subjectivities (both designer and user), changing methods, sharing knowledge and expanding perceptions and diversities .

In a reality where we study and discuss the role of designers in face of social responsibility or actions, we can verify that Brazil has become a great field for applying the possibilities of design. However, are we really prepared for this? Do we want to see and face these situations? Do we really know how to deal with these problems, whether in the individual conception or in the collective, interdisciplinary, transversal action? Where are the projects that act on these lines of action? How are education and training in design, fashion, arts, and related fields developing this issue? Or how are they preparing themselves for student awareness on the way to professionalization?

### 3. FINAL CONSIDERATIONS

As we have seen, the relationship between design and society is one of the central principles of design and has been pointed out in both historical and conceptual terms. Contemporary times have confronted us with challenges and catastrophic situations in many areas, and the tragic reality seems not only to impel, but also to re-raise awareness and responsibility for social, public, humanitarian and sustainable policies aimed at transforming and improving the quality of life. Given this scenario, it is not only the role of professionals in the creative and innovative areas that must be questioned. It is urgent to rethink the role and action of education and training. And one of the possibilities may be centered in the universe of the sensitive, that is, a more humanitarian design than a design connected to materiality and consumption, or rather, that the experience of designers with the universe of aesthetics and feeling is exploited by the politics, by sharing and to be applied in favor of the human being in a society, at least a little more fair.

However, we are still on the first steps of a long way to go through and explore, there is still much to contribute and learn from society and the universe of sensibility focused on contemporary and future life.

### REFERENCES

CASA SEGURA. Projeto desenvolvido por Robert Ransick, 2007. Disponível em: <http://www.casasegura.us/>; <http://robertransick.com/casa-segura/>. Acesso em: 28 nov. 2017.

CDMX. **Cidade do México Capital do Design**. Disponível em: <http://wdccdmx2018.com/medium.html>; <http://www.cdmx.gob.mx/vive-cdmx/post/cdmx-capital-mundial-del-diseno-2018> . Acesso em: 25 jan. 2018, 18h35.

GLASER, M. O Estado Atual da Profissão. In: HELLER, S.; PETTIT, E. **Design em Diálogo**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

HELLER, S.; VIENNE, V. (Org.). Citizen Designer: **Perspectives on Design Responsibility**. Nova York: Allworth Press, 2003.

HUMAN RIGHTS WATCH. **Brasil Eventos de 2016**. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/world-report/2018/country-chapters/313303>. Acesso em: 27 jan. 2018, 23h54.

INTERNATIONAL COUNCIL OF DESIGN. Disponível em: <http://www.ico-d.org>. Acesso em: 28 jan. 2018, 23h59.

MANZINI, E. **Design, When Everebody Designs**: Introduction to Design for Social Innovation. London: The MIT Press, 2015.

MARGOLIN, V; MARGOLIN, S. **Um Modelo Social de Design**: questões de prática e pesquisa In: Revista Design em Foco, Salvador: EDUNEB, vol.1, n. 01, jul/dez, p. 43-48, 2004.

MARGOLIN, V. **O Designer Cidadão** In: Revista Design em Foco, Salvador: EDUNEB, v. III, n.2, jul/dez, p. 154-150, 2006.

McCOY, K. Good Citizenship: Design as a Social and Political Force. In: HELLER, S.; VIENNE, V. (Org.). **Citizen Designer**: Perspectives on Design Responsibility. Nova York: Allworth Press, 2003, p. 2-8.

MOURA, M. C. de. **O Design de Hipermídia**. São Paulo: 2003. Tese(Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Caroline. **2017 foi ano de grave deterioração da situação dos direitos humanos no Brasil**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/revista/987/2017-foi-ano-de-grave-deterioracao-da-situacao-dos-direitos-humanos-no-brasil>. Acesso em: 19 jan. 2018, 14h10.

RANCIÈRE, J. **A Partilha do sensível**. Estética e Política. São Paulo: Editora 34, 2009.

**THE AMERICAN INSTITUTE OF GRAPHIC ARTS**. Disponível em: <https://www.aiga.org/>. Acesso em: 12 jan. 2018, 15h30.

WEBER, C. **Introduction**: Design and Citizenship. In: Citizenship Studies, v. 14, n. 1, p. 1-16, 2010.

\_\_\_\_\_. **Designing Safe Citizens**. In: Citizenship Studies, v. 12, n. 2, p. 125- 142, 2008.

**WORLD DESIGN ORGANIZATION**. Disponível em: <http://wdo.org/> ; <http://wdo.org/programmes/wdc/wdcmexicocity2018/> Acesso em: 29 jan. 2018, 12h40.

Recebido em: 13/02/2018  
Aceito em: 03/06/2018

**R** ARTES  
**E** MODA  
DESIGN

**Aberturas  
Transversais**



## A CRIATIVIDADE NO ENSINO DO DESIGN DE VESTUÁRIO DE MODA: UMA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA

Ana Cristina Luz Broega<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo pretende expor as práticas pedagógicas no âmbito do Design de Vestuário, associadas ao desenvolvimento de competências na área da criatividade. Relata exercícios de fomento à criatividade, nomeadamente técnica de “*Brainstorming*” como incentivo ao “Pensamento Lateral”, assim como “Mapas Mentais” e “Analogias por Fantasia”, adaptadas à metodologia tradicional de desenvolvimento de coleções em design de moda, aplicados aos alunos do Curso de Licenciatura em Design e Marketing de Moda, da Universidade do Minho, Guimarães, Portugal.

**Palavras-chave:** Criatividade. Ensino do Design do Vestuário. Design de Moda.

### Abstract

This article intends to expose the pedagogical practices in the scope of Clothing Design, associated to the competences development in the area of creativity. It reports to the creativity-building exercises, namely “Brainstorming” as an incentive to “Lateral Thinking”, as well as “Mind Maps” and “Fantasy Analogies”, adapted to the traditional methodology of developing fashion design collections, applied to students of the Degree in Fashion Design and Marketing, University of Minho, Guimarães, Portugal.

**Keywords:** Creativity. Clothing Design Teaching. Fashion Design.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Engenharia Têxtil, Mestre em Design e Marketing Têxtil e Doutora em Física Têxtil (Ramo: Conforto). Investigadora do Centro de Ciência e Tecnologia Têxtil da Universidade do Minho, nas áreas de Conforto no Vestuário e Calçado, Criatividade e Design de Moda Sustentável.

E-mail: [cbroega@det.uminho.pt](mailto:cbroega@det.uminho.pt) | ORCID - <https://orcid.org/0000-0001-8400-8402>

Revista ENSINARMODE, Florianópolis, Vol. 2, N. 2, Junho-Setembro 2018, p. 092-119.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630222018092> | ISSN 2594-4630

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, muitas das atividades técnicas de criação são entendidas como Arte, particularmente quando o campo de trabalho parece facultar ao indivíduo certa liberdade de ação em amplitude emocional e intelectual, aparentemente inexistente em outras atividades humanas, como a medicina, a engenharia e a advocacia. Entretanto, quando se estuda especificamente as empresas voltadas à criação de vestuário, isto é, o design de moda, a Arte no seu sentido estrito parece estar longe de fazer parte da realidade destes ambientes de projeção. No entanto, o sistema da moda possui as suas particularidades inclusive no que diz respeito ao processo de criação. Contudo as empresas voltadas para o setor da moda nem sempre trabalham em função de tornar este processo realmente criativo. Ou seja, o que se vê, muitas vezes, são profissionais, neste caso designers de moda, que deveriam supostamente exercer um trabalho criativo, onde seria facultada a livre fluência das ideias e da imaginação, a trabalhar como meros “repetidores” de tendências, num ato mecânico de criação, fazendo o papel de “máquinas copiadoras”.

Num contexto acadêmico, parte-se do facto notório que o trabalho com base no processo criativo é importante. O profissional que atua como designer de moda, deve trabalhar sob condições adequadas que lhe sirvam de suporte para o desenvolvimento das suas criações. Objetiva-se, com este artigo, refletir sobre os fatores que favorecem a melhoria da qualidade criativa do trabalho do designer. O que se espera é que as indústrias e as instituições de ensino se tornem mais conhecedoras e detentoras de técnicas que auxiliem os designers de moda a desbloquearem, gradativamente, as ações de caráter criativo, dotando-se, assim, de percepção mais aberta e mais recetivas às ideias originais. Neste sentido, o presente estudo surge com o intuito de analisar a importância do trabalho criativo e das condições de suporte oferecidas para o seu desenvolvimento, no ambiente de trabalho e em grupos criativos, em design de moda.

A criatividade torna-se hoje a palavra-chave, é o momento da chamada “Economia Criativa”, das Indústrias Criativas, do papel da criatividade no desenvolvimento das competências pessoais, profissionais e empreendedoras.

Assim, este artigo insere-se nas atividades pedagógicas das Unidades Curriculares (UCs) de Design de Vestuário I e Design de Vestuário II (DV I e DV II),

assim como da Criação de Coleções (CC) do curso de Licenciatura em Design e Marketing de Moda (DMM) da Universidade do Minho (UM). Pretende-se expor-se aqui as atividades que procuram desenvolver competências no aluno na área da criatividade.

Nestas UCs, tenta-se fugir a um modelo de educação rígido e burocrático, que impele uma espécie de anestesia inibindo o poder criativo dos educandos. Procura-se seguir um modelo mais aberto e flexível, baseado num design para a aprendizagem que gera discussão e interação. Trata-se de um modelo de ensino projetual, que embora envolva a ideia de treinamento para a aplicação de conhecimento, como, por exemplo, aplicação de ferramentas do design, está associado a uma ideia de aprendizagem mais ampla, que implique o desenvolvimento de diversos aspetos do ser humano, nomeadamente cognitivos, intelectuais, psíquicos, emocionais, sociais e até morais. Desviando-se, deste modo, do que é um ensino mais tradicional que nos remete para a conceção de uma aprendizagem unidirecional (do professor para o aluno), passiva, tecnicista e comportamental behaviorista (MATTAR, 2014). Como defende Otto Peters, (apud MATTAR, 2014), o processo ensino-aprendizagem do design educacional inclui o professor em todo o processo de design, tanto como autor, quanto como uma figura que participa do processo de ensino e aprendizagem desde o início, funcionando como um facilitador que produz ambientes e oportunidades para os alunos aprenderem.

### **1.1 Criatividade: conceitos e definições**

A criatividade e toda a sua ampla envolvência têm exercido ao longo dos anos, um grande fascínio sobre quem as estuda. Explorada por várias áreas do saber e com significados diversos, a criatividade é um processo exigente, em grande parte ainda misterioso, que recorre aos mais elevados níveis de abstração e dá origem a numerosas definições, especulações e mitos. Num sentido geral, e recorrendo a etimologia da palavra, o verbo “creare” (termo do latim) remete-nos para: originar, criar, dar forma, ou seja, a sua raiz encontra-se no sentimento de transformação, de fazer surgir o novo, o desconhecido. Já o termo grego “krainen” que equivale à palavra realizar, remete-nos para uma dialética entre o fazer e o sentir ou, se quisermos, para a tensão entre o que fazemos e o que sentimos, como pensar, produzir e se realizar criativamente.

A origem dos princípios é antiga. Há uma evolução filosófica e psicológica do conceito de criatividade, como também a compreensão do seu processo e produto por diversos teóricos. A mais antiga das concepções provém da crença de que esse processo ocorre por inspiração divina, sobre a qual a vontade humana nada pode influir, como se a criatividade estivesse associada a algum tipo de loucura (NOVAES 1977). Porém, os primeiros estudos científicos acerca da criatividade datam da década de 1950, quando os Estados Unidos, numa tentativa de se sobrepor tecnologicamente à União Soviética, por uma razão puramente competitiva, se empenhou na investigação da criatividade, desenvolvendo testes psicológicos a fim de identificar e formar indivíduos criativos. A partir deste momento, Joy Paul Guilford ressaltou a importância da existência de pessoas dotadas de criatividade na indústria, na arte, na educação e na ciência. A década de 1970, por sua vez, foi o marco na investigação acadêmica e empírica: é nesta época que a criatividade se transforma num fator fundamental para o desenvolvimento das organizações e para o seu sucesso comercial (TSCHIMMEL, 2011).

Entretanto, o momento histórico-cultural em que vivemos exige novas formas de ver e praticar a criatividade, de explorar e desenvolver as potencialidades da mente, de construir novas teorias criativas. As grandes mudanças da nossa época, que envolvem o poder da ciência e da globalização e a aceleração desenfreada da tecnologia, exigem novos vetores de criatividade, requerem novas formas de pensamento e processos de ensino, em todos os campos do conhecimento humano. Logo, alguns investigadores mais contemporâneos como Dualibi e Simonsen (1990) afirmam que a criatividade é um processo heurístico, ou seja, de descoberta. Neste sentido, não é verificável ou comprovada matematicamente, mas sim um processo de geração de soluções, seja por seleção e conexão ou mudança associativa, mas sempre através de tentativas e erros.

Para Munari (1987), a criatividade provém da associação entre dois fatores, a fantasia e a invenção. No campo do design, se considerarmos o design como um modo de projetar, a criatividade representa a união da fantasia/imaginação, “o modo livre de pensar”, com a exatidão da invenção, que compreende os mais variados aspectos de um problema: a imagem, a função, os aspectos psicológicos, sociais, humanos e económicos.

Howard Gardner (apud BODEN, 1999) analisa o tema criatividade com ênfase nas abordagens da psicologia cognitiva e do desenvolvimento, também

levando em conta os aspetos sociais e motivacionais da criação. Sob este ponto de vista, o estudo da criatividade é interdisciplinar, abrangendo desde a psicologia até a sociologia e a epistemologia, ou seja, diferentes campos do conhecimento que se ligam entre si. Na busca pelo entendimento da questão: “onde há criatividade?” Gardner afirma que para compreender os fenómenos da criatividade é preciso ampliar o foco de estudo: tão importante quanto entender o indivíduo criativo e suas características de personalidade e motivacionais, é o facto de também entender como este indivíduo criativo opera, ou seja, a sua área de atuação e os procedimentos utilizados no desenvolvimento do trabalho, para então poder julgar a qualidade e a originalidade concebidas.

Alencar et al. (2010) classificam o estudo da criatividade nas seguintes categorias: pessoa, processo, produto e contexto. No presente artigo, daremos enfoque à pessoa, no que diz respeito aos estudos referentes às características pessoais; ao processo, referente às estratégias utilizadas para resolução de problemas e geração de novas ideias; e ao contexto no que se refere ao ambiente de trabalho, clima organizacional e recursos disponíveis necessários para o desenvolvimento da criatividade em sala de aula. Começamos então por perceber o ser criativo (no papel do aluno).

## 1.2 O ser Criativo

Podemos dizer que o homem é, desde sempre, um ser criativo, capaz de buscar soluções para quase tudo o que o instigue. Todo o indivíduo tem a capacidade de ser criativo e cada um tem uma maneira diferente de expressar a sua criatividade. A expressão criativa pode assumir várias formas e acontecer em diferentes níveis: desde as pequenas mudanças do dia-a-dia até à criatividade voltada para as grandes inovações, numa sociedade.

Alguns estudiosos fazem a distinções entre inteligência e criatividade, defendendo que uma não tem nada a ver com a outra, alguns afirmam que todo o ser humano é por natureza criativo, outros, por sua vez, dizem que todos nós possuímos a chamada “criatividade ordinária”, mas que apenas alguns poucos são dotados de uma “criatividade extraordinária”. Para Wechsler (1998), realizar o potencial criativo depende de alguns elementos, nomeadamente do “motivacional” no que diz respeito ao desejo de ser criativo e acreditar que se pode ser criativo; do “meios” relativamente aos conhecimentos e capacidades necessárias para criar; da

“oportunidade” de ter consciência das oportunidades em potencial, e capacidades para criá-las se preciso for.

Os estudos da psicologia, em relação ao comportamento criativo, analisam os processos mentais, a analogia entre fatores cognitivos e emocionais e as medidas das potencialidades criadoras. Novaes (1977), através da análise dos estudos de renomados autores da criatividade como Kneller, Taylor e Guilford, aponta uma série de características a fim de perfilar os traços da personalidade criativa: inteligência superior à média, fluência (alta capacidade de gerar ideias), flexibilidade (a fim de abranger uma variedade de abordagens), originalidade (capacidade de gerar ideias e soluções fora do comum), persistência e dedicação, sentido de humor, inconformismo (desejo pelo novo), autoconfiança (aceitação de si mesmo), capacidade de improvisação e iniciativa, curiosidade e malabarismo intelectuais, independência de pensamento, capacidade de imaginação e elaboração, capacidade de renovação e adaptação à realidade e pensamento divergente (na busca de todas as soluções possíveis).

A conclusão dos estudos nessa área aponta para uma série de características comuns nas pessoas criativas, que são explanadas abaixo, e que têm servido de estudo para a docente destas UCs aqui em análise.

A primeira característica tem a ver com a “inteligência superior à média”, apesar de parecer óbvio, não está provado que a “alta inteligência” implique necessariamente “alta criatividade” e vice-versa. Gomes (2011, p.76) defende que a inteligência aliada à curiosidade, é que é condição necessária para a criatividade e a auto-orientação.

O segundo traço está relacionado à fluência e à flexibilidade de ideias. Este pode ser entendido como sendo a capacidade para gerar um grande número de ideias ou soluções diante de um problema ou situação específica. Já a flexibilidade pode ser entendida como a mudança de perspectiva ao olhar um problema ou uma mudança na classe ou na categoria das soluções propostas. Para Torrance (1976), a fluência ideacional estaria relacionada com a confiança do indivíduo em si mesmo, com a impulsividade e com o apreço pela originalidade. Neste sentido, os indivíduos com classificação mais alta em originalidade tendem a ter um interesse maior pela expressão estética, pelo pensamento divergente, além de sentirem uma menor necessidade em relação à ordem e à disciplina.

Uma das características do comportamento criativo, segundo Ostrower (2010), corresponde à espontaneidade. Ou seja, poder reagir de uma maneira espontânea perante os acontecimentos, sem rigidez ou quaisquer preconceitos. Ser espontâneo, nesse sentido, não significa ir de encontro a atos impensados, mas sim coerentes e intuitivos, através da sua autonomia interior. “Espontâneos, tornamo-nos flexíveis. Conseguimos adaptar-nos às contingências, reorientar as nossas atividades e os nossos interesses de acordo com novas necessidades contidas nas circunstâncias novas” (OSTROWER 2010, p. 148).

Para Dualibi e Simonsen (1990) a criatividade ocorre de dentro para fora, ou seja, o sujeito criativo tem de ser pensador e introspetivo, não devendo chegar ao ponto de se tornar inerte ou indeciso. O pensamento de um ser criativo também tem de ser capaz de associar ideias de campos diferentes, armazenar informações e cultivar uma curiosidade geral e permanente pelo mundo e tudo que o rodeia. A alta sensibilidade interna e externa para o mundo à sua volta é uma condição essencial para quem trabalha com criação. Estados de grande sensibilidade tendem a preceder os processos lógicos e racionais na produção criativa. O “estar apaixonado por uma ideia” também é de fundamental importância na produção criativa. A energia mais poderosa para criar vem do sentimento de realizar um ideal ou um sonho (NOVAES, 1977).

A abertura a novas experiências, independência de julgamentos e inconformismo constituem mais uma condição essencial para o ser criativo. O primeiro aspeto está ligado a aptidão de perceber o que nos é rotineiro sob diferentes pontos de vista. Quanto ao inconformismo, a pessoa criativa tem de resistir às pressões da sociedade para pensar e se comportar de uma determinada maneira, a fim de conseguir realizar novas descobertas, não significando isso ser rebelde, mas sim lutar para valorizar as suas ideias e obter uma autonomia autêntica, sem perder a sua identidade.

Segundo Novaes (1977), é fundamental para o indivíduo criativo uma atitude criativa, ou seja, a capacidade de desenvolver uma crítica construtiva, que promova ações de caráter criativo, geradoras de ideias. Adquirir conhecimentos nas mais diversas áreas, ter sensibilidade frente aos estímulos ambientais e coragem para manipular objetos e ideias à medida que estas surgem. Assim, sob o ponto de vista da “atitude criadora”, apresenta-se aqui outra característica do ser criativo, e talvez uma das mais importantes para o ofício: a capacidade de lidar com desafios, a

chamada “coragem de criar”. A solução criativa de um problema sempre envolve um grande desafio. Desafio e risco, já que na busca de algo inovador se está enveredando por caminhos nunca antes pisados. Assim, torna-se essencial a confiança em si mesmo e nas suas próprias ideias, sem medo do que os outros irão pensar. Wechsler (1998) define coragem criativa como:

É a capacidade de viver a nossa própria imaginação no sentido de buscar novas formas, símbolos e padrões que indiquem novas direções para a humanidade. Através do ato criativo o indivíduo é capaz de ir além da própria morte, no sentido de que pode apresentar um novo marco de pensamento para a humanidade e sua contribuição ficará, apesar da morte física. (WECHSLER, 1998, p.95)

O indivíduo criativo na maioria das vezes não nasce pronto, este “... está em contínua evolução, e as suas possibilidades criativas nascem da contínua atualização e do alargamento do conhecimento em todos os domínios” (MUNARI 1987, p.123). Neste sentido, o domínio da criatividade está intimamente relacionado com “aquilo que se conhece”, ou seja, um indivíduo pode ter maiores ou menores possibilidades de criar, de estabelecer relações entre assuntos diversos, dependendo da quantidade de informações adquiridas, da sua cultura, vida social e quaisquer outros meios que dispõe para isto.

99

Exercer o potencial criador, nos dias de hoje, não é uma tarefa muito simples. Para o homem agir criativamente na vida, no trabalho e atingir um certo grau de maturidade é necessário encontrar meios, condições de vida que o favoreçam, que proporcionem a realização das potencialidades humanas, para que aí sim, a criatividade possa representar uma fonte de renovação espiritual. Porém, infelizmente, em uma sociedade fragmentada e complexa, as pessoas submetem-se cada vez mais ao trabalho e aos seus horários e expedientes, e acabam, pela falta de tempo, por não aproveitar o “viver a vida” e não ampliam a sua formação em qualquer sentido humanista.

Assim, numa época em que os valores humanos se tornam cada vez mais difíceis de entender, cabe-nos (a nós enquanto docentes) inapropriadamente, perceber em que direção a nossa sociedade e o planeta se dirigem, para então orientar o aluno neste sentido. Esta tarefa é concretizada nas UCs em questão através de leituras e debates de textos das mais variadas áreas inclusive a da criatividade.

## 2 PROCESSO CRIATIVO E METODOLOGIAS

Ostrower (2010, p.56) defende que “A intuição está na base dos processos de criação.” Para a autora, embora a criatividade esteja diretamente relacionada com as experiências do indivíduo e seja considerada como um ato racional, o processo criativo é essencialmente intuitivo. Num segundo momento, esse processo torna-se então consciente, quando começa a ganhar forma, na medida em que é expresso. O que a autora foca é que o ato de criar é um processo existencial, tanto quanto viver. Neste sentido, a nossa capacidade para discernir formas, símbolos e significados provém do nosso mundo interior, dos nossos níveis intuitivos e das nossas percepções, que estabelecem uma estreita conexão entre o consciente e o inconsciente. Posteriormente, tal processo é então composto por fatores reais, de elaboração do trabalho, sendo assim que surge a chamada inspiração, o momento decisivo da criação, o surgimento de uma ideia. Deste modo, a inspiração nunca vêm desvinculada de um trabalho já em curso, em elaboração, e sim de um total e constante empenho físico e intelectual.

Segundo Gomes (2011), para que o processo criativo ocorra é necessário que o cérebro conserve uma quantidade e variedade de informações, a fim de que haja associações e conexões entre as ideias. Só a partir desta fluência de informações é que o ser criativo consegue chegar a novos desenhos, gerar novas ideias, novos projetos.

O modelo clássico que define os passos de uma produção criativa foi inicialmente proposto por Graham Wallas, em 1926, que consistia em 4 fases: a preparação (onde se reconhece a informação); a incubação (ação inconsciente, para a elaboração do projeto); a iluminação (onde surgem as soluções) e a verificação (é a prova final para poder elaborar as soluções). Depois de anos de estudos, de pesquisadores da área, tornou-se necessário um maior desdobramento destes estádios de produção criativa. GOMES (2011, p.110) sugere então, sete etapas: (1) Identificação (definição/delimitação; escrever/delinear/desenhar); (2) Preparação (direta/indireta; debuxar/desenhar/escrever); (3) Incubação (involuntária/voluntária; marcar/garatujar/delinear); (4) Esquentação afetiva/psicomotora; delinear/desenhar/debuxar); (5) Iluminação (verbo-oral/gráfico-verbal; escrever/debuxar/desenhar); (6) Elaboração (gráfico-visual/glífica-

sinestésia; desenhar/debuxar/escrever); (7) Verificação (parcial/final; escrever/desenhar/debuxar).

Para Dualibi Simonsen (1990), a busca de soluções num processo criativo, consiste na mistura adequada de três elementos: a imaginação, a fantasia e a criatividade:

A criatividade, finalmente, compreendida em si mesma, é a capacidade de formar mentalmente ideias, imagens e coisas não presentes ou dar existência a algo novo, único e original, porém com um objetivo. A criação em si, portanto, é diferente da criatividade. Isso equivale a dizer que, quando se é propositadamente criativo, a busca de soluções não está baseada nem na fragilidade da fantasia (que não tem restrições) nem somente na facilidade da imaginação (que funciona reprodutivamente mesmo não se lhe dando objetivo). (DUALIBI e SIMONSEN, 1990, p. 15)

Por outro lado, a utilização de metodologias é de certa forma comum no campo do design: Não se projeta algo sem ter um método e uma pesquisa acerca de modelos projetuais já experimentados, para que não haja desperdício de tempo a corrigir erros que poderiam advir se o método nunca antes fosse testado. Para Munari (1981, p.21) “Criatividade não significa improvisação sem método”. Não se deve alimentar a ilusão de que o processo criativo é completamente livre e independente. O método projetual serve de auxílio à criatividade, e não bloqueia o trabalho do designer, ao contrário, facilita o seu desenvolvimento uma vez que o estimula a descobrir coisas novas e a realizar o projeto com precisão e segurança contribuindo como elemento auxiliador e de organização.

Portanto, existe uma série de técnicas e exercícios desenvolvidos para serem utilizados durante os processos de criação, com o objetivo de possibilitar ao indivíduo o treino das atitudes e capacidades favorecedoras da criatividade. Na tentativa de exercitar o cérebro humano, a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades de pensamento para que estas se tornem mais rápidas e flexíveis, na busca de solução para problemas ou ideias cada vez mais originais, a utilização de tais atividades podem ser direcionadas para as mais variadas fases do processo de criação: da percepção e identificação de um problema até à avaliação das ideias produzidas. Na sua maioria, os exercícios tendem a favorecer a combinação de novas ideias, sendo métodos sobre como organizar a informação e estabelecer relações e conexões entre os mais variados assuntos (ALENCAR e FLEITH, 2003).

O design de moda, por estar associado ao desenvolvimento de produtos com um ciclo de vida relativamente curto e, geralmente condicionado por tendências

sazonais, fica subentendido, muitas vezes, como uma prática projetual que não requer grandes teorias e não dispõe de muito tempo para o seu desenvolvimento. A verdade é que se compararmos metodologias de design de produto com as de design de moda verificamos que no segundo caso há um menor aprofundamento das teorias. Porém, há uma adaptação prática da metodologia utilizada às necessidades de criação no campo do vestuário, que variam conforme a complexidade do projeto. No entanto, com o fim de auxiliar os designers de moda no processo de desenvolvimento de coleções, a metodologia deve questionar todos os fatores que envolvem a problemática da criação de moda, sejam eles ambientais, culturais, funcionais e ou simbólicos, além dos aspetos visuais como cores e materiais, por exemplo (FIORINI, 2008).

Como destaca Godart (2010, p. 95), existem pelo menos três fases encontradas especificamente no processo de criação de moda: “em primeiro lugar, o diagnóstico estilístico das tendências; em seguida, a inferência, que se refere à definição de ideias e de temas de criação que correspondem a essas tendências e, finalmente, o processamento, que consiste em criar os designs que correspondem às tendências.” Hoje em dia, a efemeridade na geração de novos produtos, alterou a própria lógica do sistema da moda ao diminuir ainda mais os tempos de produção e encurtar o ciclo de vida útil dos produtos. Indubitavelmente, tal facto implica mudanças drásticas relacionadas ao ato de pensar, criar e projetar o design de moda: é preciso estudar novas abordagens que se adaptem a este novo consumo, tanto nos processos de criação, quanto na cadeia produtiva da moda.

“No presente contexto cultural, a descoberta da novidade passou a ser uma preocupação central, obsessiva até. É o novo, o inédito, o insólito que se procura, não a bem da humanidade e para satisfazer uma necessidade real, mas o novo pelo novo, a substituição apenas pela substituição” (OSTROWER 2010, p.136). Neste sentido, o que se pretende aqui não é modificar tal metodologia de criação, mas sim aliar a esta, exercícios práticos que possam servir como facilitadores, com relação à geração de ideias, neste processo criativo de geração de novos produtos.

O que se propõe através da aplicação de métodos estimuladores da criatividade é, basicamente, um processo de criação que facilite a fluência de ideias e as associações entre estas. Tais métodos podem ser utilizados tanto em ambiente académico quanto profissional. O objetivo consiste em estimular a cultura da criatividade dentro do ensino para que esta possa ser transportada para a indústria

da moda, onde deve ser facultada uma certa liberdade de expressão e ação, necessária em ambientes criativos. Porém esta é pouco utilizada quando se trata especificamente desta área em que se obriga a trabalhar com tendências de moda.

Este artigo tem como objetivo iniciar uma reflexão sobre a importância da criatividade e do ensino desta dentro do ambiente acadêmico e sua posterior utilização em ambientes empresariais, em antítese com o design associado ao consumo desenfreado, onde a criação é geralmente feita a partir de um ato mecanizado e automático.

De seguida apresentam-se três exercícios práticos aplicados em sala de aula no âmbito das disciplinas de Design de Vestuário I e II e Criação de Coleções adaptados e adicionados à metodologia tradicional de desenvolvimento de coleções em Design de Moda. Os exercícios são normalmente trabalhados em grupo ou misto, (começa em grupo, mas finaliza com o trabalho individual) ou mesmo outro individualmente.

## **2.1 Exercício 1: A Criatividade e sustentabilidade aplicadas à customização de vestuário.**

Esta primeira técnica trata de aliar a criação de peças de vestuário com base na criatividade e na reutilização de materiais e insumos. O objetivo desta metodologia centra-se em despertar a criatividade nos alunos através do incentivo à reciclagem ou reutilização, ou seja, o despertar para a criação de produtos que vêm ao encontro do cenário social contemporâneo: produtos inovadores e de baixo impacto ambiental. Através da reutilização de materiais procura-se desenvolver uma maneira criativa de descobrir novos princípios, formas, processos e estruturas.

O sistema da moda, a cada estação, propõe novos produtos, com novas formas, cores, materiais, que conseqüentemente possuem um ciclo de vida curto, o que desencadeia no consumidor uma ânsia de poder substituir suas peças de roupa e acessórios por novos modelos, contribuindo também para muitos descartes de materiais que ainda estariam em bom estado de utilização, e passíveis de serem reciclados. No presente trabalho, o termo reciclagem (referente ao vestuário) vai ao encontro do que normalmente se chama de “reutilização” de materiais no desenvolvimento sustentável dos produtos de moda. Esta reutilização nunca poderá ser pensada a uma escala industrial de produção, mas sim de produtos de caráter mais exclusivo e intemporal que é aliás, um dos paradigmas que permeiam o nosso

século: como criar produtos com o objetivo de contribuir para um consumo mais consciente.

Um olhar sobre a moda não se pode resumir apenas a roupa enquanto mercadoria efêmera e descartável, mas principalmente ao sistema da moda enquanto fenômeno socioeconômico e cultural, que avança rumo ao desenvolvimento sustentável como reação aos males causados ao ambiente e ao ser humano, frutos da antiga revolução industrial. Para Gomes (2011, p. 65):

alunos de design devem compreender problemas culturais e debater valores que afetam diretamente a sua sociedade, particularmente a sociedade de consumo. Seus desenhos industriais acadêmicos, contudo, precisam ser a referência de uma instituição de ensino bem estruturada e preparada para liderar mudanças, não apenas aparentes modernizações de artefactos, ambientes e comunicações. (GOMES, p. 65)

Se a moda é o espelho da sociedade (LIPOVETSKY, 1989), um sistema que reflete as mudanças de comportamento de acordo com a cultura e os ideais de uma época, pode dizer-se então que o facto de compreender as mudanças geradas pelo consumo e atender as novas expectativas de um consumidor mais consciente e preocupado com as questões ambientais torna-se uma questão de sobrevivência para qualquer indústria que queira prosperar nos próximos anos. Neste contexto de mudanças relativamente ao consumo, a “customização” surge como uma alternativa a ser utilizada na criação de novos produtos de design, visto esta técnica favorecer a redução do consumo de novos bens, através da reutilização de peças usadas, por meio da criatividade, transformando-as em novas peças, não menos originais e inovadoras (MARCOS e SHULTE 2009; AGUIAR, MARTINS e MATOS 2010).

Por outro lado, “criar significa mais do que inventar, mais do que produzir algum fenómeno novo. Criar significa dar forma a um conhecimento novo que é ao mesmo tempo integrado em um contexto global” (OSTROWER 2010, p.134). Munari (1981) valoriza ainda a importância de olhar para as coisas, não somente por aquilo que elas representam na realidade, mas também no que poderiam ser, em examinar um objeto ou uma simples ideia, sob vários aspetos: ao olhar sob pontos de vista menos óbvios e mais abrangentes, podem revelar-se conclusões muito interessantes e úteis. Neste sentido, surge a lógica do reaproveitamento: olhar para um produto já existente e pensar para que mais ele poderia servir. Dar o maior número de utilizações possíveis para a mesma coisa: “quantas coisas que se deitam

fora poderiam ser aproveitadas quer com outra utilidade, quer transformadas em quaisquer outras coisas” (MUNARI 1981, p.323).

A proposta do trabalho é individual e consiste em: a partir de uma peça usada, desenvolver uma peça de valor agregado, com base na “customização” e utilização de materiais adicionais, os quais também podem advir de reaproveitamento. Para dar suporte à criação, cada aluno tem que montar um “painel de inspiração”, com um tema à escolha. Para a montagem do painel, a partir da inspiração escolhida, é necessário fazer pesquisa em diversas fontes, a fim de juntar o maior número de informações possíveis para serem usadas criativamente no desenvolvimento dos produtos. A identificação do tema de inspiração, assim como toda a informação acerca de materiais, cores, elementos de estilo e preferências do público-alvo consumidor são as principais referências no início do desenvolvimento de uma coleção (TREPTOW, 2003). A montagem do painel tem por objetivo criar um conceito, que servirá de base ao projeto em questão.

As ideias devem ser criativas a partir do conceitual, precisam estar em consonância com uma análise profunda, um diagnóstico do problema e ainda se enquadrar em um critério de verossimilitude em relação ao factível, a uma demanda real ou possível. (FIORINI 2008, p.101)

Após esta etapa de montagem do “painel de inspirações”, e da pesquisa acerca do tema já executada, os alunos começam a fase da montagem da peça, no manequim. Este exercício prioriza a utilização da técnica da *moulage*, que é facilitadora da experimentação criativa. Para Fiorini (2008, p.101) “é fundamental a exploração de possibilidades do campo tridimensional. A bidimensionalidade é as vezes uma limitação enganosa quando falamos da vestuário.” Neste sentido, tal técnica, ao moldar o têxtil sobre o corpo faz com que seja possível analisar com maior clareza as inúmeras possibilidades de dar forma, estruturar e trabalhar as questões volumétricas do tecido, além de favorecer o processo de verificação das ideias, visto este ato projetivo dar uma noção muito próxima de como ficará o produto final.

Nesta fase de criação das peças, o processo criativo percorrido por cada aluno é particularmente interessante. Para Ostrower (2010, p. 55) “além dos impulsos do inconsciente, entra nos processos criativos tudo o que o homem sabe, os conhecimentos, as conjeturas, as propostas, as dúvidas, tudo o que ele pensa e imagina...” Neste sentido, cada um, através dos seus painéis de inspiração, percorre

um imaginário de sensações, cores, materiais e diversos elementos que possibilitou dar forma à peça final desejada.

Não interessa aqui apresentar qual o resultado final da criação dos alunos (que pode ser vista no artigo Mazzotti e Broega (2012a), mas sim os resultados do processo de criatividade em si com base na experimentação, para além de iniciar uma reflexão acerca do ato de pensar, criar e produzir moda de uma nova maneira, com responsabilidade social, a fim de gerar produtos com baixo impacto ambiental, fazendo uso da criatividade como uma variável auxiliadora na resolução destas questões.

Já no processo de criatividade em si, quanto melhores e em maior quantidade foram as informações recolhidas pelo aluno acerca do tema na fase inicial de pesquisa, melhor se desenvolvem os trabalhos a nível de criatividade. Segundo Gomes (2011, p. 90), “A capacidade para a criação, por sua vez, só é possível quando o cérebro detém quantidade e variedade de informações, permitindo que as associações de ideias fluam. São essas conexões que permitem ao indivíduo criativo chegar a novos desenhos para um projeto.”

## **2.2 Exercício 2: Brainstorming e Pensamento Lateral aplicados ao desenvolvimento de vestuário**

O brainstorming é uma ferramenta associada à criatividade e utilizada, geralmente, na fase de planeamento de um projeto, na busca de soluções para um determinado problema. O método foi criado em 1939, por Alex Osborn, que define o termo *brainstorm* como o ato de “usar o cérebro para tumultuar um problema” (OSBORN 1987, p.73). A técnica é utilizada com a finalidade de gerar o maior número de ideias possíveis acerca de um determinado tema ou questão. O exercício tradicional propõe que um grupo de pessoas, preferencialmente de áreas e competências diferentes, se reúnam a fim de colaborar para uma “tempestade de ideias”, onde as diferenças e experiências de cada uma somadas e associadas às dos outros, formem um longo processo de sugestões e discussões. Nenhuma ideia é inicialmente descartada ou julgada, todas as ideias são ouvidas e anotadas, para que possam evoluir até à chegada da solução efetiva.

Através da “sabedoria da ideação abundante”, Osborn (1987) afirma que a quantidade, relativamente à produção de ideias, nos conduz à qualidade: devem explorar-se todas as possibilidades de solução de um problema, todas as

probabilidades que possam levar a novas combinações. A acumulação de alternativas é uma técnica eficiente na concepção de novos produtos, assim como a experimentação das ideias, através da construção de esboços que poderão gerar novos desenhos e protótipos.

Brown (2010) afirma que o brainstorming é uma técnica importante e eficiente quando a meta é abrir uma ampla variedade de ideias: “outras abordagens são importantes para fazer escolhas, mas não há nada melhor que uma boa sessão de brainstorming para criá-las” (BROWN 2010, p. 75). O autor também foca a importância de expressar as ideias não apenas através de palavras, mas também através do desenho: só o desenho é capaz de mostrar, tanto as características funcionais de uma ideia, quanto o seu conteúdo emocional. A linguagem utilizada para esboçar uma ideia, principalmente quando se lida com questões estéticas, é de fundamental importância além de os resultados obtidos serem diferentes quando uma ideia é expressa através do desenho ou através de palavras e números.

Osborn (1987) defende que o exercício de acumular hipóteses, porém, só surte resultados positivos se o período de grande esforço consciente for seguido por um período de trabalho inconsciente: a chamada fase da incubação de um projeto. No que diz respeito à técnica de brainstorming, o autor sugere que o trabalho deva ser interrompido pelo período de um dia, no mínimo, para somente depois se voltar ao problema em questão, com a mente descansada. Durante este dia de relaxamento propositado, é imprescindível que não se faça qualquer esforço acerca do problema, só assim o inconsciente conseguirá realizar, por sua vez, o seu trabalho. De Masi (2005, p.136), nos seus estudos sobre criatividade e os grupos criativos, também ressalta a importância da etapa de incubação, num processo de criação: “... um criativo, quando procura a solução de um problema, começa por explorar tudo que existe em torno dele, depois deixa a mente repousar até que lhe ocorra uma solução súbita e inesperada.”

O pensamento lateral, por sua vez, constitui uma atitude, um método para organizar a informação, de modo a gerar novas ideias e abordagens. De Bono (2005) afirma que tal pensamento está ligado a mudança de padrões: um padrão pode ser um conceito, um pensamento, uma imagem ou ideia repetidas, assim como um modo de encarar as coisas, um ponto de vista. O que importa no pensamento lateral é o movimento, a mudança, ao contrário da linearidade e da sequência do pensamento vertical a que comumente estamos habituados. A destruição de antigos

conceitos, a provocação, a exploração de novos caminhos e o olhar para situações e abordagens menos óbvias, formam a base do pensamento lateral. “O princípio mais básico do pensamento lateral é que qualquer maneira específica de olhar para uma situação é apenas uma de entre várias maneiras possíveis” (DE BONO 2005, p. 59).

De entre as técnicas para a exploração do pensamento lateral, De Bono (2005) sugere o brainstorming, como um enquadramento especial, que incentiva tal pensamento flexível e afasta a rigidez do pensamento vertical, através das suas características de estímulo mútuo e suspensão do juízo de valor. Numa sessão de brainstorming, nenhuma ideia é ridicularizada ou rejeitada, o facto de não haver julgamento por si só já dá aos participantes uma maior liberdade para exporem qualquer ideia que lhes venha a cabeça. Relativamente ao estímulo mútuo, por ser uma atividade realizada em grupo, a provocação é motivada pelas ideias dos participantes, ou seja, as ideias de um podem estimular a mente do outro, e a junção de tais ideias, conseqüentemente, podem gerar algo novo, original. De Bono (2005) ressalta que a avaliação das ideias geradas, deve ser feita posteriormente pelo grupo ou até por outro grupo, que não seja apenas uma triagem mecânica, pelo contrário, é fundamental um esforço criativo por parte dos integrantes a fim de extrair as ideias significativas, saber identificar uma ideia para que a mesma não seja descartada, quando na verdade pode ser desenvolvida e transformada em algo útil.

Com base no referencial teórico citado, o que se propõe neste exercício é uma adaptação da metodologia de desenvolvimento de coleções, neste caso já existente, somada à uma metodologia criativa, utilizando exercícios facilitadores do desenvolvimento da criatividade. O processo consiste em, inicialmente, fazer gerar o maior número de ideias possíveis, através de uma criação livre que facilite a fluência de ideias e a associação entre estas, onde nenhuma sugestão será descartada, mesmo que possa parecer absurda. Posteriormente, passamos do pensamento lateral para o pensamento vertical: após a recolha de todas as hipóteses faremos a escolha das ideias, então já dentro de alguns regras de coleção, pré-estabelecidas.

Este exercício, normalmente é aplicado no âmbito da UC de Criação de Coleções, em que os alunos trabalham em grupo, e devido à uma maior complexidade relativamente ao exercício anterior, é aplicado em várias etapas, que denominamos de etapas do processo e serão descritas seguidamente. A fim de iniciar a reflexão sobre o tema proposto e para fazer com que os alunos direcionem o pensamento para o problema em questão, o exercício é exposto com um dia de

antecedência do início da atividade prática e é entregue aos alunos um pequeno briefing explicativo da atividade e das técnicas de brainstorming tradicionais, para proporcionar um maior conhecimento sobre o assunto.

Etapa I (primeiro dia): exposição e apresentação do problema aos alunos: o desenvolvimento de uma coleção de Tops, a partir de peças em malha (usadas ou não), que devem ser montadas no manequim a partir da técnica de *moulage*, com o auxílio do exercício de brainstorming. Cada grupo já trabalhou previamente um Painel de Inspiração a partir de um tema, que tem o intuito de criar harmonia entre as futuras peças finais do grupo, que será visualizado durante a atividade.

Através da utilização desta técnica é pedido que se produza uma grande quantidade de ideias de Tops, num primeiro momento: as peças são montadas diretamente no manequim (com o auxílio de alfinetes). As ideias não são escritas no papel ou expostas num quadro, como aconteceriam numa sessão de *brainstorming* tradicional, mas sim registadas fotograficamente. Neste caso específico, optamos pela criação direta das peças através da técnica de *moulage*, sem quaisquer desenhos prévios das ideias, isto porque a própria técnica tem o intuito de agir como facilitadora no processo de geração de múltiplas ideias, no sentido de poder montar e desmontar, "alfinetando" a peça no manequim, quantas vezes forem necessário, até chegar ao resultado pretendido. Esta particularidade tem por objetivo tornar o exercício mais interessante para os alunos que integram um curso de moda, cuja técnica de *moulage* é um processo de criação específico desta área e que neste exercício poderíamos chamar de "*brainstorming de moulage*".

Etapa II (segundo dia): com os materiais em mãos e o Painel de Inspiração presente, dá-se início ao processo de criação das peças, ou seja, a montagem dos Tops no manequim: é importante lembrar que este é o momento do processo livre, a fim de gerar o maior número de peças possíveis. Edward De Bono, citado por Munari (1981), fala sobre a importância de olhar para as coisas, não somente naquilo que elas representam na realidade, mas também no que poderiam ser. Ou seja, consiste em examinar um objeto ou uma simples ideia, sob vários aspetos: ao olhar sob pontos de vista menos óbvios e mais abrangentes, podem revelar-se conclusões muito interessantes e úteis. Nesta etapa, todas as peças geradas são alfinetadas no manequim, visto não ser necessária a conclusão das mesmas, mas apenas um registo fotográfico de cada peça, sejam elas boas ou más, sem exclusão, apenas com o intuito de gerar uma quantidade de efeitos, conforme a

terceira regra de brainstorming, proposta por Osborn (1987): quantidade pode gerar qualidade, produz-se muito para depois escolher o que é conveniente. Assim, a novidade de tal exercício sustenta-se no binómio *moulage*/fotografia, em vez da utilização da escrita ou desenho como sugere o exercício de brainstorming tradicional. Tal processo atua como facilitador no desenvolvimento e geração de uma grande quantidade de ideias, tanto pela variedade e rapidez com que as ideias iniciais puderam ser montadas no manequim, quanto pelo auxílio gerado através do registo fotográfico na escolha final das peças.

Os alunos são divididos em grupos de quatro a cinco elementos, com o objetivo de produzir uma peça final por elemento do grupo. Cada peça final deve ser selecionada de um lote de no mínimo três ideias iniciais.

Após esta etapa, entramos no período de incubação das ideias (dois dias de intervalo), com o objetivo de descansar a mente, a fim de deixar que o inconsciente trabalhe por si só. Segundo Dualibi e Simonsen (1990), a “incubação” consiste na ideia de que depois de despender muito tempo em torno das informações recolhidas a fim de resolver um problema, é necessário parar e descansar, ou seja, deixar a ideia “incubar” no plano inconsciente, deixar que a mente trabalhe praticamente sozinha. Para Gomes (2011, p.153): “A rotina trabalho-descanso-trabalho mesmo que, num primeiro momento, nada permita criar, descobrir ou inventar, parece facilitar o processo criativo, graças às interrupções para o sossego. Esta pausa restabelece a força e o vigor da mente criadora.”

Etapa III (passados dois dias): é chegado o momento de passar do pensamento lateral para o pensamento vertical e fazer a escolha das peças. Através do registo fotográfico, os alunos escolhem no mínimo uma peça cada um, a que julguem ser a mais apta para a referida coleção, ou seja, nesta etapa a escolha é efetuada com base no tema proposto a cada grupo. A partir da peça escolhida, cada participante deve “remontar” a sua peça no manequim, a fim de concluí-la ou modificá-la se necessário for. Nesta etapa geralmente surgem novas ideias e caso estas sejam úteis não devem ser descartadas, mas sim adaptadas, a fim de contribuir para uma melhora ou evolução da ideia inicial (MAZZOTTI, BROEGA e GOMES, 2012).

De Masi (2005) afirma que na criatividade desenvolvida em grupo, por ser uma atividade que pertence a muitos, não são só as qualidades dos membros individuais que se refletem no processo criativo: quanto maior for a interação entre

os participantes do grupo consequentemente melhor será o entendimento pessoal entre eles, e melhor será o seu rendimento e relacionamento com o mundo exterior. Nesse sentido, a interação de um bom grupo, contribui para a produção de boas ideias, enquanto o contrário também é válido: um mau grupo pode bloquear a criatividade dos que dele fazem parte. A questão, entretanto, consiste em como incentivar a criatividade dos grupos, através de uma organização adequada, onde nenhum dos membros se sinta menos importante ou com a sua capacidade criativa tolhida pelos restantes participantes. Neste processo de criação, cada aluno, apesar de ter gerado as peças individualmente, trabalhou dentro do seu grupo respeitando a temática proposta e os princípios de criação da coleção pré-estabelecidos. Assim, a escolha das peças finais é feita com a participação de todo o grupo a fim de estabelecer interação e harmonia tanto dentro da equipa, como no resultado final do projeto: a criação de uma minicolecção de Tops. É interessante salientar que, após análise dos relatórios feitos pelos grupos acerca do exercício aplicado, normalmente todas as peças finais escolhidas sofrem alterações durante a “remontagem” final das mesmas, no manequim. Alguns alunos afirmam inclusive que o registo fotográfico auxilia no sentido de juntar pormenores de uma peça à outra, criando assim um terceiro e novo Top, que por vezes é a selecionado como a peça final (MAZZOTTI, BROEGA e GOMES, 2012). Neste sentido, a técnica de *moulage*, aliada ao pensamento divergente, cumprem o seu propósito inicial: gerar uma grande variedade de ideias iniciais que serve de base para posteriormente convergir para uma proposta final adequada.

### **2.3 Exercício 3: Mapas Mentais e Analogias aplicados ao desenvolvimento de vestuário**

O mapa mental é em um recurso gráfico e visual, utilizado para estimular a flexibilidade de pensamento através de associações e geração de ideias. Desenvolvido por Tony Buzan, na década de 1970, é um método que ajuda a memorização, o planeamento de projetos, a produção de novas ideias e também a respetiva apresentação das mesmas (TSCHIMMEL, 2011).

A partir de um tema central e de uma estrutura em rede, geram-se ramificações com o objetivo de explorar as associações entre ideias e encontrar ligações entre diferentes assuntos. Trata-se de uma técnica de visualização do pensamento, utilizada para gerar, organizar e estruturar as ideias. Para a elaboração

de um mapa mental podem ser utilizadas palavras, desenhos, imagens, cores, símbolos, enfim, tudo aquilo que possa contribuir para que tal visualização se torne clara, expressiva e ao mesmo tempo rica em informações acerca do tema a ser explorado (TSCHIMMEL, 2011).

Munari (1981) e Brown (2010) acreditam na importância da utilização de desenhos ou qualquer outra forma de expressão visual das ideias, durante um processo projetual de design. Neste sentido, para o *designer* fazer uso de esboços e desenhos simples na construção dos mapas mentais é de extrema importância e utilidade, pois, além de servirem para comunicar uma forma ou função, os resultados obtidos com a utilização de desenhos são muito diferentes em relação a quando se tenta expressar a mesma ideia com palavras ou números.

As “analogias” são técnicas que têm como objetivo a transposição do conhecimento, através da busca de relações paralelas com outras áreas. “Uma analogia é uma semelhança formal, estética, material, simbólica ou conceptual entre duas ou mais coisas” (TSCHIMMEL 2011, p. 68). De BONO (2005) afirma que as técnicas referentes às analogias são aquelas que se prendem com a geração de movimento, utilizadas para tentar encontrar novas formas de olhar para uma determinada situação e, por isso, fazem parte dos exercícios sugeridos para desenvolver o hábito do pensamento lateral, flexível. “Em si mesma uma analogia é uma mera história ou situação. Só se torna uma analogia quando é comparada com outra coisa” (De BONO 2005, p. 148). A principal utilidade de uma analogia é servir de transporte para as relações, funções e processos que, posteriormente, podem ajudar a reestruturar o problema em causa.

Existem diversos tipos de analogias. Neste caso específico, fazemos uso da “Analogia Fantástica ou por Fantasia”, que se baseia, como o próprio nome diz, na fantasia, imaginação e tudo aquilo que possa ser considerado de caráter lúdico. A utilidade deste tipo de analogia reside na busca de novas perspectivas num problema ou situação. Munari (1987, p. 23) acredita ser a fantasia uma das maiores aliadas da criatividade: “A fantasia é a faculdade mais livre de todas.... Tem a liberdade de pensar qualquer coisa, mesmo a mais absurda, incrível ou impossível”. O produto da fantasia, assim como o da invenção, nasce a partir das relações estabelecidas pelo nosso pensamento, através daquilo que conhecemos. Ou seja, quanto mais um indivíduo utilizar aquilo que conhece, as informações, os meios que dispõe, maior é a probabilidade de estabelecer ligações entre as coisas, de

desenvolver a fantasia e gerar novas ideias. Neste sentido, o desenvolvimento da fantasia está diretamente relacionado com o aumento do conhecimento e da memorização de dados (MUNARI, 1987).

No exercício proposto, fazemos uso da técnica dos mapas mentais num primeiro momento, para que se crie associações entre as ideias e estruture o assunto com a maior quantidade de informações possível. Posteriormente, através da analogia fantasiosa e da sua riqueza metafórica, buscam-se novas perspectivas para a resolução do problema em questão. O objetivo deste exercício consiste na flexibilidade do pensamento, num processo criativo de livre fluência de ideias, num universo lúdico do mundo dos desejos e dos sonhos, ou seja, rejeitando qualquer norma ou regra pré-estabelecida. Este exercício, assim como o anterior, também é dividido em vários dias ou etapas do processo:

Etapa I (primeiro dia): apresentação do problema aos alunos sob a forma de um briefing. Neste caso, é proposto um tema geral que consiste em imaginar uma viagem para uma ilha deserta, durante o período de permanência na ilha de 1 ano. “A pessoa deve imaginar-se como o único ser humano existente na ilha durante este período de tempo” (supondo que vai atravessar as quatro estações, e que tem que ir em busca de sua própria alimentação para sobreviver, etc.). A partir desta problemática e utilizando as etapas abaixo descritas, o objetivo do exercício consiste em idealizar uma minicoleção de peças de vestuário e ou acessórios (5 peças por grupo), com a finalidade de serem utilizadas nesta viagem. As peças criadas devem representar algum tipo de funcionalidade dentro deste contexto, uma utilidade compatível ao modo de vida na ilha, ou peças “transformáveis”, com mais de uma função.

Etapa II (segundo dia): Para a segunda aula, após a exposição do problema, cada aluno deve recolher uma grande quantidade de informações acerca do tema proposto: estas informações podem ser em forma de texto escrito, imagens, cores e materiais diversos. Tais informações recolhidas servirão de base para a criação e montagem do mapa mental. Um bom mapa mental deve ser claro na transmissão dos dados e rico na informação, já que serve para organizar e visualizar as ideias. O exercício do segundo dia é a construção do mapa mental que servirá de referência visual para o desenvolvimento da mini-coleção.

Etapa III (terceiro dia): na posse do mapa mental e com o auxílio da técnica de “analogia por fantasia”, inicia-se uma reflexão acerca do desenvolvimento

das peças de vestuário e acessórios através do esboço. No sentido de criar peças indispensáveis para a sobrevivência na ilha, na maior parte das vezes a multifuncionalidade parece ser a palavra-chave da resolução do problema. O uso das analogias, neste caso a “analogia por fantasia”, é utilizado nesta etapa do processo, com a finalidade de contribuir para um pensamento criativo que utiliza indiscriminadamente a fantasia e o universo lúdico do mundo dos desejos e dos sonhos, ou seja, rejeitando qualquer norma ou regra pré-estabelecida.

Etapa IV (quarto dia): Após as etapas anteriores segue-se um período de incubação das ideias, ou seja, um intervalo de tempo, neste caso o período compreende normalmente dois dias entre uma aula e outra, com o objetivo de deixar a mente e as ideias descansarem, no intuito de obter resultados finais mais satisfatórios e inovadores. A ideia que irá conduzir à solução vem num momento em que o indivíduo não está conscientemente ocupado com o problema (TSCHIMMEL, 2011). Assim, após a análise do grupo, são escolhidas as peças eleitas como mais originais para serem prototipadas. Tal protótipo tem como intuito apenas a visualização da ideia criada, sem qualquer preocupação com os acabamentos finais, ficando ao critério de cada grupo decidir os materiais a utilizar, podendo fazer uso do que for necessário além de tecidos ou materiais convencionais utilizados na confecção de peças de vestuário.

Etapa V (quinto dia): A prototipagem ou o “pensar com as mãos” constitui um dos princípios básicos adotados pela experimentação metodológica com raciocínio projetual. É uma técnica que gera feedbacks úteis para quem trabalha com inovação e criatividade e, como qualquer processo criativo dentro de um ambiente de trabalho profissional ou acadêmico, só deve consumir o tempo e o investimento necessários para levar uma ideia adiante. O objetivo da prototipagem, num momento inicial, não é criar um modelo funcional, mas sim, dar forma a uma ideia através do protótipo, podendo identificar os seus pontos fracos e fortes, avaliar, explorar e direcionar o projeto. “Como a abertura à experimentação é a essência de qualquer organização criativa, a prototipagem, a disposição de seguir adiante e testar alguma hipótese construindo o objeto, é a melhor evidência da experimentação” (BROWN 2010, p. 85).

O resultado prático dos trabalhos dos alunos, não são relevantes no contexto deste artigo, mas podem ser analisados no artigo de Mazzotti e Broega (2012b). No entanto, uma conclusão pedagógica advinda deste processo e

analisada pela turma é que através da aplicação da técnica de “mapas mentais” percebemos que os grupos de alunos com mapas bem desenvolvidos e repletos de informações acerca do tema proposto, alcançam resultados mais criativos na solução do problema, ou seja, os protótipos finais mostraram-se mais inovadores. Pela sua estrutura em rede, o mapa mental possibilita uma visão holística do problema, relacionando o pensamento lógico-linguístico com o pensamento intuitivo-imaginativo (TSCHIMMEL, 2011). E mais uma vez se constata como nos exercícios anteriores, que as possibilidades de associação de ideias e de composição das peças finais são infinitamente maiores quando toda a informação é organizada de maneira eficiente

A importância da integração de ideias na construção de uma nova solução, é uma vantagem competitiva em relação a quando se tem em consideração somente uma ideia de cada vez: os pensadores integradores sabem como ampliar o escopo das questões relevantes ao problema. Eles resistem à lógica do “isso ou aquilo” a favor de “isso e aquilo” e veem relações não lineares e multidirecionais como uma fonte de inspiração, não de contradição. (BROWN 2010, p. 80)

O uso da “analogia por fantasia”, por sua vez, permite aos alunos uma maior liberdade de expressão, que muitas vezes é inexistente em ambientes profissionais. O facto de não haver preocupação inicial com a adaptação à realidade, permite que os alunos explorem territórios desconhecidos, o que lhes traz uma ampla fonte de ideias imaginativas e lúdicas. O ato de pensar analógico e metaforicamente proporciona novas combinações, procura o conhecimento em outros universos, com a finalidade de desbloquear o pensamento criativo (MAZZOTTI e BROEGA, 2012b).

### **3 CONCLUSÃO**

Estamos numa época onde assistimos a um “esmagamento” do real potencial criador do indivíduo, onde os sistemas e processos dirigidos de massificação intensificam o condicionamento das pessoas, podendo gerar bloqueios no desenvolvimento das questões de criatividade e inovação (OSTROWER, 2010). O objetivo deste trabalho consistiu em expor alguns trabalhos experimentais que são prática comum das UCs de DV (I e II) e CC na UMinho. Estes exercícios têm como objetivo estimular a criatividade dos alunos de design de moda, mostrando-lhes as possibilidades resultantes a partir da utilização de técnicas de criatividade na busca

por um processo de criação menos condicionado, a fim de favorecer a livre fluência das ideias e a imaginação. Obviamente, não existe fórmula fixa para a produção de ideias. Os processos de ideação variam de acordo com os problemas a serem solucionados e o tipo de negócios envolvido e, mesmo assim, também não há uma receita que dure anos. O procedimento terá de ser alterado frequentemente. O que se espera é o constante estímulo das capacidades criativas do ser humano, na tentativa de deixar este tipo de trabalho mais livre e flexível, ou seja, menos austero para quem cria. Porém, um problema de qualquer natureza exige concentração e dedicação contínua, tanto física e racional quanto emocional e mental. O objetivo é tentarmos criar em sala de aula, hábitos de resolução de problemas com base no pensamento criativo para que possam ser assimilados e utilizados no futuro profissional destes jovens designers.

Todos os trabalhos práticos aqui expostos são acompanhados por uma avaliação por parte dos alunos sobre os mesmos, onde se questiona a importância do desenvolvimento da criatividade em grupos de jovens designers, dentro do ambiente acadêmico, os pontos fortes, os pontos fracos e oportunidades de melhoria. Devemos salientar que, para manter e preservar os ganhos obtidos pelos alunos nas suas atitudes e capacidades de pensamento criativo, estes exercícios ou métodos não devem ser vistos como um corpo estranho em sala de aula, devem ser realizados em várias fases do processo de aprendizagem desde o início do curso até ao seu final (neste caso estes são estendidos pelas três UCs ministradas pela docente e em várias fases). Também é importante que os docentes tenham o domínio das técnicas, para fazerem uso destas e incentivá-las entre os seus alunos. Tanto a motivação, quanto a natureza do conteúdo a ser ministrado, o esforço dos alunos em sala de aula e as capacidades de comunicação durante a apresentação de uma ideia, influenciam a dinâmica do trabalho.

Algumas conclusões são de reter em relação a estas práticas: independentemente da profundidade do conhecimento dos alunos sobre as técnicas aplicadas, de uma forma geral todos consideraram que a utilização de uma metodologia pode facilitar o trabalho de criação, pois esta serve como linha orientadora, dividindo o processo em etapas, as quais servem como suporte na organização da informação. A motivação e a dedicação ao trabalho são os fatores que mais podem influenciar o processo criativo, nas opiniões dos alunos; consideram a utilização da “imagem” como uma das maiores aliadas num processo de criação em moda; acreditam também no processo de experimentação como facilitador da criatividade; defendem que a influência do ambiente de trabalho é fundamental no sucesso do mesmo e apontam o mau relacionamento ou a falta de empatia dentro de um grupo

de trabalho como o maior entrave ao desenvolvimento do trabalho de criação. (MAZZOTTI, K., 2012, p. 132)

Karla Mazzotti, nas suas conclusões de dissertação de mestrado sobre o tema, expôs alguns fatores considerados essenciais à qualquer metodologia aplicada à condução de programas de criatividade (com base nas pesquisas de autores: ALENCAR e FLEITH, 2003; ALENCAR et.al, 2010; GIGLIO et.al, 2009; RIBEIRO, 2009), que devem ser ponderadas no ensino do design em geral e do de moda em particular:

“Metodologia de facilitação”: funciona como um catalisador de aprendizagem. O objetivo é ensinar o aluno (participante) a formular as questões, ao invés de ir em busca das respostas certas. Assim, é possível desenvolver ao mesmo tempo o lado crítico (analítico) e imaginativo (criador) do indivíduo;

“O Conteúdo do Programa”: este deve preparar o indivíduo para analisar os padrões e propor outros novos, fugindo da simples lógica. O resultado é o uso do processo de criação para resolver problemas e gerar oportunidades, tanto a nível operacional quanto estratégico;

“Desenvolver Capacidades e Atitudes”: um programa voltado para a criatividade deve ter em consideração a capacidade de promover não somente a aquisição de conhecimentos, mas inclusive o desenvolvimento de atitudes inerentes à prática do processo e do pensamento criativos, como, por exemplo, as capacidades de comunicação do indivíduo perante a apresentação de uma ideia ao público ou à própria organização empresarial/acadêmica.

“Trabalhar o lado imaginativo das pessoas de forma pragmática”: fazer com que o indivíduo veja a aplicabilidade do que está sendo ensinado, no sentido de perceber e colocar o aprendizado em prática nas questões quotidianas. (MAZZOTTI, 2012, p. 133)

É importante, portanto, ampliar o foco das práticas educacionais, incluindo propostas cujo objetivo seja o de treinar e preparar os alunos na produção de ideias, em diferentes domínios do conhecimento. Inúmeras características do indivíduo e do ambiente, além dos fatores sociais, contribuem para a expressão e o desenvolvimento da criatividade. O que se espera, contudo, é que o instrumento aqui apresentado possa contribuir para ampliar o conhecimento sobre este fascinante fenômeno chamado criatividade e a sua importância no cenário atual, no sentido de desenvolver técnicas de ensino e prática do processo criativo, no contexto educacional e industrial, em design de moda.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer muito à KARLA MAZZOTTI, por ter aceite fazer parte deste estudo, ao aceder desenvolver a sua dissertação de mestrado sobre as metodologias e técnicas de criatividade aplicadas ao design de vestuário, o que me incentivou a reorganizar algumas das práticas de ensino das UCs, de DV I, DV II e CC no âmbito da criatividade. Agradeço-lhe ainda pela sua organização e pela redação de todo este processo o que em muito contribuiu para a concretização deste capítulo. Gostaria de agradecer ainda aos alunos do 2º e 3º anos dos cursos do de Design e Marketing de Moda nos anos letivos de 2010/11 e

2011/12, que foram os pioneiros na concretização destas práticas e muito contribuíram para que o processo se consolidasse e que se tornasse prática comum das aulas das referidas UCs.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; *et al.* **Medidas de Criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BODEN, Margaret A. **Dimensões da Criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BROWN, Tim. **Design thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Traduzido por Cristina Yamagami. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

DE BONO, Edward. **O pensamento lateral**: um manual de criatividade. Traduzido por Tânia Ganho. Cascais (PT): Ed. Pergaminho Lda., 2005.

DE MASI, Domenico. **Criatividade e Grupos Criativos**: Fantasia e Concretude. Tradução: Léa Manzi, Yadir Figueiredo. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

DUALIBI, Roberto; SIMONSEN, Harry Jr. **Criatividade e Marketing**. São Paulo: McGraw-Hill, 1990.

FIORINI, Verónica. Design de moda: uma abordagem metodológica. *In*: Pires, D. B. (org.). **Design de Moda**: olhares diversos. São Paulo: Estação das Letras e Cores, pp. 95-114, SP 2008.

GOMES, Luiz Antonio Vidal de Negreiros. **Criatividade e Design: um livro de desenho industrial para projeto de produto**. Porto Alegre: sCHDs editora, 2011.

MATTAR, João. **Design Educacional: educação à distância na prática**. 1º Ed, São Paulo: Ed. Artesanato Educacional, 2014.

MAZZOTTI, Karla; BROEGA, Ana Cristina; GOMES, Luiz Antonio Vidal de Negreiros. A exploração da criatividade, através do uso da técnica de brainstorming, adaptada ao processo de criação em moda. **Anais do 1º Congresso Internacional de Moda e Design CIMODE**, Guimarães (PT), Universidade do Minho, nov, 2012.

MAZZOTTI, Karla; BROEGA, Ana Cristina. Incentivo ao consumo consciente através de processos alternativos de criação em moda. **Anais do VIII Colóquio de Moda**, set, Rio de Janeiro (BR), 2012a.

MAZZOTTI, Karla; BROEGA, Ana Cristina. O desenvolvimento da criatividade, através da utilização de técnicas de mapas mentais e analogias, no processo de criação em moda. **Anais do III Internacional Conference on Global Fashion**, nov, Madrid, ESP, 2012b.

MAZZOTTI, Karla. **O Estudo da Criatividade do Designer de Moda e a sua Relação com o Ambiente Moderno de Comunicação e Consumo**. Dissertação de

Mestrado em Design de Comunicação de Moda, Universidade do Minho, PT, dez, 2012.

MUNARI, Bruno. **Das coisas nascem coisas**. Tradução: José Manuel de Vasconcelos. Lisboa: Edições 70, 1981.

MUNARI, Bruno. **Fantasia - invenção, criatividade e imaginação**. Lisboa: Editorial Presença Lda.,1987.

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia da Criatividade**. Ed. Vozes Ltda.: Petrópolis, 1977.

OSBORN, Alex F. **O Poder Criador da Mente**: princípios e processos do pensamento criador e do “brainstorming”. Traduzido por E. Jacy Monteiro. São Paulo: Ibrasa SP, 1987.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TORRANCE, Ellis Paul. **Criatividade - Medidas, Testes e Avaliações**. São Paulo: Ibrasa, 1976.

TSCHIMMEL, Katja. **Processos criativos**: a emergência das ideias na perspectiva sistêmica da criatividade. Porto: Edições ESAD, 2011.

WECHSLER, Solange Muglia. **Criatividade - Descobrendo e Encorajando**. Campinas: Ed. Psy, 1998.

Recebido em: 14/02/2018  
Aceito em: 17/05/2018



## INTERTEXTUALIDADES INTERLINGUÍSTICAS: ALGUNS PARÂMETROS PARA ANÁLISES CORRELACIONAIS

*Intertextualités Interlinguistiques:  
quelques références pour des analyses comparatifs*

Sandra Regina Ramalho e Oliveira<sup>1</sup>  
Airton Jordani Jardim Filho<sup>2</sup>

### RESUMO

Neste ensaio se tem como objetivo refletir sobre as relações existentes entre textos artísticos e estéticos, sejam eles expressos em uma mesma linguagem ou em linguagens distintas, das artes visuais ao cinema, da propaganda ao design, da moda de rua à moda das revistas, a fotografia em suas diversas modalidades, inclusive no jornalismo, das imagens efêmeras do teatro até as “imagens” sonoras da música, ou da miscigenação entre elas. Isto porque acreditamos que, ao acessar os modos de funcionamento da instauração dos efeitos de sentido em um texto qualquer, se enriquece e estimula o acesso a diferentes textos e linguagens, entre outras possibilidades. É um tema inesgotável e quase nunca explorado no ensino de arte e aqui propomos parâmetros para análises comparativas.

**Palavras-chaves:** Intertextualidade. Leitura de imagens. Relações entre imagens.

120

### Résumé

Dans cet article nous avons comme sujet la réflexion sur les relations entre des textes artistiques et ceux esthétiques, soient-ils manifestations d'une seule langage ou inscrit dans des domaines esthétiques différents, dès arts visuelles jusqu'au cinéma, de la publicité au design, de la street fashion jusqu'à la mode des magazines, le photo en divers façons, y inclus le photo journalistique, dès les images éphémères jusqu'aux “images” sonorisés de la musique, ou dela miscigenation entre eux. Celà parce qu'on croit que pour accéder aux significations et effets de sense d'un texte quelconque enrichit et encourage l'accès à différents textes et langages, parmi d'autres possibilités. Il s'agit d'un thème incontournable et ne pas exploré au domaine de l'enseignement d'art aux écoles. Ici on propose des paramètres pour des analyses comparatifs.

**Mots clés:** Intertextualité. Lecture des Images. Relations entre images.

<sup>1</sup> Sandra Regina Ramalho e Oliveira é professora e pesquisadora da Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC, é Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP e fez pós-doutorado na França. É autora dos livros *Imagem também se lê*, *Moda também é texto*, *Sentidos à mesa e Diante de uma imagem*. Foi Presidente da ANPAP, gestão 2007-2008; coordenou o PPGAV/UEDESC entre 2009 e 2011. | E-mail: [ramalho@floripa.com.br](mailto:ramalho@floripa.com.br) | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0870589343786662>

<sup>2</sup> Airton Jordani Jardim Filho é doutorando em Artes Visuais no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UEDESC, Mestre em Design pela mesma Universidade, Especialista em Artes Visuais: Cultura e Criação pelo SENAC/RS e em UX Design pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Membro do Núcleo de Estudos Semióticos e Transdisciplinares/NEST/UEDESC/CNP, foi Diretor da Associação de Designers Gráficos (ADG Brasil), gestão 2015-2017.

E-mail: [airtonjordani@gmail.com](mailto:airtonjordani@gmail.com) | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2542156617092220>

## 1 PARA BOM ENTENDEDOR NEM SEMPRE MEIA PALAVRA BASTA

Em um periódico que dialoga com distintos campos de produção estética, é importante trazer para a discussão as possíveis relações entre esses domínios, as quais justificariam sua reunião em uma revista científica. Investigar como se dão essas relações, quais as semelhanças e as diferenças entre manifestações desses campos distintos consiste aqui, portanto, em uma questão seminal. E é este o objetivo da escrita deste texto verbal: inserir-se na discussão, ainda que mostrando algumas possibilidades de relações, apenas recortes, pois o tema é inesgotável, sendo objeto de uma pesquisa maior, que vem sendo desenvolvida há cinco anos.

Mas como para um bom entendedor nem sempre meia palavra basta – ou não se trata de um bom entendedor, ainda se fazem necessárias algumas preliminares, e se parecerem primárias demais para alguns, de antemão nos escusamos.

Ao contrário do que podem pensar alguns, as questões intertextuais e interlinguísticas ainda não foram bastante exploradas no campo da semiótica e são inéditas, praticamente, nos domínios do ensino de arte. No nível de pesquisa acadêmica, a morte prematura de Omar Calabrese, em 2012, interrompeu talvez a mais forte escola voltada ao estudo da intertextualidade na nossa época, assumindo o papel do grupo que se desenvolveu na França na década de sessenta, em torno da revista *Tel Quel* (Tal Qual, numa alusão evidente às semelhanças entre textos), coordenada por Philippe Soler, do qual faziam parte Julia Kristeva, entre outros intelectuais. Todavia, todos os estudos intertextuais sempre ficaram restritos ao âmbito acadêmico, dada à sua complexidade. Daí o trabalho de pesquisa também intertextual que nosso grupo desenvolve: o de traduzir os textos acadêmicos destinados a iniciados para o cotidiano da sala de aula, sem banalizá-lo, reduzi-lo, nem estreitá-lo. Trata-se de uma atualização permanente dos pressupostos discutidos em outros níveis.

Necessário se faz adjetivar o termo texto devido à especificidade das bases teóricas dessas reflexões. De acordo com a semiótica discursiva, a denominação texto, a qual pode ser tomada como sinônimo de discurso, não se restringe ao uso da linguagem verbal. Ela pode ser estendida a manifestações pertinentes a outras linguagens, pois os elementos básicos, morfológicos, constitutivos, bem como os procedimentos, normas ou regras de articulação,

combinação ou sintaxe, não são exclusivos das manifestações do sistema verbal. Segundo Greimas & Courtés (1989, p. 460), ambos os termos - texto e discurso - podem ser utilizados “para designar o eixo sintagmático das semióticas não linguísticas: um ritual, um balé, podem ser considerados como textos ...”. Daí podermos então falar em texto como uma alternativa para nos referirmos à imagem.

As problemáticas intertextuais, ou seja, entre um ou mais textos, verbais, visuais, sonoros ou sincréticos, referem-se aos estudos comparativos entre as unidades mínimas de significação não isoladas, mas contextualizadas no próprio texto, palavra tomada, como visto, da linguagem verbal e usada para outras linguagens. Para sermos didáticos, usamos adjetivar os textos de linguagens não verbais, para não afastar os não iniciados: são, por exemplo, os textos sonoros, os textos dramáticos, os textos videográficos, entre tantos. Em síntese, a intertextualidade decorre da existência de analogias perceptíveis aos sentidos entre duas ou mais manifestações textuais. No estágio atual das nossas pesquisas, a intertextualidade se dá entre textos de uma mesma linguagem, duas ou mais pinturas entre si; dois ou mais produtos do design entre si. E a intertextualidade interlinguística se dá entre textos pertencentes a linguagens distintas, como entre um livro e um filme, ou entre um poema e uma ou mais estampas, porque tanto a intertextualidade tout court quanto a intertextualidade interlinguística podem ser encontradas entre dois ou mais textos.

Daí ser impossível fazer uma análise de “um objeto/imagem/texto intertextual interlinguístico”; podemos já deduzir, pois os processos intertextuais, interlinguísticos ou não, nunca se referem a “um objeto/imagem/texto”, mas a análises comparativas.

Por seu turno, imagem também se considera, neste estudo e em nossas demais pesquisas, em sentido ampliado. Vivemos em um mundo povoado por imagens, as quais não se restringem às pertencentes ao sistema visual. Isto porque como imagens, podem ser aceitas as construções formais pertencentes a outros sistemas, o que é defendido por L. Santaella, entre outros teóricos. Com base em um estudo de S. M. Kosslyn, diz a autora (1992, p.p 38-39): “imagem é um tipo especial de representação (quase pictórica) que descreve a informação e ocorre num meio espacial”. Segundo ela,

o fato do tipo especial de representação ser quase e não inteiramente pictórica salva a definição do exclusivismo de se conceber a imagem como

um processo estritamente visual, pois há imagens sonoras, auditivas, assim como há imagens puramente táteis. (KOSSLYN, 1992, p. 54)

É com uma visão ampla como essa que emprega a palavra imagem: como tal são consideradas toda e qualquer imagem estética produzida pelo homem, seja ela uma obra de arte ou não; incluem-se também, além das manifestações visuais, aquelas pertencentes aos sistemas cênico, musical, audiovisual e mesmo ao verbal.

A crença de que podemos aprender com as imagens ou textos, artísticos ou estéticos, bem como apreendermos conhecimentos das imagens ou textos, artísticos ou estéticos, na escola ou na vida cotidiana, direcionaram esforços acadêmicos para o estudo das relações entre imagens.

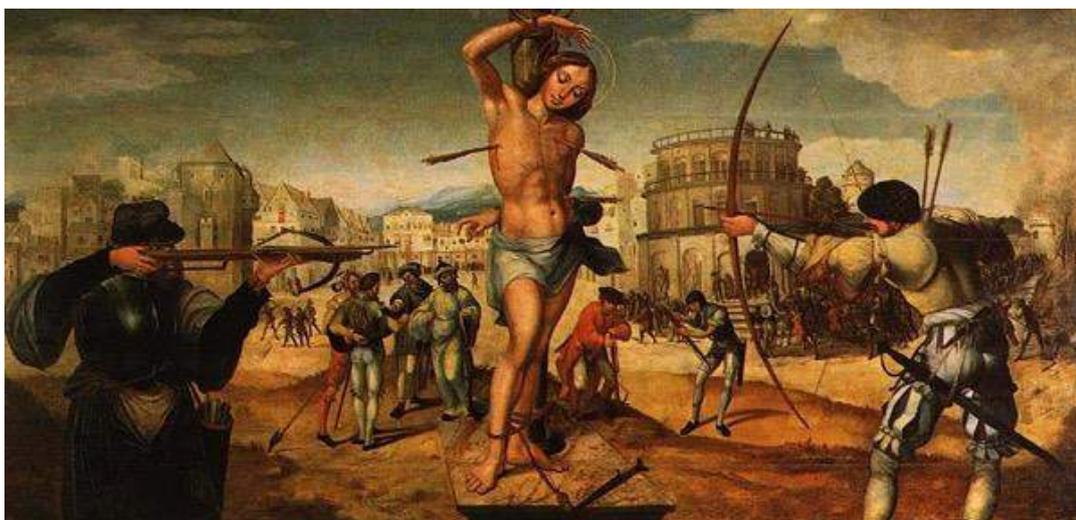
Talvez ainda para os não iniciados seja necessário aqui abrirmos parênteses para retomar uma questão conceitual que foi amplamente dissecada no livro de Jan Mukarowsky (1988) e retomado por outros autores, entre eles, Sandra Ramalho e Oliveira (1998; 2002, e todas as suas publicações mais recentes), referente à distinção conceitual entre o estético e o artístico. Em síntese, poderíamos dizer que uma imagem, objeto ou evento tem entre suas diversas funções a função estética e ela é a mais importante para determinado contexto, temos uma imagem, objeto ou evento artístico. E quando uma imagem, objeto ou evento tem entre suas diversas funções a função estética e ela não é a mais importante para determinado contexto, temos uma imagem, objeto ou evento estético, pois, neste caso, há uma função outra, utilitária, que não permite que naquele momento e local, a imagem, objeto ou evento seja artística ou artístico.

Feitos esses esclarecimentos, cremos poder afirmar que um dos modos de nos aproximarmos dos conhecimentos e informações que o universo de imagens oferece, das artes visuais ao cinema, da propaganda ao design, da moda de rua à moda das revistas, da fotografia em suas diversas modalidades até o jornalismo, das imagens efêmeras do teatro até as “imagens” sonoras da música, ou da miscigenação entre elas, é a observação de semelhanças e diferenças entre imagens.

Há relações que parecem simplistas, como quando há a manutenção do título, desde que haja título na imagem. Isto acontece frequentemente na arte, como em muitas obras de arte sacra, como “A degolação de São João Batista”, “Natividade”, “Santa Ceia”, “Martírio de São Sebastião” (Figuras 1 e 2); ou temas

laicos, míticos ou não, como “As três graças”, “Diana, a caçadora”, “Apolo e Daphne”. São, em geral, intertextualidades; mas no caso de “Apolo e Daphne” (Figuras 3 e 4), podem haver intertextualidades apenas, mas também verificamos intertextualidade interlinguística, entre imagens pictóricas e escultóricas, duas linguagens diferentes, uma bidimensional e outra tridimensional, cada qual com seus modos específicos de presentificar ideias.

Figura 1 – Martírio de São Sebastião, de Gregório Lopes (c. 1536-1538).



Fonte: Acervo do Museu Nacional de Arte Antiga, Lisboa (Portugal). Disponível em: < <http://www.museudearteantiga.pt/colecoes/pintura-portuguesa/martirio-de-sao-sebastiao> >. Acesso em: 2 de novembro de 2017.

Figura 2 – Martírio de São Sebastião, de Hans Holbein (c. 1516).



Fonte: Acervo da Antiga Pinacoteca, Munique (Alemanha). Disponível em: < <http://www.pinakothek.de> >. Acesso em: 2 de novembro de 2017.

Figura 3 – Apolo perseguindo Daphne, de Theodor Van Thulden (1636-1638).



Fonte: Museu do Prado, Madri (Espanha). Disponível em: <  
<https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/apolo-persiguiendo-a-dafne/c6e60b84-6576-4d42-a1d5-b00794d30102>>. Acesso em: 2 de novembro de 2017.

Figura 4 – Apolo e Dafne, de Gian Lorenzo Bernini (c. 1622-1625)



Fonte: Wikimedia Commons. Disponível em: <  
<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:ApolloAndDaphne.JPG>>. Acesso em: 2 de novembro de 2017.

Existem inúmeros exemplos de relações intertextuais interlinguísticas e um clássico é “Romeu e Julieta”. Inicialmente texto verbal da dramaturgia atribuído a William Shakespeare, sabemos que outros textos anteriores traziam o mesmo enredo, porém com títulos e nomes de personagens diferentes. Depois de Shakespeare, o texto dramático foi replicado em filmes, ilustrações de livros, propagandas de cinema, paródias, entre outras manifestações espalhadas pelo mundo, mantendo, a partir do sucesso de Shakespeare, o mesmo título e os mesmos nomes de personagens. Assim, há Romeus e Julietas verbais, em prosa e verso, visuais, musicais, cinematográficos. O que há em comum entre eles? O enredo? Personagens? Cores? Sons? Cenários?

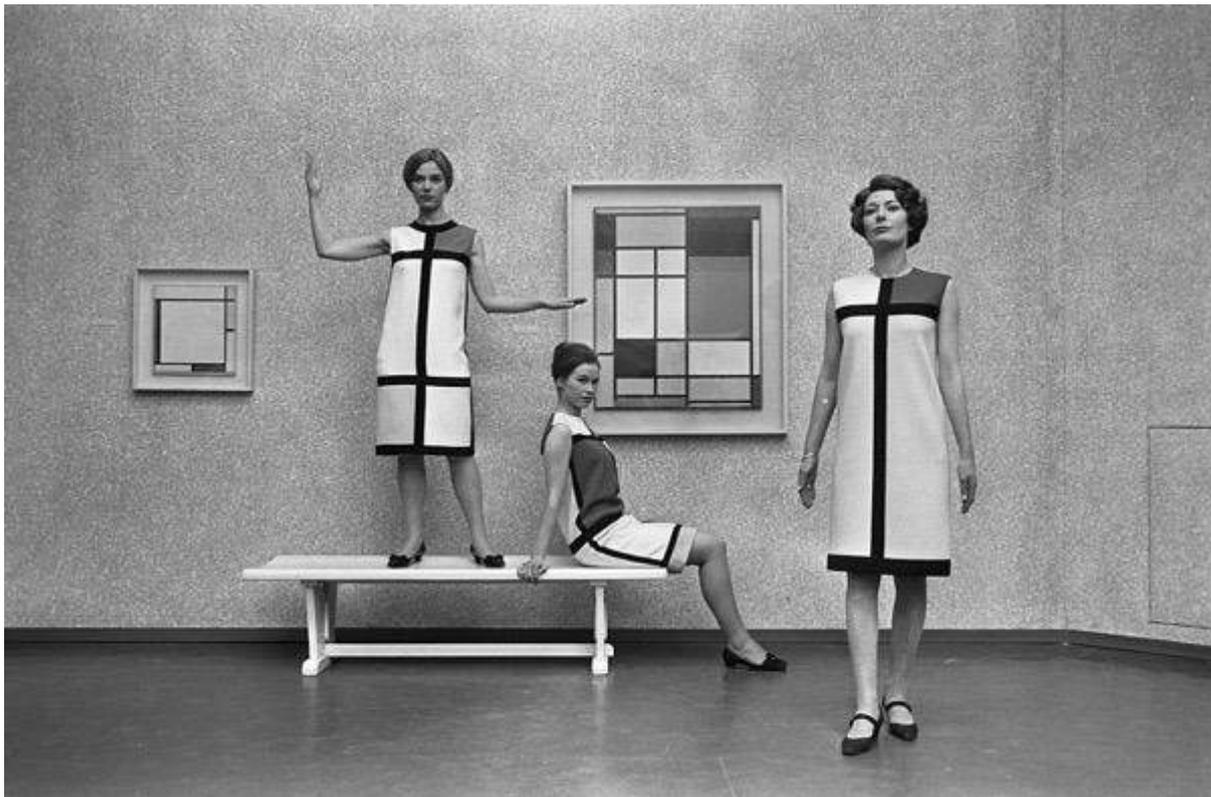
Figura 5 – Montagem com cartazes de versões diversas de filmes intitulados Romeu e Julieta (1954, 1968 e 1996)



Fonte: Internet Movie Database – IMDb. Disponível em: < <http://www.imdb.com> >. Acesso em 2 de novembro de 2017.

No campo da visualidade, um exemplo clássico entre imagens artísticas e imagens da moda refere-se às criações de Yves Saint Laurent, tendo como matriz visual obras de Mondrian, o que suscitou uma onda Mondrian, com acessórios e até rótulos e embalagens de produtos de beleza com as formas semelhantes às do artista francês. Perguntamos: plágio? Especialistas da área dos direitos autorais dizem que não. Trata-se de intertextualidades, neste caso, interlinguística, entre a arte de Mondrian, a moda e o design (Figura 6).

Figura 6 – Modelos vestindo a Coleção Mondrian, de Yves Saint Laurent – Museu Museu Municipal de Haia (Holanda), 1966.



Fonte: Wikimedia Commons. Disponível em <  
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mondriaanmode\\_door\\_Yves\\_St\\_Laurent\\_\(1966\).jpg#/media/File:MondriaanStLaurent1966.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mondriaanmode_door_Yves_St_Laurent_(1966).jpg#/media/File:MondriaanStLaurent1966.jpg)>. Acesso em: 2 de novembro de 2017.

Tal universo de imagens semelhantes consiste em um material potencialmente disponível para diversos fins: para o ensino de arte diferente da linearidade histórica tradicional; para a possibilidade de entendermos diversas linguagens para além da decoração, no caso das artes visuais, ou do entretenimento, no caso do cinema; para compreendermos a estrutura gramatical de cada manifestação, sem nos rendermos a elas, a partir de suas qualidades sedutoras; para entendermos porque são sedutoras; para compreendermos melhor o processo de construção de sentidos e conhecimentos; para apreendermos com mais propriedade os efeitos de sentido de cada linguagem, cada imagem em si, e dos textos estéticos de um modo geral.

## 2 UM FILÓSOFO A SERVIÇO DA CAUSA

O primeiro autor que formulou um problema de pesquisa que nos acompanhava desde cedo, quando ainda ignorávamos o que era um problema de

pesquisa, foi Étienne Souriau (1892-1979), em seu clássico “A correspondência das artes: elementos de estética comparada”. Ousamos dizer que “nosso” problema – dele e nosso - partia da mesma indagação: como uma mesma palavra, “arte”, pode servir para designar coisas tão diferentes? Ou, de acordo com Souriau (1983, p. 3), como isso se dá se trata-se de “um termo genérico” que “designa, e atrai a tumultuosa presença da arquitetura e da música, da pintura e da escultura, do cinematógrafo e da cerâmica, etc...”. Trata-se de uma questão bastante complexa, não apenas determinada pelo aspecto terminológico, pois se penetrarmos no mundo abrangente de uma linguagem artística, uma vida inteira já não dá conta, imaginemos tratar das questões correlacionadas entre linguagens.

Souriau diz a seguir, “que há de comum entre uma catedral e uma sinfonia, um quadro e uma ânfora, um filme e um poema?”. Poderíamos acrescentar, atualizando Souriau: e entre um vídeo e um *happening*, entre uma propaganda e um objeto do design, entre uma instalação e um produto da moda?

Continuando o diálogo com este autor, ele diz adiante, ainda na mesma página (p.3), que a busca dessas equivalências consiste em

uma questão apaixonante, contanto que se esteja firmemente decidido a não aceitar palavras vãs, a admitir, por exemplo, apenas analogias estruturais positivamente observáveis e que possam ser anotadas, escritas, expressas numa linguagem rigorosa. A pesquisa só é interessante se banir e interdissar severamente as metáforas imprecisas, as analogias confusas que são evocadas ao se transpor arbitrariamente para uma arte a linguagem de outra, ao se falar numa “sinfonia em azul maior” a respeito de um quadro ou na “paleta” radiosa ou amortecida de um poeta. (SOURIAU, 1983, p. 3)

O que o filósofo francês propõe é que não sejamos complacentes para com o estabelecimento de relações interlinguísticas superficiais, decorrentes apenas de imagens sonoras, olfativas, visuais ou outras oriundas da nossa memória, como no caso das sinestésias, quando um cheiro remete a um cenário, ou quando uma música remete a um perfume. É Souriau quem fala, novamente: “percebe-se a dificuldade que existe em ser rigoroso num campo que pode parecer aéreo e sutil”.

Para tanto, ou seja, para que as análises comparativas a fim de verificar as semelhanças e as transposições de formas e significados existentes entre os textos em questão sejam feitas com o devido rigor acadêmico, necessário se faz estabelecermos os critérios sob os quais as analogias e diferenças serão buscadas. Esses critérios seriam parâmetros ou indicadores – características comparáveis -

que possam nos permitir o estabelecimento das intertextualidades. Desta forma, é necessário que esses parâmetros comuns estejam claros, pois é por meio deles que perceberemos não apenas as semelhanças, mas também as diferenças.

### 3 PARÂMETROS PARA ESTABELEECER RELAÇÕES

Se se aceitarmos que cada manifestação, independentemente da linguagem a qual pertença, seja ela verbal, visual bi ou tridimensional, sonora, cênica ou audiovisual, como texto, respectivamente texto verbal, visual, sonoro, cênico ou audiovisual, então poderemos lembrar que o suíço Ferdinand de Saussure, considerado o “pai da linguística”, concebia o texto – no seu caso, o texto verbal -, como possuidor de duas dimensões, significado e significante. Mais tarde, o dinamarquês Louis Hjelmslev, considerando que o significante não é externo ao texto, pois o conteúdo se atrela diretamente ao texto objeto de análise, passa a considerar como significado *saussureano* como Plano de Conteúdo; e o significante, que deixa de ser algo externo ao significado, mas totalmente entrelaçado e interdependente do Plano de Conteúdo, denominando-o Plano de Expressão. Segundo Hjelmslev (2009, p. 54),

a função semiótica é, em si mesma, uma solidariedade: expressão e conteúdo são solidários e um pressupõe necessariamente o outro. Uma expressão só é expressão porque é a expressão de um conteúdo, e um conteúdo só é conteúdo porque é conteúdo de uma expressão.

Assim, se todo texto consiste na articulação entre esses dois Planos, o de Expressão e o de Conteúdo, indissociáveis e interdependentes, pois entre eles inexistem qualquer tipo de hierarquia, assim também como não há autonomia de um em relação ao outro. Ao contrário, entre expressão e conteúdo, significante e significado ou entre sintaxe e semântica no texto imagem, o que há é a interdependência e a reciprocidade. Esses dois Planos são separados apenas e provisoriamente, para efeitos de análise.

Não é sem motivos que o termo *texto*, bem como sua organização, conforme proposta pela Semiótica Discursiva, sejam associadas de imediato ao sistema verbal. De fato, estas formulações foram inicialmente destinadas ao estudo do texto verbal. Posteriormente a Saussure e Hjelmslev, elas foram retomadas por A. J. Greimas. Então os semioticistas da visualidade que trabalharam com Greimas, na edificação da semiótica de linha francesa, como J. M. Floch e F. Thülermann,

extrapolaram esses planos para o significante visual. Nesta trajetória, o seu uso se diversificou, dada a possibilidade de aplicação a manifestações de outras linguagens.

Assim, presumimos que não apenas os Planos, mas seus desdobramentos – pois cada Plano é formado por um conjunto, também articulado, de componentes – devam ser examinados e definidos, para que possamos obter referências comuns para percebermos semelhanças e diferenças intertextuais e interlinguísticas, com o devido cuidado de cunho investigativo.

#### **4 PLANO DE EXPRESSÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS**

Embora o constructo teórico semiótico, de origem hjelmesleviana [Texto = Plano de Expressão + Plano de Conteúdo], contenha referências que não seriam suficientes para estudarmos correlações entre textos e, menos ainda, equivalências entre manifestações de linguagens distintas, conforme admitido por Souriau, ou seja, Plano de Expressão e Plano de Conteúdo são dimensões amplas e complexas, ainda incapazes, por si só, de possibilitar “analogias estruturais positivamente observáveis e que possam ser anotadas, escritas, expressas numa linguagem rigorosa”.

Se o Plano de Expressão é o que é perceptível aos sentidos, ou seja, o que vemos (manifestações visuais, verbais ou verbo-visuais), o que percebemos ao tocar, ao cheirar, ao ouvir, ao provar, ou o que combina a convocação de mais de um desses sentidos, então, tomando como base as linguagens verbal (por ser o verbal o precursor de estudos linguísticos e assim, o campo que oferece mais estudos desenvolvidos) e o visual (por ser o campo de estudos da autora destas linhas), neles vamos buscar as referências para o estudo interlinguístico, ou seja, o estudo de relações entre textos pertencentes a linguagens distintas.

Começemos, portanto, pelo Plano de Expressão das linguagens verbal e visuais, estabelecendo conexões entre elas. Isto porque o conjunto manifesto, físico e concreto das subunidades articuladas na imagem, os Planos - sendo a imagem -, apresenta-se inicialmente pelo Plano de Expressão e pode ser considerado como formado pela morfologia e pela sintaxe (na linguagem verbal), ou pelos elementos constitutivos e pelos procedimentos relacionais (nas linguagens visuais).

A dimensão morfológica do texto imagético consiste nos seus elementos constitutivos e seu estudo demanda o exame dos elementos que dão forma e tomam forma no texto, e nele adquirem, dado o arranjo relacional, propriedades que lhe são inerentes, entre elas, aquela primordial: a de produzir significados.

No campo verbal, os elementos constitutivos do Plano de Expressão são as palavras, que se organizam em classes gramaticais que são dez: substantivo, verbo, adjetivo, pronome, artigo, numeral, preposição, conjunção, interjeição e advérbio; e em cada uma dessas classes encontramos um vasto vocabulário. Estabelecendo um paralelo, no campo visual, os elementos constitutivos do Plano de Expressão são: ponto, linha, plano, cor, textura e dimensão; e em cada um desses elementos há possibilidades quase infinitas. Na música, por exemplo, seriam os parâmetros do som: timbre, altura, intensidade e duração.

Os elementos constitutivos, nos domínios do verbal, são organizados formando frases, e essas, períodos maiores, de acordo com normas gramaticais e com a intencionalidade de cada texto. Essa organização, denominada sintaxe, é o que dá sentido ao conjunto de palavras que compõem o texto verbal.

No domínio da visualidade, ou do visual articulado com outra(s) linguagem(ns), os elementos constitutivos não são organizados no texto de acordo com normas gramaticais. Mas mesmo o mais anárquico dos criadores, o mais inovador dos autores dos textos artísticos e estéticos não verbais, acaba por fazer um tipo de organização no espaço do seu *métier*, com materiais inerentes a ele, ou mesmo inovando também no uso de materiais não convencionais. Mas todo texto acaba tendo uma organização. É o modo particular de cada enunciador ou autor dominar a matéria para expressar sentidos, mesmo essa matéria sendo sons ou odores. Essa organização do texto não verbal, essa sintaxe que não obedece a uma gramática hermética, essa organização de elementos constitutivos, chamamos de procedimentos relacionais, relacionais porque articulam os elementos; e procedimentos porque consistem nas escolhas ou procedimentos que adotam os sujeitos criadores.

Entre os procedimentos relacionais da visualidade – que podem também ser encontrados em outras linguagens, embora dentro das circunstâncias específicas de cada uma delas – podem ser considerados repetição, contraste, complexidade, simplicidade, equilíbrio, desequilíbrio, dispersão, concentração, clareza, ambiguidade, ousadia, timidez, simetria, assimetria, ênfase, anulação,

linearidade, pictorialidade, naturalidade, artificialidade, harmonia, desarmonia, nitidez, nebulosidade, ritmo regular, ritmo irregular, obviedade, sutileza.

Deste modo, “agem” os procedimentos relacionais ou as regras de articulação, que são as relações, que combinam os elementos constitutivos ou morfológicos, verificadas no texto, que podem ser consideradas como uma espécie de sintaxe da imagem. A sintaxe ou os procedimentos utilizados para articular tais elementos, não se dá, como na língua natural, dissociada da significação, onde os símbolos - as letras - por si só nada significam. Se os elementos constitutivos ou morfológicos já guardam em si determinado nível de significação, estes mesmos elementos, articulados através das múltiplas associações que o texto apresenta, vão gerar renovadas fontes de significados, dado o desvelamento da complexidade das cadeias de combinações, a sintaxe mesma, as quais são imprevisíveis porque são próprias de cada texto. Por isso, sintaxe ou procedimentos de um texto estético não consistem em um conjunto de regras operatórias.

Assim sendo, “a morfologia é a teoria das formas, e a sintaxe, a do rendimento funcional das formas reconhecidas em morfologia”, conforme propõe Hjelmslev (1991, p. 143), concluindo que, portanto, “a sintaxe só pode ser abordada por aquele que conheça antecipadamente os fatos da morfologia”.

Ou, trocando em miúdos, deixando as palavras dos teóricos consagrados, podemos estabelecer metáforas tomando a linguagem verbal. O que seriam as palavras no texto verbal, são os *elementos constitutivos*: pontos, linhas, planos, formas, cores, texturas e dimensões no texto visual. E o que são as normas sintáticas, para organizar as palavras de modo que tenham sentido - os significados - no texto verbal, são as normas conhecidas para organizar os *elementos constitutivos*: contraste, equilíbrio, repetição, entre outras anteriormente citadas. Chamamos essa sintaxe, no texto visual ou outros não verbais, de *procedimentos relacionais*. Na linguagem verbal ou nas linguagens não verbais, “misturam-se” as palavras e os elementos. Mas para que os textos verbais tenham sentido, ou seja, para que signifiquem algo para nós, terão sido organizados por processos característicos de cada linguagem.

## 5 PLANO DE CONTEÚDO: DESDOBRAMENTOS PARTICULARES DE CADA TEXTO

Ambas as dimensões do texto verbal, morfologia e sintaxe, incluem-se no Plano de Expressão, assim como elementos constitutivos e procedimentos relacionais incluem-se igualmente no Plano de Expressão, ainda que devam ser vistos sempre em relação ao Plano de Conteúdo. Isto porque o Plano de Conteúdo ou do significado, que se inscreve no domínio semântico, é o deflagrador dos sentidos e significados que o texto expressa através da morfologia ou dos elementos constitutivos, combinados através das regras utilizadas para organizar esses elementos, sintaxe ou procedimentos relacionais. Por isso o Plano de Conteúdo é indissociável do Plano de Expressão.

Deste modo, a verbalização necessária para descrever a tradução do texto artístico ou estético no campo das visualidades ou dos textos visuais sincréticos ou miscigenados, nunca se dá como uma leitura linear. Trata-se da adoção de um processo de análise-síntese que considera a leitura do texto imagético também como processo, em movimento, portanto, determinado pelo trânsito dos sentidos entre seus elementos diferenciais ou constitutivos, entre eles e suas regras de articulação, entre expressão e conteúdo.

As idas e vindas entre os dois Planos, de Expressão e de Conteúdo, é o que propicia uma leitura que pretende levar sempre em conta o que mostra e como mostra a imagem, caracterizam-se tanto como um processo em si como também como um processo de interação da imagem com o ambiente social onde ela se encontra, através do espectador que, ao apreender os sentidos e os significados que ela apresenta, incorpora-os ao seu repertório de conhecimentos, tornando-os, portanto, disponíveis para utilização nas suas relações com seu grupo social.

O movimento entre o Plano de Expressão e o Plano de Conteúdo acontece em duas situações distintas, embora ambas geradoras de sentido: tanto no processo de concepção e o de elaboração da imagem, ou seja, no processo de criação, como no de leitura de imagens, onde a relação é definida pela reciprocidade que existe entre a forma da expressão e a do conteúdo, criadora dos efeitos de sentido. Ambos os processos se refletem.

Enfim, é através desse movimento de inter-relação entre sintaxe e semântica, entre o Plano de Conteúdo e o Plano de Expressão - que, afinal, o constitui - que se dá o fenômeno da significação, ora intermediado pelo sujeito

criador, que se expressa por meio de uma linguagem, ora pelo sujeito destinatário que recria sentidos, ou até mesmo a partir do estímulo do texto observado, gera novos sentidos e significados, talvez até ignorados pelo sujeito criador.

O produtor de imagem, ao concluir sua obra, não a condena à estaticidade: os elementos constitutivos da imagem permanecem em ação ajustando-se a cada sujeito que apareça diante de si, por meio da inter-relação textual, que é ato, é operação, é relação processual, é transformação.

## 6 CONSIDERAÇÕES

Importante se faz, antes de tudo, que a análise de cada fenômeno intertextual demandaria, no mínimo, um artigo específico, mas os iniciados perceberão, em utilizando os dados teóricos aqui expostos, o potencial intertextual e interlinguístico de cada situação apresentada, constatando que não se tratam de meras ilustrações do texto verbal. Cada texto visual tem sua carga semântica posta inexoravelmente, bastando o leitor relacionar – aqui também, inter-relações! – verbal e visual, ou teoria e prática.

Mas muito ainda se há que investigar e experimentar, pois se o estudo de uma única linguagem ocupa vidas inteiras de inúmeros pesquisadores através do mundo e do tempo, os estudos intertextuais precisam do alistamento de mais e mais interessados em desvelar não apenas as relações existentes entre textos e linguagens, mas principalmente as aplicações de tais achados.

Provisoriamente, intuímos que os estudos intertextuais e interlinguísticos podem contribuir para que o ensino de arte se dê de modo que entrecruze a arte consagrada com a contemporânea, e mesmo com os artefatos da cultura visual do cotidiano, como os produtos da Moda e do Design, adotando uma lógica entrecruzada para a escolha dos objetos de estudo, diferente da linearidade histórica tradicional.

Do mesmo modo, acreditamos que possibilite uma visão diferente sobre as coisas do mundo, ao perceber todas as manifestações culturais como linguagens, como alguma coisa que também nos diz algo, além de ter uma utilidade outra; objetos para além da decoração ou do adorno; eventos para além do espetáculo ou do entretenimento; arte para além das emoções. Assim, acreditamos contribuir para o fortalecimento da sua cidadania, não nos deixando seduzir facilmente por fórmulas

de sucesso simplistas, exercendo um verdadeiro direito de escolha, que pressupõe liberdade, mas também conhecimento.

Aqui procuramos levantar possibilidades para o estabelecimento de correlações entre linguagens distintas. E aqui ficaram as sugestões dos seguintes parâmetros, noções reconhecíveis em distintas linguagens: 1. Texto (abrangendo título e tema); 2. Plano de Expressão (observando elementos constitutivos e procedimentos relacionais); 3. Plano de Conteúdo (analisando as oposições semânticas, a narratividade e a discursividade), sendo que os componentes do terceiro item devem ser objeto de outro texto. Mas podem ser encontrados na maior parte dos semioticistas da discursividade, pois trata-se do chamado modelo canônico, o Percurso Gerativo de Sentido.

## REFERÊNCIAS

CALABRESE, Omar. **Fra parole e imagine: metodologie ed esempi di analisi**. Milano: Mondadori, 2008.

GREIMAS, Algirdas. J. & Joseph. COURTÉS, **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1989.

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

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

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

MUKAROVSKÝ, Jan. **Escritos sobre Estética e Semiótica da Arte**. Lisboa: Estampa, 1988.

OLIVEIRA, Ana. C. "A Estesia como Condição do Estético". In: OLIVEIRA, A. C. & E. LANDOWSKI, eds., **Do Inteligível ao Sensível: em torno da obra de Algirdas J. Greimas**. São Paulo: EDUC, 1995.

HJELMSLEV, Louis. **Ensaio Linguísticos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma Teoria da Linguagem**. São Paulo, Perspectiva, 2009.

RABAU, Sophie. **L'Intertextualité**. Paris: Flammarion, 2002.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra R. **Leitura de Imagens para a Educação**. São Paulo: COS/PUC, 1998. Tese de Dout.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra. **Imagem também se lê**. São Paulo: Rosari, 2009. 2<sup>a</sup>.reimpr.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra. Intertextualidades: sentidos gerados nos espaços entre imagens distintas. In: RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra; VANDRESEN, Monique; SCOZ, Murilo. (Orgs.). **Desafios de Pesquisa em Design**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2016, p. 89-115.

SANTAELLA. Lúcia. "Palavra, Imagem & Enigmas". **Dossiê Palavra/Imagem**. São Paulo, (16): 36-51, dez./fev., 1992-3.

SOURIAU, Étienne. **A Correspondência das Artes**. São Paulo: Cultrix/USP, 1983.

Recebido em: 23/02/2018  
Aceito em: 22/03/2018



## TRAMAS DE UM OLHAR SENSÍVEL EM QUE SE CRUZAM O DESIGN, A ARQUITETURA E A MODA

Fabiana Miano Mori (UNAERP, Brasil)<sup>1</sup>

Dionéia Motta Monte-Serrat (IEL-UNICAMP, UNAERP, Brasil)<sup>2</sup>

*"Le hasard ayant été défini comme 'la rencontre d'une causalité externe et d'une finalité interne,' ils'agit de savoir si une certaine espèce de 'rencontre' peut-être envisagée sous l'angle du hasard<sup>3</sup>"*

(Andre Breton, *L'amourfou*, 1937, p.23)

### RESUMO

Este artigo analisa filosoficamente a moda como maneira de expressar sentimentos, ideias e conceitos diluídos na arquitetura e no design. Descreve, segundo a teoria discursiva, como esses elementos se entrecruzam e se interligam na construção do sentido. Apresentamos uma narrativa em que o corpo serve de base de experimentação de diferentes escalas de projetos espaciais de distintas dimensões. Aspectos filosóficos do processo criativo são tomados como estruturantes do processo existencial para propor um olhar sensível capaz de interligar a manifestação de sentimentos ou ideias do sujeito, ligados à memória, a um corpo operante e atual. É o corpo que constrói e manifesta o sentido e esse processo é explicado em nossa análise do *Bubelledress*, da *D-Tower* e da *DelightLamp*. Nessas criações, as funções corporais realizam um gesto de convergência para expressar as intencionalidades do sujeito, sem depender de uma prévia representação mental. Identificamos a necessidade de existirem princípios que norteiem, que estruturem as vestimentas, o design e a arquitetura, para que sejam deflagrados processos

<sup>1</sup> Mestre em Estudos Literários-Relações Intersemióticas pela FCLAR-UNESP, 2008. Master em História, Arte, Arquitetura e Cidade pela Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona, 1999. Especialista em Arteterapia pela Universidade Paulista, 2009. Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Mackenzie, 1998. Professora da Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UNAERP. E-mail: [fabimori@hotmail.com](mailto:fabimori@hotmail.com) | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3099660989131994>

<sup>2</sup> Pesquisadora colaboradora do IEL-UNICAMP. Doutora em Psicologia pela FFCLRP-USP. Doutorado Sanduíche na *Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3*, Paris, 2010 (CAPES-BEX). Estágio de doutorado na *École des Hautes Études em Sciences Sociales*, Paris, 2012 (FAPESP). Professora do Programa de Mestrado em Saúde e Educação, UNAERP. Professora Assistente Especialista da Graduação em Direito, UNAERP. Graduação em Letras e Direito. E-mail: [di\\_motta61@yahoo.com.br](mailto:di_motta61@yahoo.com.br) | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1892922460567339> | ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-4266-8979>

<sup>3</sup> "Em sendo o acontecimento definido como a 'reunião entre uma causalidade externa e uma finalidade interna', trata-se de saber se uma certa espécie de 'encontro' pode ser vista sob o ângulo do 'acontecimento'". (Andre Breton, *L'Amourfou*, tradução nossa)

associativos criadores de novas possibilidades de construção, de apropriação, do uso do espaço em direção a um sentido novo, que passa a ter nuances de uma totalidade: movimentos singulares do sujeito se interligam formando uma unidade construída pela intuição e pelo sentimento.

**Palavras-chave:** Filosofia. Design. Moda.

### **Abstract**

This article philosophically analyzes fashion as a way of expressing feelings, ideas and concepts diluted in architecture and design. Describes, according to discursive theory, how these elements intersect and interconnect themselves in the construction of meaning. We present a narrative in which the body serves as the basis of experimentation of different scales of space projects of different dimensions. Philosophical aspects of the creative process are taken as structuring of the existential process to propose a sensitive look capable of interconnecting the manifestation of feelings or ideas of the subject, linked to the memory, to an operant and current body. It is the body that builds and manifests meaning, and this process is explained in our analysis of the Bubelledress, D-Tower, and DelightLamp. In these creations, body functions perform a gesture of convergence to express the intentions of the subject, without depending on a previous mental representation. We identify the need for guiding principles, which structure dress, design and architecture, so that associative processes are created, bringing into existence new possibilities for construction, for appropriation, for in order the use of space to have a new meaning, to have nuances of a totality. In the end, individual movements of the subject interconnect forming a unit built by intuition and feeling.

**Keywords:** Philosophy. Design. Fashion.

## INTRODUÇÃO

A moda é uma maneira de o sujeito expressar sentimentos, ideias, conceitos. Esse processo se dilui nos limites da arquitetura e do design que são fundados no desenvolvimento de práticas híbridas, ou seja, de naturezas variadas que acabam se condensando na linguagem para sintetizar um valor conceitual. Essas práticas que se interseccionam, se interpenetram; não mostram os limites de uma narrativa na qual o corpo serve de base para experimentação de diferentes escalas de projetos espaciais de distintas dimensões.

Profissionais dedicados ao processo criativo não se curvam à observação automática. Para eles a criação artística tem origem a partir de uma continuidade, ou seja, essa continuidade se rompe, surpreendendo o próprio autor da obra. Neste artigo nos dedicamos a investigar vida (sujeito) e arte conjuntamente, apreciando-as de maneira interdisciplinar para reunir ideias e conceitos e buscar um significado para aquilo que André Breton chama de “*hasard*”: encontro, chance, acontecimento, que se opõe a algo estruturado previamente, algo automático.

A noção de processo criativo, sendo este entendido como processo existencial, pressupõe um olhar sensível à compreensão de que há um ponto de intersecção no nível da manifestação de sentimentos ou de ideias do sujeito, ponto este em que memória e sensações dependem de um corpo operante e atual.

É oferecendo seu corpo ao mundo que o pintor transforma o mundo em pintura. Para compreender essas transubstanciações, é preciso reencontrar o corpo operante e atual, aquele que não é uma porção do espaço, um feixe de funções, que é um trançado de visão e de movimento (...) Visível e móvel, meu corpo conta-se entre as coisas, é uma delas, está preso no tecido do mundo, e a sua coesão é a de uma coisa. Mas, dado que vê e se move, ele mantém as coisas em círculo a seu redor, elas são um anexo ou um prolongamento dele mesmo, estão incrustadas em sua carne, fazem parte de sua definição plena, e o mundo é feito do estofado mesmo do corpo. (Merleau-Ponty, 2004, p.16-17)

Existe uma intrigante relação entre o inconsciente do sujeito e aquilo que está oculto. Segundo Merleau-Ponty (2004, *A dúvida de Cézanne*, p.134), é o artista que vai fixar e tornar acessível aos “mais ‘humanos’ o espetáculo de que fazem parte” ao assumir a cultura e fundá-la novamente, pintando esse

espetáculo como se este jamais tivesse sido pintado. Sua obra resulta de um pensamento que interroga as coisas, recriando seu sentido.

Diremos então que há um olhar do dentro, um terceiro olho que vê os quadros e mesmo as imagens mentais, como se falou de um terceiro ouvido que capta as mensagens de fora através do rumor que suscitam em nós? Para quê? Toda a questão é compreender que nossos olhos já são muito mais que receptores para as luzes, as cores e as linhas (Merleau-Ponty, 2004, p.19)

## 2 “CRIAR” COMO UM PROCESSO INERENTE AO SUJEITO

Ostrower (2008) afirma que, assim como o próprio viver, o criar é um processo existencial. Não abrange apenas pensamentos, nem apenas emoções. Nossa experiência e nossa capacidade de configurar formas e de discernir símbolos e significados tem origem em nosso mundo interior, no sensório e na afetividade, de tal maneira que a emoção permeia os pensamentos ao mesmo tempo em que o intelecto estrutura estas últimas. São processos contínuos que se integram, em que divisas entre consciente e inconsciente se misturam em nossa vida formando os caminhos de nossa percepção.

140

Como descreve Merleau-Ponty (2006), na fala autêntica existe uma identificação com o pensamento, com o sentimento e com o corpo, que se constrói e se manifesta, juntamente com o processo de significação do sujeito, no momento presente, através das palavras.

Podemos dizer que a intenção significativa, que se encontra em estado gestacional, antes da fala autêntica, é uma experiência primordial. Essa experiência seria o constituinte dinâmico da significação do próprio sujeito e de seu mundo. Seria uma experiência pré-verbal que é descoberta e transformada em materialidade discursiva pela experiência verbal.

Merleau-Ponty integra o fisiológico com o psíquico, tratando-os como uma unidade, uma mistura de subjetivo com objetivo, em que o todo é anterior às partes. O corpo, entendido como um núcleo de significações, ao comunicar-se com o mundo, no horizonte do vivido, forma uma unidade indivisa, que sobrepuja a diferenciação entre o subjetivo e objetivo, ao integrá-los.

O próprio movimento de expressão, aquilo que projeta as significações no exterior dando-lhes um lugar, aquilo que faz com que elas

comecem a existir como coisas, sob nossas mãos, sob nossos olhos.  
(MERLEAU-PONTY, 2006, p.202)

O sujeito experimenta intencionalmente o mundo para elaborar um conhecimento sobre ele. É a existência que se modula em pensamento, em linguagem e em outras modalidades expressivas, revelando aquilo que é vivido pelo corpo operante em significações existenciais. “A existência é em si indeterminada por causa de sua estrutura fundamental, já que ela é a própria operação através da qual o que não tinha sentido adquire um sentido”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.234)

É da existência que derivam os pensamentos. A percepção abre a possibilidade de um campo da configuração das coisas, da emergência delas como luz, cor, movimento, da expressão de um sentido, de modos de irradiação do Ser. A certeza da existência é dada por um “eu penso”, mas é da existência que derivam os pensamentos. O pensamento deixa de ser constituinte, para ser pensamento vivido na expressão.

Essas considerações filosóficas são corroboradas pelo novo campo da Neurolinguística, em que linguagem e corpo são interligados e os processos de constituição dos sentidos são estudados como algo que depende da realidade vivida pelo sujeito (MONTE-SERRAT; BELGACEM, 2017, p. 19). A esse processo, podemos acrescentar a afirmação de Henri Laborit (1968), de que os sujeitos estão ligados a dois processos essenciais de memorização e de associação de elementos. Assim, quanto mais rico o nosso armazenamento de informações, maior nossa capacidade de construir significados e até mesmo de criar um sentido novo, como veremos a seguir.

### **3 A TEORIA DISCURSIVA NA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO**

A metodologia por nós utilizada na análise de dados é a da Análise do Discurso Pêcheutiana (Pêcheux, 1988), por ser uma ciência interdisciplinar que abarca três regiões do conhecimento:

Ele [quadro epistemológico] reside, a nosso ver, na articulação de três regiões do conhecimento científico:

- 1.O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
- 2.A linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e do processo de enunciação ao mesmo tempo;
- 3.A teoria do discurso, como determinação histórica dos processos semânticos.

Convém explicitar ainda que estas três regiões são de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica) (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 1997, p. 163-164).

A Análise do Discurso (PÊCHEUX, 1988) estuda a linguagem em suas formas verbal e não-verbal. Essa ciência tem como foco não apenas a transmissão de informações, mas, sim, a relação entre sujeitos que, atingidos pela língua e pela história, sofrem e produzem efeitos de sentido. Não se estuda, portanto, o sentido “estrito” das palavras, mas a sua opacidade, algo que está subjacente à cadeia discursiva e que acaba se materializando na “unidade discursiva”, na materialidade do discurso, seja ele verbal ou não-verbal. O resultado é o efeito de sentido que circula entre interlocutores constituídos sócio-historicamente, ou seja, o sentido produzido na “linguagem-e-situação”.

Os dados que analisamos neste artigo relacionam-se ao contexto de obras que articulam design, arquitetura e moda para expressar um sentido novo, criativo. Conforme Breton (1937), o acaso, que para nós é a expressão da criatividade, vem do encontro de uma causalidade externa e de uma finalidade interna. Algo da exterioridade se transforma em linguagem, adquire um valor, ao se misturar com algo pertencente ao interior do sujeito. Em nosso *corpus*, composto das obras Bubelledress, D-Tower e DelightLamp, trabalhamos com a premissa discursiva (PÊCHEUX, 1988) de que o sentido não existe de antemão; ele é constituído na interlocução. Quando o sujeito aprecia uma obra de arte, passa por um processo interpretativo em que seu próprio corpo serve de base de experimentação de sensações, as quais são interligadas à memória para constituir o sentido. Não há prévia representação mental, mas, sim, convergência de processos associativos em direção a um sentido novo, que foi deflagrado abrindo o sentido a novas possibilidades de construção do sentido, de modo a formar uma totalidade, uma integração entre corpo, intuição e sentimento. A criação consiste exatamente na ruptura provocada sobre o discurso (efeito de sentidos provocado pela materialidade discursiva das obras), o qual deixa de pertencer a um espaço em que o sentido permanece num retorno constante (sentido institucionalizado, paráfrase), para formar o sentido novo, que se recoloca “a cada momento, de forma múltipla e fragmentária” (ORLANDI, 1987, p. 144).

#### 4 PENSAMENTO E LINGUAGEM: A COR COMO POTÊNCIA DE EXPRESSÃO

Se na tradição filosófica, de modo geral, há uma separação entre pensamento e linguagem, cabendo à linguagem um papel secundário, de ser mero instrumento de exteriorização do pensamento, Merleau-Ponty procura ultrapassar definitivamente tal dicotomia afirmando que a fala não traduz naquele que fala um pensamento já feito, mas o consoma.

Em suma, toda a linguagem se ensina por si mesma e introduz seu sentido no espírito do ouvinte. Uma música ou uma pintura que primeiramente não é compreendida, se verdadeira *diz* algo, termina por criar por si mesma seu público, quer dizer, por secretar ela mesma sua significação. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.244)

É sob essa perspectiva que escolhemos, entre outras obras, a cor-luz como o elemento que inter-relaciona as figuras com as quais trabalharemos a seguir: o Bubelledress, a D-Tower e a DelightLamp. Um caminho de luz, existência e criatividade.

As relações entre consciência e corpo são indissociáveis na expressão. Do mesmo modo que há a encarnação da consciência em um corpo, o pensamento encarna-se em palavras na operação de expressão, e, antes de representá-lo, a palavra o realiza. O fenômeno da fala caracteriza-se pelo ultrapassar de si mesma, por um lançar-se para além das palavras.

Fala e pensamento estão envolvidos um no outro. No ato expresso da fala, tomo consciência daquilo que falo. Não exprimo apenas para o outro, mas também para mim, pois no ato da expressão apreendo o meu próprio pensamento.

É preciso que, de uma maneira ou de outra, a palavra e a fala deixem de ser uma maneira de designar o objeto ou o pensamento para se tornarem a presença desse pensamento no mundo sensível e, não sua vestimenta, mas seu emblema ou seu corpo. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.247)

Assim como as funções corporais realizam um gesto de convergência para expressar as intencionalidades do sujeito, sem necessidade de representação mental, quando há a intenção de significar algo pelo sujeito falante na fala autêntica, os signos reúnem-se e revelam um sentido no gesto linguístico. Sentido esse que não se dissocia da própria operação de expressão.

Empregamos o signo linguístico da cor para operar uma expressão bem-sucedida em que a significação exista como uma potência de expressão bem conhecida na arte. A cor-luz é concebida por nós como signo do pensamento, como meio material para expressar o pensamento e efetuar-lo no mundo sensível.

A expressão estética confere a existência em si àquilo que exprime, instala-o na natureza como uma coisa percebida acessível a todos ou, inversamente, arranca os próprios signos – a pessoa do ator, as cores e a tela do pintor – de sua existência empírica e os arrebatada para um outro mundo. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.248)

Pedrosa (2013) define a cor-luz como sendo uma radiação luminosa visível que contém síntese aditiva a luz branca. Sua melhor expressão é a luz natural (solar), pois equilibra todos os matizes existentes na natureza.

Segundo Pedrosa (2013), a cor não possui uma existência material, a cor é a sensação provocada pela luz e o olho humano, sendo que as cores primárias em cor-luz são vermelho, verde e azul-violetado, sendo indecomponíveis e que, misturadas de forma proporcional, geram a cor branca.

As cores que são excitantes e fortes são classificadas como cores quentes, como vermelho, laranja e amarelo; enquanto as cores que são suaves e menos predominantes são classificadas como cores frias e são, azul, verde e violeta. (Fonte: IAR – unicamp.com.br, 2014, p.6)

A utilização das cores afeta a experiência de perceber o mundo fazendo emergir um sentido onde ele não existia, fazendo “ver” um modo do Ser aparecer, de irradiar-se em cores, luzes, reflexos e linhas. Esse terreno de percepção não faz uma representação intelectual do mundo, mas traz uma experiência perceptiva de como o mundo se mostra ao sujeito criador, quando ele, ao traçar uma linha ou matizar uma cor, realiza um enlace do olho com aquilo que é olhado, sai de si e traz o mundo para dentro de si, deixa o sensível como fundo se revelar como modulação do seu ser em linhas, profundidade, figuras, espaços, relevos, traços, cores. Esse trabalho configura uma maneira de o Ser “falar” ou desvelar-se. É “fala” muda, em forma de linha, movimento, contorno, cores e figuras, é fala pictórica. Também pode ser entendida como “fala autêntica” desvelada pelo processo criativo.

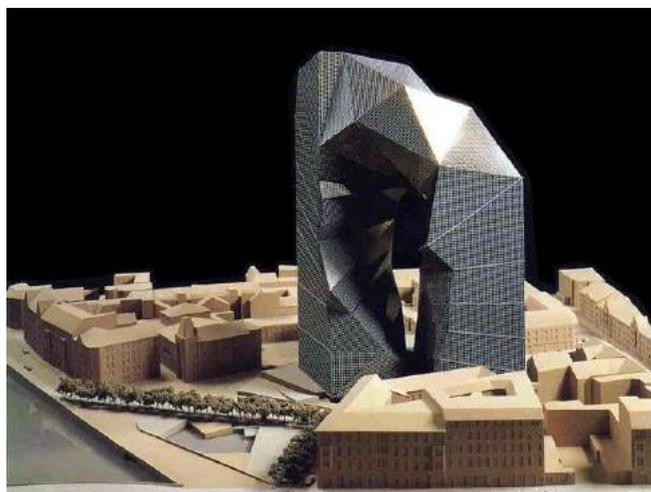
## 5 NOVA UTILIZAÇÃO ESPACIAL DO OLHAR

Tanto a arquitetura, quanto a moda e o design, são campos de conhecimento que permitem capturar esse momento criativo em que, no caso deste artigo, o uso das cores acaba sendo fundamental. Relacionamos os processos construtivos, levando em consideração a necessidade de uma estrutura comum entre as obras. Utilizamos para isso também a tecnologia, já que ela tem nos permitido novas ferramentas projetuais.

Esse artigo analisa a exposição *Skin+Bones: Parallel Practices in Fashion and Architecture*, realizada de 19 de novembro de 2006 a 5 de março de 2007, no Museum of Contemporary Art of Los Angeles (MOCA) como eixo temporal norteador das referências aqui apresentadas, apesar de as influências recíprocas terem suas origens em tempos remotos. Uma possível relação de função entre vestimenta e edificação pode ser identificada no uso de peles de animais, que serviam não só como cobertura para o corpo, mas também como revestimento da estrutura das habitações.

Embora várias conexões históricas possam ser traçadas entre moda e arquitetura, a exposição acima mencionada está apresentada como elemento estruturante de nosso processo reflexivo, por correlacionar projetos arquitetônicos e design de moda, estabelecendo uma relação estético-formal entre as práticas.

Figura 1- Max ReinhardtHaus, Berlin, Eisenmann, 1992.



FONTE: moca.org

O primeiro exemplo, Max ReinhardtHaus, Berlin, Eisenmann, 1992 parte do princípio de desconstrução e leva em consideração novas possibilidades formais e de uso, que podem ser conectadas ao exemplo do "Infanta Skirt/Bodysuit" de YeohleeTeng. No olhar das novas estruturas em arquitetura há uma quebra de padrões. Há a necessidade de uma nova utilização espacial.

Figura 2 - "Infanta Skirt/Bodysuit", YeohleeTeng's, Skin+Bones, Moca, 2007.

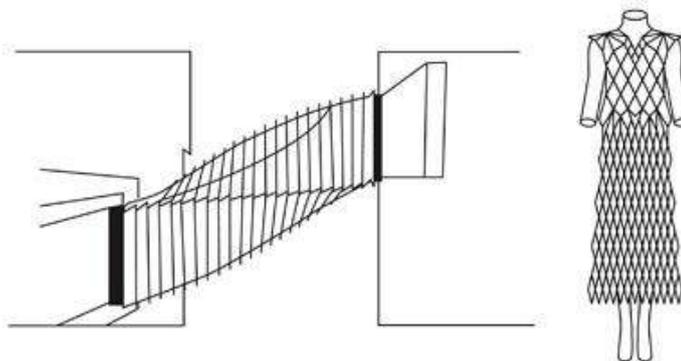


FONTE: moca.org

Posteriormente, passamos para a Bridge of Aspiration, do escritório Wilkinson Eire, de 2003, que se torna visível para aqueles que estão transitando no entorno, no urbano. Essa premissa básica da Arquitetura e do Urbanismo traz a necessidade de se levar em consideração uma alteração e uma melhoria na qualidade do espaço coletivo da cidade. Tais premissas básicas como coletividade, fluxo, circulação, melhoram a qualidade de vida e de comunicação entre as pessoas e também são transpostas para os campos da moda e do design.

Vyzoviti (2008) explora o potencial da dobradura de papel como um método de geração de formas para arquitetura, moda e demais produtos. Transcrever as propriedades intrínsecas das dobraduras para o desenvolvimento de protótipos permite improvisações com uma ampla gama de aplicabilidade. A investigação pode estar associada a explorações sobre comportamento do material e usabilidade.

Figura 3 - Wilkinson Eire, Bridge of aspiration, Skin+Bones, Moca, 2007.



FONTE: moca.org

Também é pertinente exemplificar o Mobius Dress (2205) de J. Meejin Yoon, que transcende as fronteiras e leva em consideração a Matemática e as Artes e amplifica nossa trama de relações. O sujeito se funde ao objeto e, ao mesmo tempo, pode ser visto como um elemento escultórico e único.

Figura 4 – J.Meejin Yoon, Mobius Dress, 2004.



FONTE: mystudio.us

Ademais, trazendo a cor-luz como um elemento de intersecção: o BubleDress, a D-Tower e a DelightLamp, partimos da estética fenomenológica para pontuar o existencialismo e obter a sinestesia e a tecnologia.

Figura 5 – Philips Design Probe – Bubbelle Dress, 2006.



FONTE: vhmdesignfutures.com

O D-Tower, que mapeava as emoções dos habitantes da cidade de Doetinchem na Holanda, onde foi instalado, pontuava diariamente noções como amor, ódio, felicidade, entre outros sentimentos, através da interatividade. Aqui temos a visibilidade do sujeito que se perde na arquitetura, sendo que esta última se presta a registrar o estado de alma do coletivo.

Figura 6 - D-TOWER, Nox Architecture, 1998-2001, Holanda



FONTE: archdaily.com.br

O D-TOWER foi um objeto arquitetônico articulado com expressões de linguagem, pois registrava diariamente felicidade, amor, medo e ódio por meio de um questionário feito aos cidadãos da localidade. A obra consiste de uma torre de 12 metros de altura posicionada no centro da cidade, um website e um questionário. A tecnologia foi utilizada no registro do estado de ânimo dos

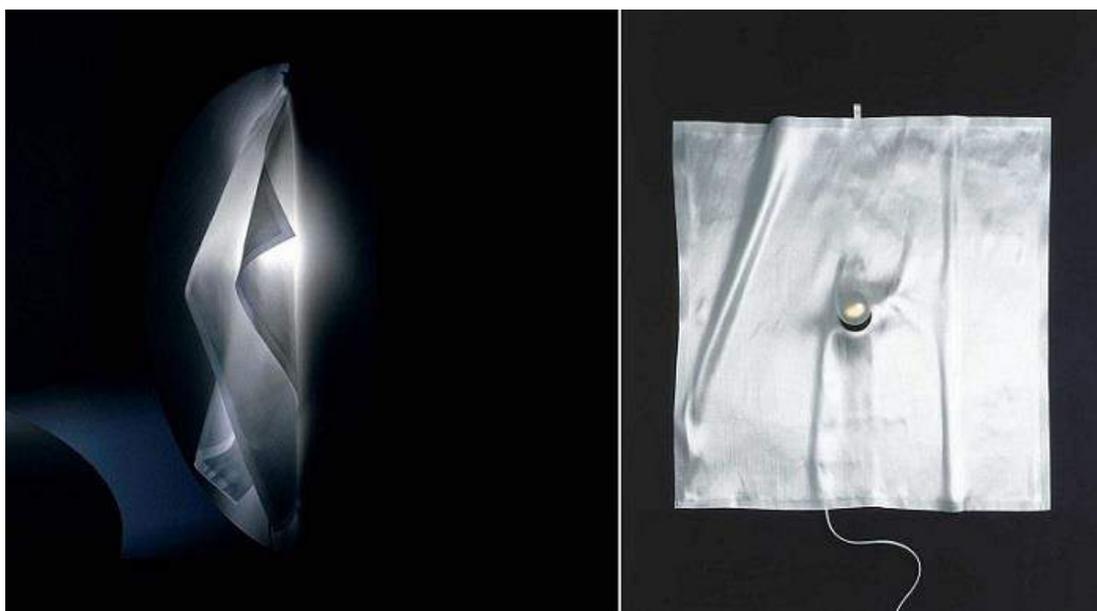
moradores; ela não faz parte da obra, mas é apenas uma ferramenta que interfere na criação dos efeitos de cor.

A filosofia merleau-pontiana rejeita a dicotomia sujeito *versus* objeto, diminuindo-a de tal modo que o sujeito se perca no objeto, constituindo um instante dionisíaco. A Análise do Discurso (Pêcheux, 1988) e a Linguística (Whorf, 1942) trabalham nesse mesmo sentido, conforme explicitado anteriormente

Toda a questão é compreender que nossos olhos já são muito mais que receptores para as luzes, as cores e as linhas: computadores do mundo que têm o dom do visível, como se diz que o homem inspirado tem o dom das línguas. (MERLEAU-PONTY, 2004, p.19)

Caminhando com a cor-luz temos a Delightlamp, objeto luminoso resultante de uma estrutura luminotécnica associada a um tecido que propaga luz. Tal abordagem remete a relação interior e exterior. Simplicidade, estrutura e pele, habitar e iluminar: existir.

FIGURA 8 – Ingo Maurer DelightLamp, 1980



FONTE: ingo-maurer.com

Há, na filosofia de Merleau-Ponty, um esforço de compreender outras maneiras de configurar o mundo, cujo ensinamento possa contribuir para reencontrar a relação do ser com algo que já não esteja estabelecido de antemão e, a partir disso, busca-se a aproximação com outros campos do saber; campos que permitem a coexistência de ideias, conceitos e valores e

onde possam ser encontradas outras variantes de relações com o ser para, assim, ampliar a esfera da razão, ou, de acordo com a teoria da Análise do Discurso, ampliar a produção de sentidos, rompendo com o sentido supostamente único imposto previamente pelas instituições.

A expressão estética confere a existência em si àquilo que exprime, instala-o na natureza como uma coisa percebida acessível a todos ou, inversamente, arranca os próprios signos – a pessoa do ator, as cores e a tela do pintor – de sua existência empírica e os arrebatam para outro mundo. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.248)

## 6 CONCLUSÃO

Relacionamos o sujeito com filosofia, linguagem, discurso, neste artigo, sempre com o foco na identificação de princípios norteadores comuns a esses campos do saber que destinam-se a estruturar as vestimentas, o design e a arquitetura. Fizemos um percurso que possibilitou que processos associativos deflagrassem novas perspectivas, novos olhares de construção e de apropriação do uso do espaço, viabilizados pela incorporação de novas tecnologias. Nossa aposta neste trabalho é a de estimular os profissionais a atuarem de maneira criativa, de modo a aproximar esses campos do conhecimento para propiciar oportunidades de surgimento de um olhar sensível e de uma finalização poética com a (im)perfeição tecnológica. Tentamos provocar, com a reunião de campos supostamente díspares, uma coexistência que provoque, instigue o processo criativo, iluminando-o de maneira a que busque novas estratégias de expressão que não as cristalizadas pela experiência.

Exploramos o espaço do sensível proporcionando a reunião dos campos do saber com os gestos do criador, para fazer com que este último transcenda, em sua obra, em direção a um sentido novo, que construa uma totalidade diversa da já existente. Nossos esforços recaem na arte, que não traduz aquilo que se vê, que não coloca correspondência ponto a ponto entre o que foi pensado e aquilo que foi construído. A arte tem como foco dizer algo, construir um sentido a partir de um movimento que não traduz um pensamento já formulado. A criação é uma extensão do fazer humano. Nela, o potencial da renovação está sempre presente e necessita de condições reais para ser exercido. Essas condições reais se reportam ao corpo, à sua experiência de

vida, pois é no nível dos valores interiorizados que se dá a criação (Merleau-Ponty, 2004, p.159). Em suma: os movimentos singulares do sujeito se entrelaçam em uma rede que forma uma nova unidade, mesclando intuição e sentimento. Isso não tem a ver com o conhecimento: é, como diz Breton (1937), um encontro.

## REFERÊNCIAS

BRETON, Andre. **L'amourfou**, Paris: Gallimard, 1937.

HODGE, B. (Org.). **Skin + Bones**: parallel practices in fashion and architecture. London: Thames & Hudson, 2007.

LABORIT, Henri. **Biologie et structure**. Paris, 1958.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**, São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**, Trad. Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes, São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A linguagem indireta e as vozes do silêncio**. Trad. Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes, São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A dúvida de Cézanne**, Trad. Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes, São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MONTANER, Josep Maria. **A modernidade superada**. Arquitetura, arte e pensamento do século XX. Barcelona: Gustavo Gili, 2001.

MONTANER, Josep Maria. **A condição contemporânea da arquitetura**. Barcelona: Gustavo Gili, 2016.

MONTE-SERRAT, Dionéia Motta; BELGACEM, Fethi Bin Muhammad. Subject and Time Movement in the Virtual Reality. In: **International Journal of Research and Methodology in Social Science**. V. 3, N. 3, pp. 19-26, Jul-Sep 2017. Acesso em 07 de Junho de 2018. Retirado de <https://drive.google.com/file/d/1hm6uqtz64ldJdj44C0cU-lj96HoyTYt/view>

NESBITT, Kate. **Uma nova agenda para a arquitetura**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 1987.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Vozes: 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. Mises aux points et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours. *In: Langages* 37. Paris: Didier/Larousse, p. 7-80, 1975.

PEDROSA, Israel. **Da cor à cor inexistente**. São Paulo: Senac, 2003.

WHORF, Benjamin Lee. ([1942]2017). Language, Mind and Reality. *In: Theosophist*. India: Madras. January and April Issues, 1942. Retrieved on March 2, 2017, from <http://web.stanford.edu/dept/SUL/library/extra4/sloan/mousesite/Secondary/Whorfframe3.html>

VYSOVITI, Sophia. **Supersurfaces**: folding as a method of generating forms for architecture, products and fashion. Amsterdam: BIS, 2008.



## O USO DO VESTUÁRIO INFANTIL COMO ELEMENTO DE ESTÍMULO PARA O DESENVOLVIMENTO TÁTIL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: O PAPEL DOS PAIS E EDUCADORES

*The use of children's clothing as a stimulus element for the touch development of children with visual deficiency: the role of parents and educators*

Juliana Bononi<sup>1</sup>

Cassia Leticia Carrara Domiciano<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo traz um relato de pesquisa que faz parte da dissertação de mestrado desenvolvida entre 2014 e 2016, apresentando uma investigação com o objetivo de descobrir como o estímulo tátil de crianças com deficiência visual está sendo trabalhado por meio do vestuário. Partimos de uma pesquisa de campo exploratória descritiva e qualitativa, a qual foi aplicada por meio de questionários com os pais e professores das crianças que estudam em uma Associação para pessoas com deficiência visual no município de Ribeirão Preto, no interior do estado de São Paulo, que atende a cidade e a região vizinha. Constatamos que os pais abordados acreditam no potencial das roupas como estimuladoras da experiência tátil e da independência no vestir-se e despir-se dos filhos com deficiência, ainda que não priorizem a presença de elementos táteis. De forma semelhante, as Educadoras inqueridas afirmaram que o vestuário pode ser pedagógico, embora não explorem e nem auxiliem os pais a utilizar esse recurso. Podemos concluir que pais e educadores deixam de explorar as potencialidades do vestuário, pois não estimulam as crianças a usá-lo como meio de aprendizagem. Assim, notamos a necessidade de orientação sobre a capacidade das experiências e aprendizagens embutidas nos elementos das roupas, objeto de uso cotidiano.

**Palavras-chaves:** Vestuário infantil. Deficiência visual. Moda Inclusiva.

<sup>1</sup> Mestre em Design de Produto. Docente na Graduação em Moda do Centro Universitário Moura Lacerda e da Universidade de Franca - Membro do NDE e do NIEPED (Núcleo Itinerário de Estudos e Pesquisa em Educação e Diversidade) do C.U. Moura Lacerda.

E-mail: [julianabs9@gmail.com](mailto:julianabs9@gmail.com) | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3722965298519701>

<sup>2</sup> Doutora em Estudos da Criança - Comunicação Visual e Expressão Plástica - Universidade do Minho, Portugal. Professora efetiva da UNESP de Bauru. Coordena desde 2001 o laboratório de design gráfico Inky Design e é colíder do grupo de pesquisa "Design Gráfico Inclusivo: visão, audição e linguagem". Vice-chefe do Departamento de Design da Unesp.

E-mail: [cassialcdomiciano@gmail.com](mailto:cassialcdomiciano@gmail.com) | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1534045638750216>

**Abstract**

*This article presents a research report that is part of the masters dissertation developed between 2014 and 2016, presenting an investigation with the objective of discovering how the tactile stimulus of children with visual impairment is being worked through the garment. We started with a descriptive and qualitative exploratory field research, which was applied through questionnaires with the parents and teachers of the children who study in an Association for visually impaired people in the city of Ribeirão Preto, in the interior of the state of São Paulo, which serves the city and the surrounding region. We found that the parents approached believe in the potential of clothing as a stimulator of tactile experience and independence in dressing and stripping of children with disabilities, even though they do not prioritize the presence of tactile elements. Similarly, the Inmate Educators have stated that clothing can be pedagogical, although they do not exploit or assist parents in using this resource. We can conclude that parents and educators fail to explore the potential of clothing as they do not encourage children to use it as a means of learning. Thus, we note the need for guidance on the capacity of the experiences and learning embedded in the elements of the clothes, object of daily use.*

**Keywords:** *Children's clothing. Visual impairment. Inclusive Fashion.*

## 1 INTRODUÇÃO

As qualidades do *design* e suas vertentes possibilitam a criação de uma interface de comunicação e interação por meio do vestuário, trabalhando o conforto, as emoções, o prazer de ver e ser visto, de sentir-se incluso em um grupo, no mercado de trabalho e principalmente em conviver de forma harmoniosa.

A roupa é um dos produtos mais consumidos pelas pessoas, sua importância não consiste apenas no produto final, de forma que o projeto do vestuário deve atender as demandas sociais e objetivas, como as características físicas e pessoais no que diz respeito ao corpo, a idade, ocupação, situação econômica e estilo de vida, sem se abster de seus valores simbólicos.

O estímulo tátil é de fundamental importância para o desenvolvimento de crianças com deficiência visual (DV), e sua condição pede que aprendam a mover as mãos para explorar objetos, que devem ser apresentados gradativamente para que

conheçam várias texturas (duro e mole, macio e áspero), assim como tamanhos e pesos relativos a objetos, processo este possível com o aperfeiçoamento gradual das técnicas de percepção.

Nesse sentido, o vestuário pode ser usado como um recurso pedagógico, auxiliando não apenas os professores, mas também os pais ou responsáveis a trabalhar a qualidade tátil com as crianças, além da independência no ato de vestir-se e despir-se.

O objetivo dessa investigação é descobrir como esses adultos envolvidos com as crianças com deficiência visual estão trabalhando o estímulo tátil por meio do vestuário. Partimos de uma Pesquisa de Campo exploratória, descritiva e qualitativa, onde foi aplicado um questionário com os pais, e outro com os professores das crianças que estudam na Adevirp (Associação dos Deficientes Visuais de Ribeirão Preto e Região), situada no interior do estado de São Paulo.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 Fundamentação teórica

Primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico, para estabelecer os parâmetros da pesquisa por meio de estudos realizados por outros pesquisadores. Verificou-se nas teses *B brincando com a roupa* (BEZERRA, 2009) e O

*lúdico no vestuário infantil* (PEREIRA, 2011), que o vestuário pode ser considerado lúdico e pedagógico, visto a possibilidade de seu uso como recurso de aprendizagem e 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.

É por meio da percepção tátil que a criança com deficiência visual fundamentalmente percebe e interpreta a sua realidade. Portanto, Dardes (2010) explica que para o uso do tato, se faz necessário muito treino e ensino, pois as informações percebidas são menos refinadas do que a visão.

A expressão “deficiência visual” se refere ao espectro que vai da cegueira até a visão subnormal, que também pode ser denominada de *visão reduzida* ou *baixa visão*. De acordo com Amiralian (2004), o termo *Deficiência Visual* engloba pessoas cegas e de baixa visão. Essa identificação baseia-se no diagnóstico oftalmológico e consiste na acuidade visual medida pelos oftalmologistas.

O documento *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental*, voltado para a questão da deficiência visual, produzido pelo Ministério da Educação (BRUNO; MOTA, 2001), define como possuidoras de cegueira as pessoas que apresentam desde a ausência total de visão até a perda da projeção de luz, utilizam os sentidos do tato, audição, olfato e paladar como processo de aprendizagem e utilizam o sistema braile como principal meio de comunicação escrita.

A criança com ausência total da visão baseia todo o seu desenvolvimento em referenciais transmitidos por estímulos auditivos e táteis, sendo esta a sua fonte de informação mais imediata. A audição e o tato são os sentidos privilegiados para o seu desenvolvimento, dando-lhe os estímulos fundamentais e indispensáveis para o seu desenvolvimento. Nesse aspecto, é importante a citação de Oliveira (1998), quando afirma que “As pesquisas mais recentes atestam que os olhos são responsáveis por no mínimo 80% das impressões recebidas através da sensibilidade. Habitamos um mundo que se manifesta de forma predominantemente visual”.

Por esse motivo deve-se criar hábitos de independência na criança com DV, a fim de desenvolver a autoconfiança necessária para sua vida futura, quando são encorajadas e ensinadas a fazer as coisas por si mesmas. Isto porque necessitam de experiências enriquecedoras, através da manipulação e experimentação de

objetos reais, para 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.

Um trabalho orientado para o desenvolvimento cognitivo aumenta e reforça o raciocínio espaço-temporal e o lógico-matemático, portanto, segundo Pereira (2009), a aprendizagem dinâmica, geradora, apoia-se na espontaneidade e na criatividade da criança, enquanto a aprendizagem de fatos vem através da prática, da repetição e da memorização.

As questões relacionadas à interação social se tornam ainda mais importantes para essas crianças, já que as mesmas possuem algumas limitações, principalmente quando há ausência total da visão, pois são frequentemente consideradas incapazes de participar e contribuir nas atividades em grupo, muitas vezes são isoladas do contato com parceiros e têm suas interações restritas à relação com o adulto (SOUZA; BATISTA, 2008).

Os profissionais que atuam na educação, habilitação e reabilitação de escolares com baixa visão necessitam conhecer esta população, porque quanto maior o conhecimento, melhor será a elaboração de um programa de habilitação e/ou reabilitação visual, propiciando desenvolvimento, transmissão de conhecimentos de acordo com as necessidades de cada um, transformação em novos saberes, aprendizagem e preparo para a inclusão social (FERRONI; GASPARETTO, 2012).

Mais ainda, os responsáveis devem continuar a dar ênfase ao desenvolvimento tátil durante toda a vida destes indivíduos, já que essa é a base para os níveis mais altos do desenvolvimento cognitivo, segundo Oliveira et al. [2002?].

A modalidade tátil se desenvolve por um processo de crescimento gradual e sequencial, levando as crianças com Deficiência Visual de um reconhecimento simplista a uma interpretação complexa do ambiente afirmam Oliveira et al. [2002?]. Os pais e educadores têm um papel importantíssimo neste processo e podem estimular o desenvolvimento dessas crianças desde a infância.

Para Bononi et al. (2015), a criança com deficiência visual não apresenta alteração de sua estrutura física, portanto faz uso do mesmo vestuário da criança normovisual, no entanto, sua percepção com relação ao vestuário, assim como a

interação durante o ato de vestir-se, merecem atenção especial em seus aspectos estéticos, práticos e perceptivos.

Kamisaki (2011) ressalta que o designer, ao projetar para crianças, deve compreender como ela explora e aprende sobre o meio que a circunda em cada etapa do seu desenvolvimento, pensando em protegê-la e desafiá-la.

Quanto às roupas infantis neste processo, Pereira (2010) constatou em sua pesquisa que as texturas táteis variadas podem ser usadas como recurso pedagógico, pois auxiliam 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 despertem a sua curiosidade.

Brito et al. (2010) explica que aplicações, estampas que produzem relevo, manipulações do tecido e bordados permitem o desenvolvimento do estímulo tátil infantil.

Logo, para a criança em desenvolvimento, a relação entre o real e o imaginário é de grande importância, e o vestuário pode contribuir como ferramenta de estímulo, através de elementos que remetem ao lúdico e à fantasia. Assim, como o tato é estimulado quando sentimos diferentes texturas, combinando, por exemplo, tecidos diferentes.

Martins (2005, p.60), aponta que “[...] assim como a pele está geneticamente adaptada ao corpo cumprindo as suas funções básicas e fundamentais; da mesma forma, o vestuário deve ser uma segunda pele que cobre o corpo, mas que precisa ser reconhecida e adaptada para os diferentes usuários em suas diferentes acepções”.

Portanto, o projeto do vestuário deve atender as demandas sociais e objetivas, como as características físicas e pessoais no que diz respeito ao corpo, a idade, atividades desenvolvidas, situação econômica e estilo de vida, sem se abster dos valores simbólicos, visto que a roupa é um dos produtos mais consumidos pelas pessoas e sua importância não reside somente no produto final, mas no corpo vestido em sua totalidade, e na maneira de proteger, “embalar” e adornar o corpo confortavelmente.

## 2.2 Metodologias empregadas

A pesquisa de campo realizada foi exploratória, descritiva e qualitativa. Como pesquisa exploratória procurou proporcionar às pesquisadoras maior familiaridade com os temas, a criança deficiente visual, a instituição de ensino para esse público e o vestuário infantil.

A coleta de dados foi feita por meio de questionários semiestruturados, aplicados junto a pessoas que convivem, compram as roupas, ajudam na hora de vestir e educam (pais e professores) as crianças com DV. O método de análise escolhido foi a documentação direta.

A pesquisa também teve como objetivo conhecer e descrever, através do entendimento e interpretação dos dados analisados, se 1) existe alguma dificuldade por parte dos pais em encontrar vestuário para seus filhos; 2) os responsáveis estão conseguindo trabalhar a independência das crianças quanto ao seu vestuário; 3) os pais estão satisfeitos com as roupas atualmente comercializadas em lojas; e se 4) os pais ainda observam a presença de elementos táteis - relevos, pingentes, dobras e estampas 3D, assim como o posicionamento dos botões e zíperes – como elementos de atenção e decisão na escolha das roupas.

Além disso, para conhecer a realidade dessas crianças sob um outro ponto de vista, foi aplicado também um questionário direcionado aos profissionais da instituição de ensino onde as mesmas se inserem (professores).

Esclarece-se que não houve uma preocupação quantitativa e estatística no tratamento dos dados obtidos, mas uma observação sensível e focada nas experiências dos indivíduos.

Para a realização desse estudo tomou-se todas as medidas legais cabíveis, de forma que o mesmo foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética. O processo recebeu CAAE 42757415.3.0000.5663.

## 3 ANÁLISE DOS DADOS

### 3.1 Caracterização do local de pesquisa

A entidade que acolheu a investigação foi a Associação dos Deficientes Visuais de Ribeirão Preto e Região (Adevirp), que atende atualmente 157 deficientes visuais. O site da Adevirp esclarece que esta é uma instituição da sociedade civil sem

fins lucrativos e foi idealizada pela Prof.<sup>a</sup> Marlene Taveira Cintra e alguns voluntários da comunidade onde se insere, a partir do momento que perceberam a necessidade da inclusão educacional e social das pessoas com deficiência visual. De acordo com o site,

O foco da atenção da instituição sempre foi atendimento educacional especializado, social, profissional, esportivo e cultural, junto a crianças, jovens e adultos com deficiência visual, visando à inclusão como um todo, num trabalho centrado na família, escola e comunidade. (ASSOCIAÇÃO, 2015).

A instituição atua desde 1998, e atualmente dispõe de uma área de 4.200 m<sup>2</sup> de terreno e 1.256 m<sup>2</sup> de área edificada distribuídos em várias salas de aulas, oficinas e ambientes adaptados voltados para a capacitação e inclusão das pessoas com deficiência visual, dentro das normas de acessibilidade, baseado nas necessidades específicas das pessoas com cegueira e baixa visão.

Em 2006 foi criado dentro da escola o Centro de Educação e Reabilitação Louis Braille, visando questões muito mais amplas voltadas para a disseminação do conhecimento através das diversas formas de acessibilidade, segundo o site da Adevirp. Sua missão, de acordo com o site, é:

160

Contribuir para o desenvolvimento humano global e a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência visual, através de ações, recursos e serviços com o objetivo de melhorar a qualidade de vida e a convivência sócio familiar em parceria com as famílias, escolas, empresas e comunidade em geral. E ser uma instituição de referência na área da deficiência visual com um trabalho de qualidade para seus usuários e colaboradores. (ASSOCIAÇÃO, 2015).

### **3.2 Primeira parte da pesquisa: Questionário aplicado aos Pais**

O primeiro questionário foi dirigido aos Pais das crianças, com a intenção de conhecer a realidade de vida dos mesmos, características sociais, a importância do vestuário e o tempo de atenção destinado aos filhos em casa.

Foram entregues 10 questionários na secretaria da instituição, devido à dificuldade em encontrar-se com os Pais, pois moram em cidades vizinhas de Ribeirão Preto ou trabalham fora. As crianças normalmente são levadas até a instituição por transporte público (ônibus ou vans escolares). Nove (9) famílias devolveram o mesmo preenchido.

A tabela 01 apresenta a faixa etária das crianças cujos pais responderam os questionários, com variações entre 03 e 12 anos de idade.

Tabela 01 - Idade e gênero das crianças.

CRIANÇAS			
IDADE	MENINAS	MENINOS	TOTAL
3 anos	0	1	1
5 anos	1	1	2
6 anos	1	1	2
8 anos	0	1	1
9 anos	1	1	2
12 anos	0	1	1
TOTAL	3	6	9

Fonte: Elaborada pela Autora.

Entre os pais, 3 (três) possuem ensino fundamental e 6 (seis) cursaram até o ensino médio, e entre as mães, 2 (duas) possuem ensino fundamental, 6 (seis) cursaram o ensino médio e 1 (uma) o ensino superior, como apresentado na tabela 02. Entre elas, 5 trabalham cerca de 8h/dia e 4 não trabalham fora, cuidam do lar e da família.

161

Tabela 02 – Escolaridade dos PAIS

ESCOLARIDADE	PAI	MÃE
Ensino fundamental	5	2
Ensino médio	4	6
Ensino superior	0	1
Pós-graduação	0	0
TOTAL	9	9

Fonte: Elaborado pela Autora

Segue abaixo a tabela 03, que apresenta um resumo do questionário aplicado aos Pais com as respostas.

Tabela 03 – Questionário aplicado aos Pais

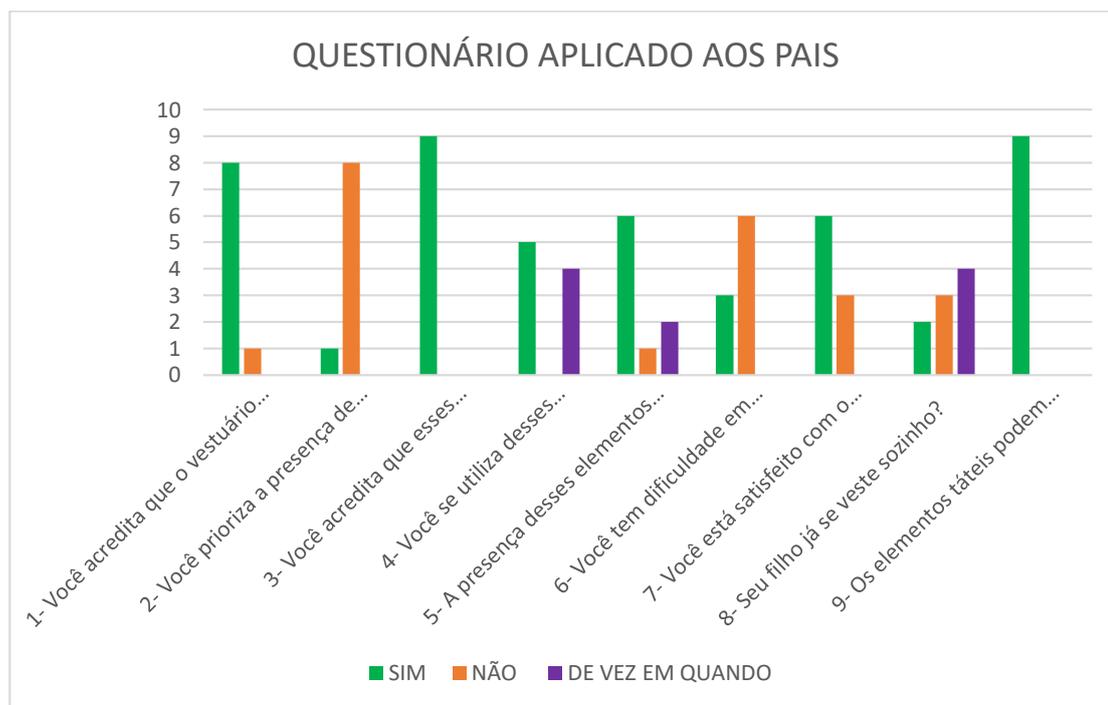
PERTUNTAS	SIM	NÃO	DE VEZ EM QUANDO
1- Você acredita que o vestuário pode estimular a experiência tátil do seu (sua) filho (a)?	8	1	0
2- Você prioriza a presença de elementos táteis como: relevos, dobras, zíperes, botões, pingentes e estampas no vestuário de seu (sua) filho (a)?	1	8	0

3- Você acredita que esses elementos táteis podem ser educativos?	9	0	0
4- Você se utiliza desses elementos para estimular o sentido tátil de seu (sua) filho (a)?	5	0	4
5- A presença desses elementos táteis faz alguma diferença na sua escolha e compra?	6	1	2
6- Você tem dificuldade em encontrar este tipo de vestuário para seu (sua) filho (a)?	3	6	0
7- Você está satisfeito com o vestuário atualmente comercializado para seu filho?	6	3	0
8- Seu filho já se veste sozinho?	2	3	4
9- Os elementos táteis podem ajudar a trabalhar a independência do seu (sua) filho (a) no ato de vestir-se ou despir-se sozinho (a)?	9	0	0

Fonte: Elaborado pela Autora

O gráfico 01 apresenta o resultado das respostas, onde foi possível observar que:

Gráfico 01 – Resultado do questionário aplicado aos Pais



Fonte: Elaborado pela Autora.

De acordo com as respostas, podemos constatar que;

- Os Pais acreditam que o vestuário pode estimular a experiência tátil de seus filhos, mas não priorizam a presença de elementos táteis no vestuário;

- Acreditam que os elementos táteis são educativos, mas apenas 5 (cinco) afirmaram que se utilizam desses elementos e 4 (quatro) responderam que de vez em quando estimulam as crianças através desses recursos;
- A maioria não tem dificuldade em encontrar esse tipo de vestuário para seus filhos, portanto estão satisfeitos com o que é comercializado;
- Todos afirmaram que a presença de elementos táteis no vestuário pode ser educativa, assim como foi unânime afirmar que os elementos táteis ajudam a trabalhar a independência no ato de vestir e despir sozinho.

A pergunta de número 9 dependia da resposta da questão número 8, de acordo com as respostas, podemos observar que duas (2) crianças já se vestem sozinhas, entre elas apenas uma (1) consegue se vestir muito bem, conforme apresentado na tabela 04. Presume-se que tal fato está relacionado com a idade delas (duas meninas), sendo que uma (1) com 6 anos se veste com dificuldade e a outra com 9 anos o faz muito bem.

Entre os meninos, mesmo os maiores de 9 anos ainda não conseguem se vestir muito bem sozinhos.

Tabela 04 – Ato de vestir e despir

PERGUNTA	SIM	NÃO	ÀS VEZES
8- Seu (a) filho (a) já se veste sozinho (a)?	2	3	4
	COM DIFICULDADE		MUITO BEM
9- Se sim, como?	5		1

Fonte: Elaborado pela Autora

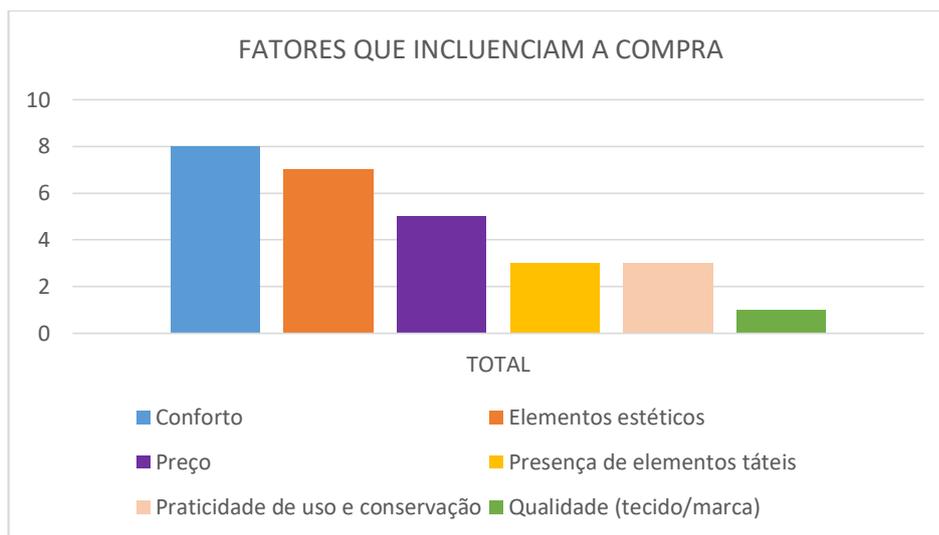
Quanto às respostas sobre os fatores que influenciam a decisão de compra, foi solicitado numerar de 1 a 3 de acordo com a prioridade, entre; preço, conforto, elementos estéticos, elementos táteis, praticidade de uso e conservação. De acordo com as respostas:

- CONFORTO foi o fator mais assinalado;
- ELEMENTOS ESTÉTICOS foi o segundo item mais apontado;
- ELEMENTOS TÁTEIS e a PRATICIDADE tiveram o mesmo número de respostas, com 3 pontos cada.

Portanto, confirmamos que os pais priorizam o conforto, os elementos estéticos e o preço. A presença de elementos táteis e a praticidade de uso acabam por ficar bem distantes da devida importância que deveriam ter para seus filhos.

De acordo com o gráfico 02, podemos concluir que os Pais desconhecem a potencialidade da presença dos elementos táteis no vestuário e que a criança, quanto estimulada, - como levantado por pesquisas anteriores - podem, por meio de brincadeiras com esses elementos, aprender noções de volume, estabelecer as distinções entre liso, áspero e macio, assim como duro e mole, quente e frio. Podemos destacar ainda, em relação ao vestuário, as sensações de conforto e desconforto, assim como o estímulo à independência e o prazer em se vestir.

Gráfico 02 – Fatores que influenciam a compra



Fonte: Elaborado pela Autora – Questionário aplicado

Não podemos deixar de descrever a observação de uma mãe: “Roupas com elementos táteis na maioria das vezes são muito caras”.

A tabela 05 apresenta os valores das peças mais consumidas pelas crianças, que foram levantados durante a execução da pesquisa, em 2016. Verificamos que, assim como a riqueza de detalhes é grande, os preços variam muito, também encontramos muitas promoções nos estabelecimentos de venda, mas esses detalhes fogem ao escopo desse trabalho.

Tabela 05 – Média de valores das peças comercializadas

PEÇAS/VALORES	
Camiseta com estampa emborrachada	R\$ 39,90
Camiseta com capuz e estampa emborrachada	R\$ 39,90
Camiseta com estampa corrida e bordado à máquina	R\$ 29,90
Bermuda de tactel com velcro	R\$ 25,90

Bermuda de moletom com zíperes	R\$ 49,90
Bermuda cargo de brim	R\$ 45,90
Vestido de algodão estampado	R\$ 89,90
Vestido em malha de algodão com paetês	R\$ 99,90

Fonte: Elaborada pela autora.

### 3.2 Segunda parte da Pesquisa: Questionário aplicado aos Profissionais da Entidade pesquisada.

Feita por meio de questionário dirigido aos professores, com a intenção de conhecer a realidade vivida em sala de aula, assim como sua formação escolar e horas de trabalho, se considera importante e se faz uso do vestuário como educativo.

Dos 5 (cinco) questionários solicitados, dois foram entregues, e as profissionais que responderam foram uma Psicóloga com Pós-graduação em Psicopedagogia e uma Pedagoga com Pós-graduação de Habilitação em Áudio-Comunicação.

Ambas possuem em média 10 alunos, não têm auxiliares e trabalham até 4h/dia.

Quando questionadas sobre acreditarem que o vestuário pode ser educativo, responderam sim à pergunta. Uma das entrevistadas afirmou que o aluno poderá aprender muitos conteúdos através do vestuário, e a outra que a roupa estimula os sentidos.

Na questão referente aos elementos presente no vestuário como estampas, relevos, botões, zíperes e pingentes como estimuladores do desenvolvimento tátil, a Psicóloga respondeu que esses elementos podem trabalhar conceitos importantes para coordenação motora e na orientação espacial, que estimulam os alunos na identificação do reconhecimento de seu vestuário por meio da experiência tátil, mas, infelizmente, não orienta os Pais a trabalharem o estímulo dos sentidos por meio do vestuário.

A Pedagoga afirmou que o vestuário pode estimular as crianças por meio das diferentes texturas, mas que não trabalha esse estímulo com seus alunos e também não orienta os Pais a realizarem este processo. Quanto às dificuldades encontradas pelas crianças no ato de se vestir e despir na escola, a Psicóloga respondeu que a identificação da parte da frente e costas, abrir e fechar botões e amarrar cadarço são

as maiores dificuldades percebidas por ela. Enquanto à Pedagoga apontou a identificação de direito e avesso da peça e dificuldade com o zíper.

Sobre a experiência em trabalhar com crianças DV, as respostas foram:

Uma experiência muito rica, pois quando iniciei o meu trabalho achava que os deficientes visuais não fossem capazes de realizar muitas coisas, tipo: não comerem sozinhos, se vestirem, correrem, tomar ônibus, etc. e percebi que estava enganada em relação ao meu conceito. (PEDAGOGA Adevirp).

Tem sido um trabalho realizador e gratificante. Há uma troca de experiências diária. A deficiência visual não limita o potencial das pessoas, sendo assim, com o auxílio adequado são totalmente capazes para aprender. (PSICÓLOGA Adevirp).

#### 4 DISCUSSÃO

A presente pesquisa procurou verificar, por meio de questionários como os pais e professores de crianças com deficiência visual estão trabalhando o estímulo tátil por meio do vestuário.

Podemos concluir através das respostas, que os pais não sabem da potencialidade da presença dos elementos táteis nas roupas, visto que 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 nesse sentido. Uma vez que as crianças podem aprender noções de formas e volumes, diferenciação do liso, áspero e macio, do duro e mole, do quente e frio, entre outras qualidades, podemos destacar principalmente o uso da sensibilidade na construção das sensações de conforto e desconforto, assim como a independência e o prazer em se vestir, além da interação como o próprio vestuário, com os pais, professores e principalmente com outras crianças.

Quanto aos questionários aplicados com os professores, podemos observar que a DV não é limitadora, principalmente quando há auxílio adequado para o aprendizado e principalmente 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 foi que as próprias educadoras não exploram o potencial da experiência tátil por meio do vestuário, por esse motivo nunca

orientaram os pais a respeito. Deixando de trabalhar a independência e de desenvolver a autoconfiança através de experiências enriquecedoras por meio da manipulação e experimentação de objetos reais presente no cotidiano de todos.

## 5 CONCLUSÃO

Frente ao exposto, podemos afirmar que o uso do vestuário como lúdico e pedagógico pode ajudar a ultrapassar algumas dificuldades com que se deparam pela na vida. Proporcionando a possibilidade de interagir, incluindo-se mutuamente nas brincadeiras com outras crianças.

As qualidades do *design* e suas vertentes possibilitam a criação de uma interface de comunicação e interação por meio das vestes, trabalhando o conforto, o prazer, as emoções, enfim, o prazer de ver e ser visto, de sentir-se incluso em um grupo, no mercado de trabalho e principalmente em conviver de forma harmoniosa.

O design faz parte do cotidiano de todos e possui características sociais e inclusivas, podendo ser gerador de cultura, ferramenta de educação e capacitação profissional.

Enfim, todos os objetos devem ser apelativos, devem criar no usuário a vontade de interagir com ele. Este princípio torna-se ainda mais verdadeiro quando se trata de criar oportunidades para crianças, principalmente para as que tem alguma deficiência, que necessitam ainda mais se sentirem cativadas, amadas e inseridas na sociedade de forma atuante, e o vestuário pode ser um grande facilitador nessa inserção.

Constatamos que pais e educadores não exploram as potencialidades do vestuário como educativo, portanto há necessidade de orientá-los sobre a capacidade de trocas, experiências e aprendizagens embutidas nos elementos desse objeto tão cotidiano. Neste sentido, há um potencial de pesquisa e de outras intervenções do design para reversão desta realidade.

Trabalhos futuros podem, sem dúvida, incluir novas ideias e formas de concretização deste conceito, contribuindo dessa forma para a superação das limitações das crianças deficientes visuais, limitações que vão surgindo devido à falta de experiências diversificadas. Como a deficiência não é limitadora, o que limita é a superproteção, a falta de informação e principalmente a falta de experiências diversificadas.

## REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. Sou cego ou enxergo? As questões da baixa visão. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 15-28, 2004.

ASSOCIAÇÃO dos Deficientes Visuais de Ribeirão Preto e Região. Adevirp. Disponível em: <<http://www.adevirp.com.br/>>. Acessado em: 16 jun. 2015.

BEZERRA, M.F. de C.G.F. **Brincando com a roupa**: um estudo sobre o público infantil e a compreensão das roupas que atuam como brinquedo. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Design. 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3208>>. Acessado em: 10 jan. 2015.

BONONI, Juliana; CARVALHO, J. A.; DOMICIANO, Cássia Leticia Carrara; PINHEIRO, Olympio José; PASCHOARELLI, Luis Carlos; MEDOLA, Fausto Orsi. **Aspectos Inclusivos do Design de Moda para Crianças com Cegueira**. 15º ERGODESIGN - Congresso Internacional de Ergonomia e Usabilidade de Interfaces Humano-tecnologia/15º USIHC - Congresso Internacional de Ergonomia e Usabilidade de Interfaces Humano-computador. Jun. 2015 vol. 2 num. 1 - Disponível em: <<http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/15ergodesign/72-E040.pdf>>. Acessado em: 26 ago. 2015.

BRITO, I.J.G. de; JARDIM, M.D.P.; CARDOSO, A.M.; MING, W. C. O design de moda como inclusão social de portadores de deficiência visual. **Revista Eletrônica de Educação e Tecnologia do SENAI-SP**. v.4, n.9, 2010. Acessado em: 10 nov. 2014.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista da; INSTITUTO Benjamin Constant (colab.). **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência visual Vol. 1 -Fascículos I/II/III. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. (Série Atualidades Pedagógicas; 6).

DARDES, M. de C.M. de C.M. Deficiente visual: uma educação inclusiva ou exclusiva? **Revista Pandora Brasil**. n. 24, nov. 2010.

FERRONI, Marília Costa Câmara; GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. Escolares com baixa visão: percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com comunidade escolar e o uso de recursos de tecnologia assistiva nas atividades cotidianas. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 2, p. 301-318, Jun. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382012000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em: 18 ago. 2015.

KAMISAKI, M. S. **O Design de brinquedos voltado para as crianças com deficiência visual**. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011. Disponível em: <<https://www.faac.unesp.br/Home/Pos->

Graduacao/MestradoeDoutorado/Design/Dissertacoes/margareth-sayuri-kamisaki.pdf>. Acessado em: 08 jan. 2015.

MARTINS, S. B. **O Conforto no vestuário**: uma questão de ergonomia Metodologia de avaliação de usabilidade e conforto no vestuário. 2005. 150 f. Tese (Doutorado) Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102065>>. Acessado em: 05 jun. de 2015.

OLIVEIRA, F.I.W.de; BIZ, V.A.; FREIRE, M. **Processo de inclusão de alunos deficientes visuais na rede regular de ensino**: confecção e utilização de recursos didáticos adaptados. Unesp/ Prograd. Disponível em:<[www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/Processodeinclusaodealunosdeficientesvisuais.pdf](http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/Processodeinclusaodealunosdeficientesvisuais.pdf)>. Acessado em: 20 dez. 2014.

OLIVEIRA, J. V. G. Arte e visualidade: A questão da cegueira. **Revista Benjamin Constant**, 1998, 4(10), 7-10.

PEREIRA, M.L.D. **Design inclusivo: um estudo de caso: tocar para ver: brinquedos para crianças cegas ou de baixa visão**. Dissertação de Mestrado em Design e Marketing-opção têxtil. Universidade do Minho, 2009.

PEREIRA, L.M. **Possibilidades de aprendizagem no vestuário infantil: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2011. Disponível em: <<http://200.145.6.238/handle/11449/89732>>. Acessado em: 12 dez. 2014.

SOUZA, Carolina Molina Lucenti de; BATISTA, Cecilia Guarnieri. Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 383-391, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722008000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000300006&lng=pt&nrm=iso)>. Acessado em: 20 dez. 2014.

Recebido em: 30/03/2018  
Aceito em: 29/06/2018



## O ENSINO DE HISTÓRIA DA MODA NO SUL DO PAÍS

*L'enseignement de l'histoire de la moda au sud du Brèsil*

Mara Rúbia Sant'Anna<sup>1</sup>

### RESUMO

Estudo exploratório a partir de dados coletados junto às instituições de ensino superior de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, tendo como objetivo discutir a dimensão do ensino de história da moda nos cursos de Design de Moda, cotejando a importância do desenvolvimento da consciência histórica crítica dos estudantes e, para tanto, são analisadas as metodologias de ensino aplicadas e os objetivos gerais que as motivaram, conforme encontrados nos planos de ensino pesquisados, bem como ponderadas a formação e capacitação dos professores atuantes no ensino de história na época da pesquisa de campo. Os resultados indicam um caminho de reflexão a ser percorrido tanto por instituições de ensino como por parte dos professores e profissionais envolvidos no trabalho universitário.

170

**Palavras-chave:** Metodologias de ensino. Perfil do professor. Ensino superior. Design de Moda.

### Résumé

*Étude exploratoire basée sur des données recueillies auprès des établissements d'enseignement supérieur de Santa Catarina et Rio Grande do Sul, visant à discuter la dimension de l'enseignement de l'histoire de la mode dans les cours de design de mode, comparant l'importance du développement de la conscience historique critique chez les étudiants et, à cette fin, les méthodologies pédagogiques appliquées et les objectifs généraux qui les ont motivés dans les plans d'enseignement recherchés sont analysés, ainsi que, la formation et la qualification des enseignants actifs dans l'enseignement de l'histoire dans la recherche de terrain. Les résultats indiquent une manière de réfléchir à suivre par les établissements d'enseignement et par les enseignants et les professionnels impliqués dans le travail universitaire.*

**Mot-clés:** *Méthodologies Pédagogiques. Profil de l'enseignant. Enseignement supérieur. Design de mode.*

<sup>1</sup> Professora efetiva da Universidade do Estado de Santa Catarina. Doutora em História pela UFRGS (2005) e pós-doutoramento em 2011 pela Université de Strasbourg e em 2017 pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/PPGAV.

E-mail: [sant.anna.udesc@gmail.com](mailto:sant.anna.udesc@gmail.com) | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8949042412277782>

Revista ENSINARMODE, Florianópolis, Vol. 2, N. 2, Junho-Setembro 2018, p. 170-199.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630222018170> | ISSN 2594-4630

## 1 DE ONDE PARTIMOS

A Universidade foi constituída na era moderna como um espaço educativo que deveria ir muito além da transmissão e reprodução do conhecimento. Através de diferentes forças sociais e históricas, as instituições de ensino superior foram forjando seus alicerces e hoje se constroem como instrumento para a transformação da sociedade.

Silva e Reis (2011) apontam que a Universidade é local privilegiado, onde as ações desenvolvidas deveriam desafiar intelectualmente os estudantes, através de aulas instigantes, discussões, problematizações e buscas de soluções, visando a criar profissionais competentes, satisfeitos de forma plena e agentes de transformações sociais.

Para tanto, o professor universitário, além do domínio dos saberes e conteúdos, deve estar apto a desenvolver o olhar crítico e o pensamento reflexivo, colocando o estudante não apenas na posição de assimilador, mas de interpretador e questionador dos conteúdos apreendidos.

Logo, faz-se necessário que o professor universitário tenha habilidades e acesso às ferramentas de ensino que possibilitem esse trâmite de conhecimentos de maneira instigante e promotora de profissionais críticos e criativos. A metodologia, a bibliografia e avaliações, itens obrigatórios num plano de ensino, somente se tornam importantes instrumentos de ensino e aprendizagem, quando coerentes entre si e pautados na ementa definida para a disciplina. Assim, é imprescindível que o professor tenha conhecimentos de didática e pedagogia, independente do amplo domínio que possua em sua área de conhecimento, pois, apenas assim, estimulará o processo cognitivo dos estudantes (LEITE, 2016).

De acordo com Anastasiou (2002), a maioria dos professores, que atua em instituições de ensino superior, não teve, em seus cursos universitários, uma preparação para a docência, com exceção dos professores oriundos da área da Educação ou Licenciatura que, durante os anos universitários, discutiram questões teóricas e práticas relativas à questão do ensino e da aprendizagem.

Nas disciplinas de História da Moda, oferecidas nos cursos superiores de Design de Moda ou, simplesmente, Moda (BONADIO, MARINHO, 2016), a situação não é diferente.

Portanto, este artigo tem como objetivo discutir a dimensão do ensino de história da moda nos cursos de Design de Moda, cotejando a importância do desenvolvimento da consciência histórica crítica dos estudantes. Para tanto, são ponderados dois aspectos: primeiramente, as metodologias de ensino aplicadas e os objetivos gerais que as motivaram e, por último, a formação e capacitação dos professores atuantes no ensino de história na época da pesquisa de campo, 2012 e 2013.

Tendo em pauta as questões amplas do ensino superior e de seu corpo docente (SADALLA, 2016) e o objetivo proposto acima, o artigo se desenvolve com as seguintes partes: introdutoriamente é discutido o papel do ensino de história a partir das discussões sobre a consciência histórica, como Cerri (2011) propõe – subtítulo 2. Na sequência, reflexões são realizadas sobre a importância do planejamento e das metodologias do ensino. Os objetivos previstos nos planos de ensino também são confrontados às metodologias propostas, a fim de averiguar se entre eles havia coerência e possibilidade de eficácia no planejado – subtítulo 3 e seus itens. Completando a discussão, a formação e titulação dos profissionais responsáveis por essas disciplinas são analisadas e se reflete como isso pode impactar na sala de aula e na formação dos profissionais de moda, através do viés quantitativo – subtítulo 4.

Ao longo da argumentação, são demonstrados, graficamente, os dados coletados nos planos de ensino de história da moda, aplicados em IES dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, no ano de 2012 e, circularmente, a formação dos professores, a condição de produção da consciência histórica crítica e o uso das metodologias de ensino se interpõem na argumentação em vista do objetivo geral.

## **2 A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA CRÍTICA**

De acordo com Cerri (2011), a historicidade é condição de existência humana, nos constitui como espécie, variando apenas as formas de apreensão desse fenômeno, acima de tudo cotidiano e social. A partir do pensar histórico, atrelando os acontecimentos a uma linha de tempo, adquirimos consciência do passado e da possibilidade de construção do futuro, formando a compreensão do que de fato é a história: a sucessão do inesperado, criação constante, indo além de

determinação e continuidade; ação dos sujeitos no tempo, por meio de suas experiências sociais, com toda a complexidade de sua dimensão coletiva, histórica e singular.

Talvez, para leigos, a história da moda não devesse ser cobrada de investimentos de criticidade como outros temários o são, tais como a história dos operários ou a história política. Ledo engano, as considerações que seguem tratam da história e sua escrita e, logo, qualquer tema que seja trabalhado pelo viés dessa área de conhecimento deve ser submetido aos mesmos preceitos teórico-metodológicos.

No contexto de sociedades ocidentais, marcadas pelo Cristianismo, de herança clássica, originou-se a importância dada ao registro e à narração dos eventos. As coisas são analisadas pela sua antiguidade ou novidade, familiaridade ou estranheza. O tempo dos acontecimentos determina o grau de importância e intimidade que os fatos adquirem nessa narrativa, numa oposição entre o novo e velho, que pode enobrecer, reafirmar ou invalidar o narrado, dependendo do objeto dessa narração e a quem ela serve ideologicamente.

Assim, passado e futuro são sujeitos ativos do presente das sociedades. Os fatos históricos são relativos, dependem do ponto de vista das sociedades que os conservam na forma de uma memória social hegemônica, na maioria das vezes. O que se constitui na História, com letra maiúscula e repassada nos livros didáticos, se firma numa narrativa lógica e racional, quase sempre se fundindo no que se institui como identidade nacional e utilizando mitos fundadores das instituições que patrocinam a constituição de uma memória nacional ou coletiva, como o Estado, a própria História, as Religiões e a Escola.

Walter Benjamin, em suas conhecidas Teses para o conceito de História, em 1940, já havia alertado que “A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido” (Tese 5). Completando o alerta, Benjamin ainda afirma: “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (Tese 6) (BENJAMIN, 1987, p. 224).

Contudo, diferente da História, deve-se considerar que a consciência histórica é um fenômeno inerente à existência humana, resultante da potência da memória e da capacidade de transmissão do vivido. É uma forma de conhecer que

se firma na tomada de consciência da temporalidade que nos cerca. Por meio da consciência histórica, são explicados os fenômenos gerais, intencionais, sociais etc. e, também, explicados os fenômenos não intencionais, nem subjetivos que são naturais e sofridos, como a morte, na medida em que se acoplam numa linha do tempo e, por um esforço humano e racional, causalidades são atribuídas entre o antes e o depois. A despeito dessa experiência de tempo comum aos humanos, o pensar historicamente vai mais além e agregar à consciência história a criticidade, o que implica não aceitar informações sem considerar o contexto de sua produção no tempo, o que também o humano tem capacidade de aprender a fazer, na medida em que comunica suas experiências sociais e abstrai de sua corporeidade a noção de tempo que o cerca como subjetividade social lúcida.

Segundo Antoine Proust (2008), a História:

Aparentemente, ela está empenhada perpetuamente em conciliar contradições: tem necessidade de fatos, extraídos de fontes; no entanto, sem serem questionados, os vestígios permanecem silenciosos e nem sequer são “fontes”. Convém ser já historiador para conhecer as questões a serem formuladas às fontes, assim como os procedimentos suscetíveis de levá-las a exprimir-se. O método crítico, pelo qual é garantido o estabelecimento dos fatos, supõe, por si só, um saber histórico confirmado. (PROUST, 2008, p. 133)

174

O pensador francês, além de indicar a dialética como condição primeira da História, aponta que o historiador tem sua especificidade em operar com essa condição, a fim de produzir criticamente o conhecimento sobre o passado e, por isso, completa a frase acima dizendo: “Em suma, é necessário ser historiador para fazer história” (PROUST, 2008, p. 133).

Ainda, refletindo com Proust, pode-se alertar para a noção de tempo tão cara à história. Ele nos diz:

Por sua vez, o tempo, ou seja, a dimensão diacrônica constitutiva da questão no âmbito da história, não é um quadro vazio que seria preenchido por fatos, mas uma estrutura modelada pela sociedade e pela história já escrita. Servindo-se dele como um material, o historiador deve considerá-lo também como um verdadeiro ator de seu roteiro. (PROUST, 2008, p. 133)

Portanto, o objetivo da educação histórica não é formar a consciência histórica, presumindo que ela já existe no estudante, pois essa se desenvolve por meio da interação social desde o momento em que o sujeito compreende a noção do “ontem”, do “antes”, do “depois” e do “amanhã”. Sobretudo, o objetivo da educação histórica é atribuir criticidade à consciência histórica.

Mediar as contribuições da ciência histórica e as várias adequações da consciência histórica conforme os estudantes e comunidades em que se encaixam, possibilitando o pensamento crítico histórico, considerando a contextualização da produção tecnológica, cultural e discursiva, bem como as tensas relações sociais e de poder estabelecidas na produção do sistema de moda, é o papel do professor de história. Só assim seu trabalho garantirá que passado e presente se vinculem nas criações produzidas pelo futuro designer de moda e no posicionamento deste diante dos desafios sociais, culturais e econômicos que o mundo do trabalho lhe apresentará.

Outros pesquisadores, de diversas áreas, já se dedicaram a estudos que relacionam a importância do ensino da história para as mais diversas áreas de atuação e estudo. É o caso de Cabral (1999) que propôs reflexões acerca da história e da medicina, na tríade do passado, presente e futuro. A autora frisa que, além de a história responder a questões práticas que a ação médica requer, também se refere ao estudo direcionado às relações sociais de produção e poder que os homens estabelecem entre si e a natureza, concluindo que traçar a história do adoecer significa colocar um evento dentro de um contexto, relacionando-o como parte de um todo compreensível. Dessa maneira, Maria Helena Cabral, ao abordar o adoecimento como um processo que produz diferentes entendimentos sobre a doença e o doente, frisa a validade de uma investigação que una saberes médico e historiográfico, para a melhor capacitação dos futuros médicos, cujo principal objetivo deve ser tratar os doentes e não as doenças.

Outro exemplo é o trabalho realizado por Oki e Moradillo (2008), cujo objetivo foi de explorar as proximidades entre História e Filosofia da Ciência da Educação Científica, especificadamente, o ensino de História da Química. A investigação didática teve duas principais finalidades: identificar concepções prévias dos estudantes sobre aspectos da natureza da ciência e avaliá-las, com abordagem explícita de conteúdos da Filosofia da Ciência, em contextos históricos diversificados. Avaliando os resultados obtidos, Maria Conceição Oki e Edílson Moradillo concluíram que o referencial histórico-epistemológico, trabalhado pelos cursos pesquisados, contribuiu para que os estudantes de Química adquirissem uma imagem mais atual de ciência e melhor formação inicial. A disciplina História da Química criou um espaço importante para o conhecimento da natureza da ciência,

para o aprendizado significativo de conceitos químicos por parte dos estudantes, segundo Oli e Moradillo.

Ferreira (2005) discute a importância da história no ensino da Matemática e utiliza em seus estudos os manuais dos professores. Nesses livros didáticos, encontram-se, geralmente, notas históricas, referências a importantes matemáticos, explicações sobre sua inventividade, o que e como fizeram. Porém, Terezinha Ferreira concluiu que esses materiais são pouco utilizados pelos professores: “muitos deles não conseguem fazer uso da História da Matemática em suas aulas”. Segundo a autora, a própria história da Matemática deveria ser encarada como recurso didático que facilita a compreensão e desperta a motivação no estudante, “ajudando-o no entendimento de como as regras foram formuladas e assim entenda que tudo teve uma razão para existir” (FERREIRA, 2005, p. 138).

Todos os autores, de Ferreira a Cabral, apontam para um ponto comum, apesar das divergências entre os focos de pesquisa: a História é uma área de conhecimento importante, tornando-se um fator facilitador da compreensão do campo aplicado onde o aprendiz se encontra. Além disso, por dialogar com a própria condição histórica do sujeito, o estudante durante as aulas de História é motivado a se posicionar diante das teorias que lhe são apresentadas e mesmo diante das instruções práticas que cabem em sua profissão. Desta maneira, o aprendiz é estimulado ao entendimento das relações sociais de produção e poder que envolvem e culminam nas transformações/produções que ele terá a incumbência de fazer no exercício de sua profissão.

A História, o passado e o presente se vinculam aos projetos contemporâneos sociais, culturais e políticos para a projeção de um futuro em função da interpretação do passado, em qualquer área. A interpretação do passado deve ser promovida pelo professor de História, a fim de motivar uma postura criativa e crítica no ordenamento das rédeas históricas do mundo que nos cerca. E por “criar”, entende-se processo pelo qual os seres humanos concebem, formam, geram, desenvolvem e materializam ideias, transformando o seu derredor.

Cerri (2011) defende que passado e suas projeções do futuro são a matéria-prima para criação. Sem a consciência histórica, a criação não ocorreria, pois o sujeito haveria de estar sempre limitado ao agora que presentifica sua existência. Logo, a consciência histórica crítica não é de forma alguma provocada mediante uma narração eufórica de anedotas sobre o passado, sobre as

curiosidades de grandes costureiros ou de marcas famosas e, menos ainda, de olhares superficiais sobre as épocas, sociedades e sujeitos sociais que nelas viveram. Uma consciência histórica crítica é peça chave para o desenvolvimento da criatividade, uma vez que, por meio dela, se alcança um pensamento autônomo, nada subserviente e, portanto, apto a desafiar problemas e ultrapassar fronteiras.

O ensino de História tem uma potência em propulsionar a criatividade tanto quanto os experimentos no campo do fazer em moda, porém, para tal, é preciso saber planejar e exercer a docência em história.

### **3 PLANEJAMENTO: ENSINAR COM QUALIDADE**

Segundo Haydt (2006), planejar é analisar certa realidade, refletir sobre condições existentes, é prever formas alternativas de ação para sobrepujar dificuldades e alcançar objetivos almejados. Logo, o planejamento é um processo mental, envolvendo análise, reflexão e previsão. O planejamento de ensino é previsão das ações e metodologias que o professor vai realizar com seus estudantes, e a organização das atividades discentes de experiências de aprendizagem, dirigidas para que os objetivos estabelecidos sejam atingidos. Para tanto, as metodologias de ensino devem ser planejadas pelo professor, a fim de colocar o estudante em contato com os conhecimentos delimitados no propósito de adquirir habilidades previstas pelos objetivos.

As metodologias educacionais devem, portanto, contribuir para a mobilização dos esquemas operatórios de pensamento (estruturas conceituais marcadas pela reversibilidade mental, esquemas que alimentam as estruturas lógicas e que alimentam os instrumentos cognitivos) e participação ativa do estudante nas experiências de aprendizagem, seja observando, lendo, escrevendo, experimentando, etc.

De acordo com Baggio, Schossler, Dullius (2010), o planejamento é necessário, como meio para facilitar e dinamizar o trabalho pedagógico. É um momento de reflexão sobre a ação, para pensar e melhor agir. Nesse processo deve ser considerada a realidade concreta e o que nela queremos mudar para melhor. Felis (2010) coloca o planejar como atividade dentro da educação, pois evita a improvisação, prevê o futuro, estabelece rotas que norteiam as execuções para as ações educativas. Planejamento e avaliação andam de mãos dadas.

No processo de planejamento educativo, o instrumento maior é o Projeto Pedagógico do Curso (P.P.C.) no qual as diretrizes, objetivos e o perfil profissional do egresso, quando se trata de um projeto do ensino superior, constam para ordenar os demais planos de ensino que serão feitos para as diferentes disciplinas e que não deverão destoar, nos princípios ou conteúdos, do que se encontra proposto no P.P.C.

Para o ensino superior, o plano de aula é algo quase inexistente, pois não há cobrança administrativa do mesmo e nem os professores sentem a necessidade do planejamento detalhado dos minutos semanais passados juntos aos estudantes. Contudo, o plano de aula é um guia com função de orientar a prática didática em sala, é a formalização dos diferentes momentos do processo de ensinar, segundo Haydt (2006).

Por sua vez, Moretto (2007, p. 10) acredita que alguns componentes fundamentais devem ser considerados na elaboração do plano de ensino: conhecer sua própria personalidade enquanto professor, conhecer seus estudantes e suas características psicossociais e cognitivas, bem como ser o profissional adequado à disciplina em questão. As aplicações e escolhas dos métodos e técnicas devem depender dos objetivos estabelecidos. Por isso, as metodologias se adéquam aos seguintes fatores: objetivos estabelecidos, como já ditos; natureza do conteúdo a ser lecionado e tipo de aprendizagem a efetivar-se; as condições físicas e tempo disponível. Tais conhecimentos facilitam a escolha de metodologias de ensino mais adequadas e levam a resultados mais promissores. De acordo com Leal (2005), metodologia de ensino é o caminho utilizado para organizar as situações de ensino e aprendizagem. O conjunto de métodos e técnicas aplicados é justificado somente se objetivam promover a aprendizagem, ou seja, a metodologia de ensino escolhida pelo professor deve organizar as situações ensino e aprendizagem, de maneira propícia para a comunicação e entendimento dos saberes em questão.

O procedimento didático mais adequado à aprendizagem de determinado conteúdo é aquele que ajuda o estudante a incorporar novos conhecimentos de maneira ativa, compreensiva e construtivamente, de forma que estimule seu pensamento operatório, de acordo com Piaget, em sua obra *Psicologia e Pedagogia* (1970). Assim sendo, a função do professor é coordenar e facilitar o processo de reconstrução de conhecimento por parte do estudante, pois nem os conteúdos e objetivos são unos, e nem os sujeitos do processo são homogêneos.

Todavia, para que o planejamento das disciplinas universitárias tenha o grau de excelência esperado, em que todos os esforços pedagógicos colimam no alcance geral do objetivo e perfil do egresso previsto no Plano Pedagógico do Curso, algo fundamental precisa ser garantido: de um lado, o conhecimento e preparação para o exercício da docência e, de outro, o conhecimento aprofundado da área de conhecimento em que o professor atua.

Infelizmente, na pesquisa realizada, nenhum dos dois fatores é realidade da maioria dos profissionais do ensino superior. Em poucos casos, o professor de disciplinas teóricas nos cursos pesquisados tinha uma formação específica na área de conhecimento e, também, possuía licenciatura na base da sua formação. Ao contrário, a maioria dos professores das disciplinas de História oferecidas nos cursos superiores pesquisados provém de bacharelados em áreas técnicas, como a Moda e o Design ou outros cursos distantes da pedagogia e da história.

Mais adiante se voltará às discussões sobre a formação dos professores, porém, em seguida, a fim de aprofundar reflexões específicas sobre as metodologias de ensino, dados quantitativos da realidade pesquisada serão analisados.

### **3.1 METODOLOGIAS DE ENSINO: USOS E LIMITES**

A educação superior no Brasil, como aponta Paixão (2010), teve diferentes momentos, denominados fases, que se distinguem por características sociais, políticas e culturais específicas a cada época, resultando em processos de expansão e estagnação na educação do país. Assim, as décadas de 1960 e 1970 podem ser apontadas como primeiras fases da grande expansão da educação superior brasileira, vindas de um processo de implantação do capitalismo e da pressão de grupos sociais participantes desse processo.

Já, nos anos 1980, podemos observar uma estagnação, marcada por uma instabilidade e fragilidade do quadro educacional, seguidos pela década de 1990, onde contextos nacionais e internacionais impulsionaram uma reestruturação produtiva do capitalismo, sendo o conhecimento parte fundamental da produção e do acúmulo de vantagens diferenciais no cenário de competição global, o que gerou uma fase mais recente da expansão da educação, a chamada “universidade operacional”, de acordo com Caldas (2004), caracterizada pela ênfase na educação

tecnológica de nível superior, obstinada na transmissão rápida de conhecimentos e treinamento sistematizado, a fim de vencer a demanda do mercado de trabalho.

Tal modelo universitário é largamente aplicado nos cursos de moda, tanto de tecnologia, quanto bacharelado. Assim sendo, o simples repasse de informação acaba sendo o objetivo traçado, especialmente para disciplinas teóricas, como a História.

Dentro de uma proposta pedagógica firmada na preparação rápida de mão de obra especializada para o mercado, nada mais natural do que a aula expositiva dialogada ser a metodologia mais utilizada no ensino, presente em 100% dos planos analisados durante a pesquisa.

A aula expositiva tem uma longa tradição: é, independente da área de conhecimento, uma das técnicas de ensino mais utilizadas pelos docentes universitários. De acordo com Godoy (2008), é mais voltada à transmissão de conhecimentos, busca basicamente a aquisição e compreensão de novos conhecimentos pelos estudantes, sendo, pois, frequentemente criticada por favorecer situações onde a aprendizagem é reprodutiva, já que o conteúdo que deve ser aprendido é apresentado aos aprendizes em sua forma final.

De acordo com Haydt (2006), a aula expositiva pode ser tanto dogmática, onde a mensagem transmitida não é contestada; quanto aberta e dialogada, onde há participação da classe, contestação, pesquisa e discussão. Atualmente, a expositiva-dialogada se difunde num sentido aberto, porém a aprendizagem significativa só acontece quando o estudante relaciona o novo conhecimento com anteriores, criando novas relações.

No ensino de História, tradicionalmente, a aula expositiva dogmática é largamente utilizada, quando não se tem entendimento de que a História não diz respeito apenas a momentos passados, fechados, sem possibilidades de interpretação e mudança. O ensino da História exige pensamento crítico e julgamento, para que o tempo e a sociedade atual sejam compreendidos e, conseqüentemente, seu ensino possa basear-se apenas na discussão constante. Assim, a aula expositiva, se não aliada a desafios de raciocínio e interpretação, priva os estudantes de exercitar habilidades intelectuais mais complexas, tais como a aplicação, a análise, a síntese e o julgamento de dados, conjunturas e discursos necessários para o desenvolvimento do pensamento histórico-crítico.

Por ser a técnica mais antiga e difundida de ensino, na educação de nível superior, muitas vezes, as alternativas a esta técnica, como por exemplo, o ensino em grupo e as propostas individualizadas de pesquisa e debate, têm sido mais usados para complementá-la do que para substituí-la. Dentre os 27 cursos de Moda em Santa Catarina e Rio Grande do Sul, existem 70 disciplinas cuja denominação contempla a nomenclatura História. Durante a coleta junto às instituições e professores, foi possível conseguir 42 planos de ensino das disciplinas ofertadas, o que correspondeu a 60% do total. Após, com o processo de análise realizado de cada quesito dos planos de ensino, chegou-se ao seguinte quadro em relação às técnicas de ensino:

Quadro 1: Técnicas de ensino utilizadas em sala, conforme nomenclatura encontrada no plano de ensino.

Técnica	Santa Catarina	Rio Grande do Sul	Total
Aula Expositiva	26	10	36
Debates	17	7	24
Leituras	9	6	15
Seminários	6	5	11
Pesquisa	5	3	8
Trabalhos	1	6	7
Dinâmicas de grupo	3	2	5
Análises	2	3	5
Exercícios em sala	1	2	3
Produção estudantes	3	0	3
Estudo dirigido	3	0	3
Estudos de caso	1	1	2
Visita técnica	2	0	2
Criação de roupas de papel	1	0	1
Criação de vídeos	1	0	1
Criação de croquis	1	0	1
Criação de sketch book	1	0	1
Portfólio	0	1	1
Não consta técnica no plano	1	5	6

Fonte: Resultados da pesquisa de campo.

Como observado acima, depois da aula expositiva, encontram-se os debates, leituras, seminários, pesquisa e trabalhos num decrescer que aponta para um ensino centrado na figura do professor que expõe, enquanto os estudantes, por vezes, participam com suas opiniões, algumas vezes com pesquisas, leituras e trabalhos que ele próprio realiza. A baixa presença de dinâmicas de grupo, estudo dirigido e estudo de caso indicam aulas pouco instigantes e movimentadas. Os

últimos itens evidenciam, com recorrência de apenas um caso por plano de ensino, técnicas próximas a outras disciplinas, talvez a trabalhos interdisciplinares, mas todos muito comuns num curso de moda.

Técnicas de ensino firmadas em propostas grupais, tais como debates, estudos dirigidos, seminários, dinâmicas de estudo e trabalho mediadas por diferentes audiovisuais, como filmes, documentários, entrevistas e etc., se bem desenvolvidas, são eficientes na promoção do interesse dos estudantes, na motivação deles para a pesquisa autônoma e solução de questões problemas que conduzem as técnicas de ensino acima enumeradas.

Em termos didáticos, os principais objetivos do trabalho em grupo são a facilitação da construção do conhecimento; a troca de ideias e opiniões; a possibilidade da prática da cooperação, visando a um fim comum. Além de contribuir para o desenvolvimento de esquemas cognitivos, o trabalho em equipe também favorece o convívio social, o planejamento em conjunto, divisão de tarefas e atribuições, aceitação de críticas construtivas, o respeito à opinião alheia, entre outras coisas. Porém, no quadro acima, é notável sua pequena utilização no ensino de História na Moda. Tal fato é preocupante, uma vez que o trabalho em equipe sempre propicia a discussão, exige a tomada de posição e decisões que afetam todo o grupo, amadurecendo a capacidade crítica diante dos temas de debate.

Além disso, há aspectos de relacionamento interpessoal bastante importantes a considerar. Desenvolver espírito de equipe não apenas facilita a construção de conhecimento, como também ajuda o estudante a desenvolver maior aceitação para troca de ideias, opiniões e críticas, possibilita a criação de senso colaborativo, buscando um fim comum: o ato de planejar de forma social e não individual, além de desenvolver respeito pela decisão da maioria. Tais fatores são importantes na formação profissional de um estudante de moda, pois são habilidades diferenciadoras num mercado de trabalho onde todo o processo de construção se dá em grupo, preparando-o melhor para ingressar no mercado de trabalho.

No universo de análise, portanto, notam-se dezoito variedades de metodologias aplicadas ao ensino de conteúdos de história. É possível também inferir que, numa mesma disciplina, são aplicadas mais de uma técnica de ensino por conteúdo, o que gera tecnicamente enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia de ensino ou estratégia é, formalmente, dividida em técnicas de ensino e recursos didáticos. Completando as técnicas de ensino, um plano de ensino ideal deve discriminar os recursos de ensino. Os recursos didáticos são ferramentas de auxílio ao método utilizado, facilitando o aprendizado, tanto para o docente quanto para o estudante. Tem por função, entre outras, permitir o acompanhamento da argumentação apresentada, a retenção da atenção e, por fim, a compreensão dos conteúdos. Por isso, os recursos didáticos devem ser aliados e não complementos da exposição, criando situações onde haja participação e pensamento crítico, indo além da pura aceitação do conhecimento passado e reprodução do mesmo, sem questionamentos e interpretações particulares.

Materiais audiovisuais e equipamentos de multimídia são os recursos didáticos mais utilizados, junto com textos reproduzidos para leitura. Geralmente, são empregados como auxílio ao que está sendo exposto. Dentre eles, o uso de quadro negro ou seu similar tecnológico serve de apoio para a aula expositiva, assim como, os slides organizados em *power point*. Tais recursos didáticos não necessariamente fazem com que haja raciocínio, interpretação e transformação dos conteúdos por parte do estudante. Todavia, também não se pode afirmar que o cenário da interrogação, da crítica e da reflexão criativa não se imponha nas experiências de ensino e aprendizagem com a presença de recursos audiovisuais ou outros, já que isso depende, em larga medida, das formas de relação estabelecidas entre professor e estudante, conforme Haydt (2006) pondera com prudência.

O quadro abaixo demonstra quais técnicas e recursos são utilizados e sua frequência no universo de análise composto:

Quadro 2: Frequência de técnicas e recursos de ensino, por estado

Estado	Técnica apresentada	Repetição	Recurso relacionado	Classificação
SC	Expositiva Dialogada	20	Audiovisuais	1
	Debates	13	Livros, Audiovisuais	2
	Leituras	06	Livros	3
	Trabalho em Grupo	06	Livros, Audiovisuais	4
	Análises	04	Livros, Audiovisuais	5
	Estudos Dirigidos	03		6
	Seminários	03	Livros, Audiovisuais	7
	Ex. de Criação	04		8
	Pesquisa Bibliográfica	02	Livros	9
	Outros	01		10
RS	Expositiva Dialogada	10	Audiovisuais	1
	Debates	07	Livros, Audiovisuais	2

Trabalho em Grupo	06	Livros, Audiovisuais	3
Leituras	05	Livros	4
Análises	04	Livros, Audiovisuais	5
Estudos Dirigidos	03		6
Seminários	05	Livros, Audiovisuais	7
Pesquisa Bibliográfica	02	Livros	8
Exercícios em Sala	02		9
Outros	01		10

Fonte: Resultados da pesquisa de campo, 2012

Muitas vezes os recursos não são claramente descritos ou se mostram de forma truncada nos planos de ensino, criando dificuldades de associá-lo corretamente à técnica de ensino que completou. Outras vezes, a metodologia de ensino é muito ampla, abarcando diversos recursos. Na tabela acima, fez-se a citação literal dos termos obtidos nos planos de ensino e não se encontrou meios de considerar em que medidas os recursos citados se associaram a essa ou aquela técnica de ensino mencionada.

Segundo Masetto (2007, p. 11), novas metodologias desenvolvem a curiosidade dos estudantes, os instigando a buscarem novas informações. Diferentes técnicas de ensino, quando adequadas para se conseguir determinados objetivos, eficientes no contexto em que serão utilizadas e aplicadas por professores com domínio sobre sua execução, trazem importante contribuição para a aprendizagem.

Tal preocupação é de suma importância, pois, de acordo com Leal (2005), quando o professor escolhe um método ou técnica, pode privilegiar alguns estudantes, enquanto exclui outros. A exacerbação de um método pode impedir singulares experiências didáticas que o ajudariam a aperfeiçoar sua prática docente e possibilitariam diversas formas de aprender aos seus estudantes. Percorrer trajetórias criativas em sala de aula, utilizando várias metodologias que se completem, enriquece o ensino e a aprendizagem, possibilitando maior crescimento, tanto do professor quanto dos estudantes.

Também, ainda cabe considerar nesta discussão que existem limitações como a pouca participação do estudante, a pouca leitura e a apatia diante de um ensino mais crítico. Geralmente, o ensino desprovido de criticidade é desenvolvido por anos a fio em escolas de ensino fundamental e médio castradoras (Ver OSTETTO, 2011). Por outro lado, o fato de professores considerarem a classe

como um grupo uniforme, desconsiderando suas peculiaridades e interesses ou mesmo a falta de conhecimentos prévios e específicos do conteúdo do profissional ou de parte dos discentes, não favorece o entrosamento entre as partes envolvidas. Sem esses quesitos postos de antemão no fazer docente, o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas fica frustrado e aí se chega ao paradoxo infeliz do “eu faço que ensino e você faz que aprende”.

Para o ensino de História acontecer de forma satisfatória, é necessário estimular o exercício de pensar crítico, envolvendo o pensamento criativo, desafiador e jamais apresentado pronto (DULCI, 2016).

Além dos recursos didáticos aplicados pelos professores, vistos no quadro anterior, alguma inovação temática no conteúdo aplicado pode estimular o exercício desse pensar crítico na História, habilitando os futuros designers a utilizar tal ferramenta em suas criações. Por outro aspecto, é necessário ponderar a qual objetivo geral a aula está subordinada e, dessa forma, escolher a mais adequada metodologia, para processar o ensino e aprendizagem almejados.

### **3.2 OBJETIVOS E METODOLOGIAS DE ENSINO: DIÁLOGOS OBRIGATÓRIOS**

185

De acordo com Takahashi, Fernandes, (2004) cada aula apresenta uma situação didática específica e singular. Objetivos e conteúdo são desenvolvidos com métodos e modos de realização adequados, a fim de proporcionarem aos estudantes conhecimentos e habilidades, expressos por meio de uma metodologia compatível com a temática estudada. As técnicas e métodos devem ser pautados no processo didático e ter vínculo com a temática abordada, conteúdo específico e com os objetivos que devem ser alcançados. A metodologia é apenas o caminho que deve levar à concretização dos objetivos que os estudantes devem alcançar com os conhecimentos aplicados na disciplina. Sendo assim, objetivos e metodologia são via de mão única e devem coexistir, sem separação, uma vez que um deve ser pensado levando em consideração o outro.

O objetivo de um plano de ensino engloba as aptidões que o estudante deve desenvolver ao aprender os conteúdos conglomerados pela disciplina. Logo, deve haver um planejamento de quais metodologias e recursos deverão ser aplicados para que tais aptidões sejam desenvolvidas.

Para SANT’ANNA (1993), os objetivos de um plano de ensino são sempre em longo prazo, porém cada aula apresenta também objetivos mais próximos que devem ser atingidos. Assim, cada aula e sua metodologia planejada é um importante passo para atingir o objetivo final. “Cada nova aprendizagem requer a existência dos elementos que constituem o ponto de partida, pois o que o aluno já sabe é crucial, uma vez que a aprendizagem é um processo cumulativo” (SANT’ANNA, 1993. p 31) e, assim, todos os demais itens do plano de ensino devem ser planejados, levando em consideração os objetivos e englobando os conhecimentos prévios dos estudantes.

Com base nas análises dos planos, constatou-se que os verbos de objetivos mais recorrentes são “desenvolver”, “analisar” e “relacionar”. Tal fato justifica a grande relevância das aulas expositivas dialogadas presentes nos planos, metodologia mais apropriada para disciplinas que objetivam “desenvolver” determinadas capacidades em seus estudantes, de acordo com o preceito que, a partir da exposição, o estudante irá assimilar e desenvolver novos conhecimentos. Tal fato também se aplica ao verbo “relacionar”, vez que a exposição unida a audiovisuais (recurso mais recorrente nos planos) leva o estudante a exercer amplamente tal objetivo.

Leituras, pesquisas bibliográficas e seminários são metodologias que desenvolvem a capacidade de análise no estudante. Tal metodologia se encontra diretamente relacionada com o objetivo que almeja capacitar o estudante a “analisar”.

As rápidas conclusões acima se baseiam na relação entre o que o objetivo quer capacitar no estudante e qual metodologia melhor supriria tal capacitação, se corretamente aplicada pelo professor.

Por exemplo, um plano de ensino, cujo objetivo geral é “Desenvolver nos estudantes o pensamento crítico a respeito do fenômeno da moda, compreendendo seus mecanismos de funcionamento, bem como sua evolução na sociedade atual”<sup>2</sup>, apresenta metodologias que englobam “aulas expositivas dialogadas, discussão circular, atividades em grupo, seminários e outras dinâmicas, leituras e pesquisas”. A exposição dialogada, planejada pelo professor, seria para criar embasamento teórico e compreensão dos mecanismos de funcionamento do fenômeno moda e da sua

---

<sup>2</sup> Plano de ensino da disciplina de História da Moda Contemporânea, ofertada na 3ª fase da Instituição 04 de S.C.

evolução na sociedade atual. Tal ação criaria tanto um ambiente propício, quanto introduziria os conceitos aos estudantes, para que se fizessem discussões, atividades em grupo e seminários que complementaríamos a compreensão do estudante, assim como desenvolveria seu pensamento crítico, ao se posicionar e apresentar suas conclusões em tais dinâmicas. Por fim, as leituras e pesquisas complementaríamos a interpretação, entendimento dos estudantes e senso crítico. De modo geral, o objetivo proposto caminha junto às metodologias descritas, proporcionando ao estudante meios de alcançar as qualificações almejadas pela disciplina.

Outro exemplo pertinente é um plano que apresenta como objetivo geral “Relacionar a história, o design, a moda e a arte através do olhar analítico, crítico e estético exigido aos futuros profissionais da Moda, compreendendo as mudanças sociais e as importantes contribuições da história para nosso presente”<sup>3</sup> e, neste mesmo plano de ensino, as metodologias citadas são: aulas expositivas dialogadas, leitura de textos e fichamento, pesquisas, participações em fóruns virtuais, produção de textos e croquis de moda. Ao fazer uso da aula expositiva dialogada, talvez, o professor tenha aberto caminhos para que as relações entre os diversos conteúdos se formassem a partir do pensamento do estudante, o que poderia ajudá-lo a compreender as mudanças sociais e contribuições da História para o presente. Tal método embasaria teoricamente o estudante, para que este fosse apto a desenvolver um olhar analítico, crítico e estético, por exemplo. Pesquisas, leituras e fichamentos também são ferramentas de auxílio para tal formação. As participações em fóruns virtuais devem desenvolver o senso crítico do estudante, se tal método for aplicado em um sentido de criar debates e discussões sobre os conteúdos abordados em sala. A produção textual, além de desenvolver a criticidade e compreensão do estudante, pode ajudá-lo a desenvolver as relações entre os diversos conteúdos e exercitar sua criatividade, bem como os exercícios de criação auxiliariam o estudante a colocar sua criatividade em prática, num suporte bastante dominado por ele.

Talvez coubesse, ainda, nessas metodologias, aplicar seminários e debates em sala, abrindo maior espaço para a discussão crítica e relações de diversos conteúdos por parte dos estudantes. Como não podemos saber como tais

---

<sup>3</sup> Plano de ensino da disciplina “História da Moda e do Design”, ofertada na 2ª fase da Instituição 02 de R.S.

técnicas de ensino se aplicaram na prática, fica aberta tal lacuna em relação ao completo desenvolvimento da capacidade analítica, crítica e estética dos estudantes tal como o objetivo geral previa; não sabemos se tais habilidades se desenvolveram por completo no decorrer da disciplina ou o que se encontrava planejado não foi nem mesmo aplicado.

Apesar de haver certa carência no documento escrito a respeito tanto de metodologias quanto de objetivos, sabe-se que uma aula sempre vai além. Ainda que haja essa defasagem entre o escrito e o possivelmente praticado, as análises acima expõem de forma nítida que metodologias de ensino e objetivo se completam, buscando um fim comum: a habilitação de um estudante mediante determinados conteúdos.

É importante frisar que as metodologias devem ser planejadas, considerando tanto os objetivos quanto os conteúdos e devem ser bem aplicadas, para que se alcancem os objetivos propostos. Uma exposição onde não há espaço para o discente perguntar, criar novas referências, discutir e tirar conclusões por conta própria, por exemplo, não permite que objetivos como “desenvolver” e “relacionar” se concretizem.

É certo que o diferencial está em metodologias, recursos didáticos e avaliações que estimulem o estudante a ir além e buscar fontes, pesquisar e pensar historicamente, unindo isso a sua criatividade em amadurecimento, o que contribui para que a consciência histórica crítica esteja sempre em crescimento e em uso. Tais atividades ajudam o estudante a perceber que a História da Moda vai além da informação e está presente também na prática, sendo peça fundamental para a formação e trabalho interdisciplinar. Porém, a proposta do ensino deve seguir muito além da composição de um repertório rico e variado.

O dever do ensino de História se atrela ao estímulo crítico de pensar a sociedade e os sujeitos sociais em suas relações cotidianas, marcadas por inúmeros fatores e os muitos que não são, de forma alguma, cotejados apenas pelo olhar inexperiente de quem observa o resultado. Pensar historicamente é encadear o fazer do aqui e agora numa grande historicidade, que de forma alguma é a manifestação do progresso da humanidade, como os idealistas alemães defendiam no século XIX. É, sobretudo, compreender que as maneiras de pensar e fazer dos sujeitos de hoje implica maneiras de narrar e produzir sentidos para a vida e as coisas que a compõem: o chamado passado.

#### 4. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ATUANTES NAS DISCIPLINAS DE HISTÓRIA

Por maiores que sejam as excelências que os profissionais tragam de suas áreas de atuação, não há garantias de que as mesmas exercerão igual peso na construção dos significados, saberes e competências, compromissos e habilidades alusivos à docência. O fato de professores universitários não possuírem qualquer formação pedagógica é uma regra, mesmo que medidas legais tenham incorporado como exigência nos cursos de pós-graduação *latu sensu* disciplinas vinculadas à docência do ensino superior. Na atualidade, os professores universitários, a maioria doutores ou mestres, ingressaram no exercício do magistério sem ter cursado as disciplinas didático-pedagógicas em sua formação de pós-graduação e, quase sempre, são excelentes pesquisadores e nem sempre tão bons professores.

Essa situação é recorrente no ensino da moda, pois, como aponta Caldas (2004), o ensino superior de moda no Brasil é relativamente novo e, em função disso, os professores que assumem as disciplinas são oriundos das primeiras turmas graduadas em Moda ou de outras áreas, não necessariamente ligadas à moda, não possuindo preparação para a docência. Engenheiros, arquitetos, economistas, designers e outros tantos cursos superiores sem nenhuma relação com o universo da educação compõem a origem de formação da maioria dos professores atuantes nos bacharelados e tecnólogos em Moda.

Agravante a essa situação, muitas vezes não há incentivo por parte institucional ou interesse do docente para que uma especialização voltada para o magistério seja realizada. Em geral, os professores de ensino superior consideram a pedagogia desnecessária às suas reflexões e mesmo os núcleos docentes estruturantes servem mais para regular as questões administrativas do ensino, ao invés de refletir sobre as práticas pedagógicas, numa atitude de permanente autoavaliação.

Mas, indo além de conjecturas, dados coletados apontam quais as formações que os professores das disciplinas História da Moda possuíam, no começo da década atual, nos estados de Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Em um primeiro momento, através de pesquisas no site do Ministério da Educação, constatou-se que existiam 27 instituições que ofereciam cursos de Design de Moda, tanto técnicos quanto bacharelados, em 2012, sendo 18 em Santa

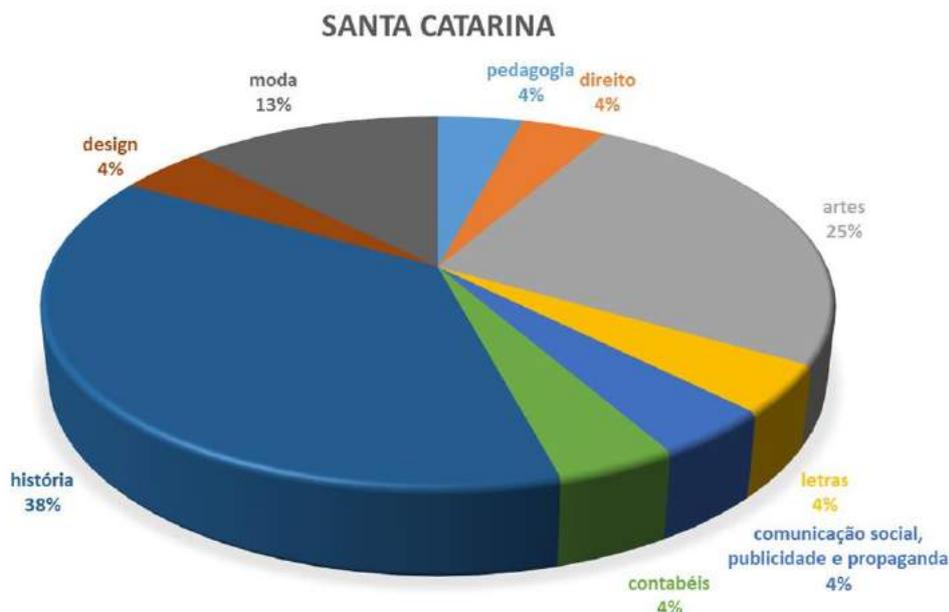
Catarina e 9 no Rio Grande do Sul. Após a identificação desses cursos, entrou-se em contato com as instituições, através do sítio eletrônico, e-mails e telefonemas, a fim de descobrir quais as disciplinas com o termo “história” eram oferecidas pelos cursos, e quais os professores responsáveis por elas no ano anterior. Obteve-se relativo êxito nessa fase da pesquisa, conseguindo a relação de todas as disciplinas de história nos cursos de Design de Moda tanto em Santa Catarina quanto no Rio Grande do Sul e a relação dos professores atuantes de 8 cursos do Rio Grande do Sul e dos atuantes em 15 cursos de Santa Catarina. Depois disso, os nomes coletados foram consultados na base pública de currículos do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) para verificação da formação dos profissionais atuantes em 2011. Após todas as etapas de coleta e verificação, os dados foram tabulados em gráficos, para análise.

No Rio Grande do Sul, observou-se que nenhum professor atuante em disciplinas com o termo “história” tinha apenas graduação; 16% tinham especialização; enquanto 53% eram portadores do título de mestre e 31% de doutor. O fato de todos terem ao menos uma pós-graduação é ponto positivo e talvez, hoje, em 2018, não haja mais um percentual expressivo de especialistas, o que demonstra preocupação constante com a formação profissional por parte dos professores, fato que contribui muito para a docência, já que, de acordo com Silva e Reis (2011), requer constante formação do profissional.

Em Santa Catarina existia maior equiparidade em relação às titulações dos docentes, sendo 16% portadores apenas do diploma de graduação; 16,29% com especialização; 34% com mestrado e 21% com doutorado. Mesmo que houvesse professores apenas com graduação, a quantidade de doutores e mestres era expressiva.

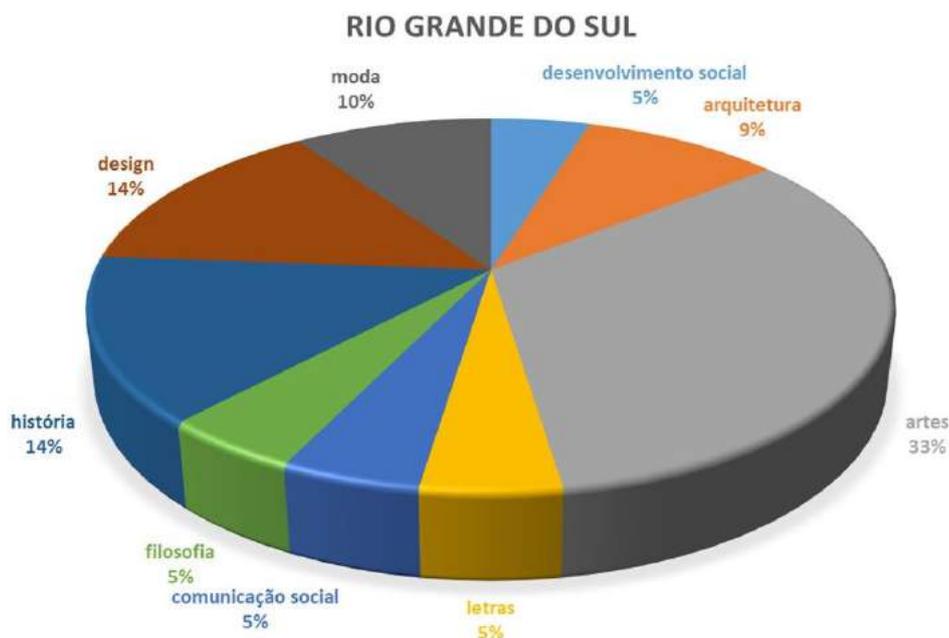
Além da titulação usufruída à época da pesquisa, considerou-se que áreas de formação principal os profissionais possuíam, pois apenas a titulação de doutor, por exemplo, não garantiria um aprofundamento em questões de didática e docência. Os gráficos abaixo nos trazem a relação da área de titulação desses profissionais, tanto em SC quanto no RS, considerando apenas a graduação, entendida como a mais importante na definição do perfil formativo do profissional.

Gráfico 1: Distribuição dos professores por área de graduação, atuantes em SC.



Fonte: Resultados da pesquisa de campo, 2011.

Gráfico 2: Distribuição dos professores por área de graduação atuantes em RS



Fonte: Resultados da pesquisa de campo, 2011.

Observa-se, positivamente, nos dois gráficos, que um número considerável de profissionais possuía titulação em História, assim como em outras áreas envolvidas com a docência, como Artes, Filosofia, Letras e Pedagogia que trabalham com a didática em seu plano curricular, caso seja um curso de

Licenciatura. Contudo, essas últimas áreas de conhecimento não oferecem em sua formação um aprendizado aprofundado em História, sendo apenas a Filosofia a que mais se aproxima. O caso se agrava com a falta de aprofundamentos didáticos ou a completa ausência deles como na situação dos professores graduados em Moda, Design, Arquitetura, Comunicação, Direito, Contábeis e Desenvolvimento Social, cursos em que nada é ensinado no campo do ensino. Soma-se, a essa formação distante da pedagogia, ainda, o fato de as disciplinas de história serem diminutas nos currículos e, como está se estudando, quase sempre são disciplinas oferecidas por advogados, arquitetos, designers, contadores etc. e não por historiadores.

Considerando o número de profissionais com formação em História, tem-se: 38% de professores formados na área em SC e apenas 14% no RS. Assim, em Santa Catarina, o maior índice do gráfico corresponde aos profissionais com formação em História. E isso é relevante, uma vez que a Licenciatura em História traz disciplinas importantes para a docência. Usando como exemplo o curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina<sup>4</sup>, das 31 disciplinas obrigatórias, seis são voltadas para a didática e ensino, uma para as metodologias, e existem três estágios onde o estudante é colocado em contato direto com o ensinar e orientado para fazê-lo com maestria. Além disso, toda disciplina, mesmo voltada para um conteúdo específico, como História Moderna, é discutida de maneira crítica, questionando a escrita desse passado, seus modelos ideológicos e suas apreensões no presente, apurando, assim, o estudante para se tornar um historiador e não um contador de fatos passados. Deve-se acrescentar que outras disciplinas optativas voltadas para a pedagogia são oferecidas pelo curso e existe um Laboratório de Ensino onde diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão são produzidas, dando um amplo embasamento didático-pedagógico para os profissionais formados na instituição.

Assim, além de o profissional formado em história ter pleno domínio das construções dos conhecimentos historiográficos, das problematizações e do entendimento da consciência histórica, também tem uma base fomentadora do magistério, estando apto para aplicar sua maturidade historiográfica às disciplinas História da Moda com destreza. Algo bem diferente ocorre, por exemplo, com um graduado em Moda, cuja carga horária de disciplinas de história não ultrapassa 10%

---

<sup>4</sup> Conforme proposta pedagógica vigente em 2018. Currículo de 2007. Ver <http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=326>. Acesso 23/03/2018

da carga horária total do currículo, isso ainda nos melhores casos (SANT’ANNA, 2012).

No Rio Grande do Sul, entretanto, a realidade se mostra um pouco diferente. Um número relativamente pequeno dos professores ministrantes de disciplinas de História possui, de fato, alguma formação relacionada à história. Tal fator é preocupante, pois pode significar lacunas no ensino histórico, como a falta de problematizações, de entendimento da consciência histórica e da construção (e não mero repasse) dos saberes históricos. Como Susana Bernardo defende: “A aprendizagem histórica deve ser planejada, para contemplar múltiplas habilidades e competências, assim como o desenvolvimento de procedimentos que auxiliem na formação histórica” (BERNARDO, 2009, p. 43).

Assim, somente o profissional competente para a transmissão de conteúdos pode fornecer aos estudantes de História da Moda um ensino histórico completo, não apenas dos fatos, mas sim dos contextos, que ensine a pensar e questionar, e não somente fixar nomes de estilistas ou grifes de moda e ter uma noção do tempo e das crises sociais com simplificações ao estilo “Wikipédia”. O profissional que ensina a História da Moda precisa estar deslocado da antiga ideia simplista de mera reprodução do conhecimento, para a construção e contextualização do conhecimento, a fim de produzir uma consciência crítica e autoral no estudante.

Como Silva e Reis discutem, quando o professor não possui êxito em ministrar o conteúdo de sua aula, “a tarefa de ensinar acaba por contribuir mais para o desencanto do estudante em relação à aprendizagem do que para o incentivo e produção do conhecimento” (SILVA; REIS, 2011, p. 2). Tal fato, unido ao número de professores sem formação ou especialização que contemple a didática, pode explicar um possível desinteresse dos estudantes pelas disciplinas de história dentro dos cursos de Moda.

Sem especializações voltadas para a disciplina a ser aplicada e para a docência, outro fator de desarranjo no ensino de História se impõe, uma vez que, na maioria das situações, quando um professor ingressa no curso/departamento encontra já estabelecida a disciplina em que atuará, recebendo ementas prontas e mesmo “diretrizes”, como determinados tipos de trabalhos e livros a serem usados. Tal fato isola a disciplina do conjunto formativo a que o curso se propõe e gera uma situação onde o professor planeja individualmente e, de modo geral, os resultados

que obtém não são estudados e analisados pelo conjunto docente, a não ser que apresentem situações conflitantes.

Junta-se, ainda, à formação precária e ao conhecimento raso, questões como: a inexistência de orientações quanto ao planejamento do ensino, o uso de metodologias ou das avaliações praticadas; falta, igualmente, a realização de estudos e discussões sobre as práticas docentes, de autoavaliações ou relatórios nas operações docentes de maneira sistemática e em busca da qualidade. De modo geral, no ensino superior, poucas são as ações que criem reflexão sobre a docência ou sobre o processo docente e a efetivação de um perfil profissional almejado. Sempre será escrito no PPC sobre o perfil do egresso, mas quantas serão as ocasiões que o corpo docente desacelera suas atividades para refletir se o perfil desejado está sendo produzido pelas ações educativas encetadas? Essas e outras questões geram ainda muitas polêmicas, porém não são abordadas nesse texto.

Importa, ao menos, destacar que muito se pode fazer com a quebra dos paradigmas que entornam o conhecimento de História, por muito tempo entendido como um saber firmado na narração de fatos e heróis, o que, supostamente, lendo um livro e pesquisando na internet, preparando slides com figuras bonitas já seria o suficiente para ensinar sobre o passado. Os profissionais convidados a lecionar História ou outras áreas específicas das Ciências Humanas sem contínuo aprofundamento, tanto da prática docente quanto em relação aos conteúdos específicos, jamais poderão despertar nos estudantes o entendimento crítico e fazê-los se tornarem agentes criativos de sua ação profissional.

E vai mais além a discussão. Supor que qualquer graduado em design, por exemplo, pode ser um professor de História, caso goste de ler, é reafirmar que, nos cursos de Moda, as disciplinas mais teóricas e de cunho histórico são consideradas informativas ao invés de formativas, ou seja, “complementares” ao curso e até dispensáveis. Mas, vamos parando por aqui.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Um ensino crítico e criativo alude à liberdade de exploração e do questionamento de teorias, informações e técnicas, sendo importante que todas as disciplinas proporcionem, num curso voltado à criação como o de Design de Moda, oportunidades de aprofundamento, de exposição, de descoberta e resolução de

questões e problemas a partir de leituras e debates, de experimentações e de confrontos conceituais e de práticas.

Por isso, um ensino criativo vai além da reprodução de conhecimento, onde o estudante decora e reporta o conhecimento passado em sala em provas e trabalhos que não aprimoram a capacidade crítica do aprendiz. A demanda de trabalhos e exercícios, como croquis e outros relacionados à produção de vestimentas ou imagens, sem ser acompanhados da devida discussão e afastamento da reprodução do já visto, pouco ou nada acrescentam na tomada de uma consciência histórica crítica.

Todo estudante precisa de encorajamento do professor, para que aprenda a questionar, expor, problematizar e utilizar os conhecimentos apreendidos, incentivando um pensamento crítico e criativo, original e isso desde a mais tenra idade. O estudante universitário, que não se impõe o desafio de superar a rotina colegial e a relação autoritária entre professor que ensina e estudante que aprende, não se apropria da dimensão inovadora que a universidade deveria, por princípio, valorizar, viabilizar e centralizar em suas ações.

Todas as disciplinas deveriam ter isso em pauta no planejamento de suas ações educativas, tendo clareza de que não se trata de informar práticas, métodos e teorias, mas instigar o estudante, numa postura crítica a rever os conteúdos, técnicas e métodos com que toma contato, a fim de provocar inquietações internas no já sabido e, então, produzir novos conhecimentos para si e seu entorno.

Portanto, a partir das análises realizadas ao longo da pesquisa foi possível notar que, muitas vezes, como tantas outras disciplinas teóricas aplicadas em um curso prático por excelência, a História ensinada nos cursos superiores de Moda é categorizada nas grades curriculares e mesmo pelos futuros profissionais como informativa, e não formativa e, sendo assim, esquecida logo após a conclusão da disciplina ou reduzida em sua carga horária. Possivelmente, tal forma de pensar resulte das situações de mera reprodução do conhecimento histórico que ocorrem em aulas expositivas, acompanhadas de slides bonitos ou nem tanto, mas, que, infelizmente, não provocam qualquer envolvimento mais complexo das habilidades do raciocínio e crítica. Esta impossibilidade se dá porque a maioria dos professores não é habilitada (apenas 38 % em SC e 14% no RS), possui pequeno ou pontual entendimento da história e recebe estudantes acomodados a não discutirem o que lhes é dito.

Entrelaçar fatores sociais, econômicos, culturais e discursivos, pensar além da narração do acontecimento histórico, questionar os seus bastidores, por exemplo, requer pensamento crítico e ativo, por parte de quem está mediando o conhecimento já constituído e do ouvinte, especialmente, quando a disciplina é a História. Mesmo que os verbos “desenvolver”, “analisar” e “relacionar” tenham sido os mais recorrentes nos planos de ensino e, quase sempre, havido a menção a metodologias capazes de alcançar os objetivos, não se pode afirmar que tais objetivos contribuíram para a formação de um Designer de Moda crítico e criativo. Todavia, nas disciplinas dirigidas por um historiador isto teve mais chances de ocorrer.

Fica claro que se faz necessária uma reflexão da importância do ensino de História e deve acontecer no duplo sentido docentes – discentes. Para tal, é mister formação de historiador para quem leciona esse conhecimento e contínua reflexão de seu fazer docente. Isto acompanhado de uma postura institucional de implementação de estratégias pedagógicas que incrementem a qualidade dos planejamentos de ensino, nos quais objetivos, conteúdos e metodologias de ensino cooperam-se mutuamente, para que a compreensão histórica e de todos os campos de conhecimento afeitos à formação do futuro designer de moda influenciem na postura crítica e, conseqüentemente, na criatividade do profissional em meio à sociedade em que atua.

Acredita-se que o objetivo proposto com o artigo foi alcançado, pois se discutiu a dimensão do ensino de História da moda nos cursos de Design de Moda, cotejando a importância do desenvolvimento da consciência histórica crítica dos estudantes em diferentes momentos do texto e, especialmente, quando foram analisadas as metodologias de ensino aplicadas e os objetivos gerais que as motivaram, bem como ao ponderar a formação e capacitação dos professores atuantes no ensino de História na época da pesquisa de campo. Na combinação desses aspectos, conclui-se, então, que a consciência histórica crítica não é desenvolvida a contento no ensino de História da Moda, principalmente, devido à ausência de historiadores ministrando essas disciplinas e não por conta das metodologias utilizadas ou dos objetivos propostos para as mesmas.

Deixa-se o convite para uma futura pesquisa aos nossos leitores, cuja proposta seria de comparar o resultado final dos cursos de graduação em Moda, por meio dos trabalhos de conclusão de curso entregues, com a carga horária, formação

de professores e propostas de ensino das disciplinas teóricas existentes nas matrizes curriculares, a fim de averiguar se em currículos com maior relevância às disciplinas teóricas e devida formação dos professores responsáveis por elas, os TCC são mais consistentemente críticos à sociedade que os entorna e os problemas de pesquisa são tratados com maior inovação ou não.

Espera-se que a longa leitura tenha valido a pena; que esse texto tenha alimentado a autocrítica e provocado algumas inquietações nos pesquisadores e professores dos cursos de Design de Moda ou afins.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças C. Construindo a docência no ensino superior: relações entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Camilo de Souza. **Didática e práticas de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BAGGIO, G., SCHOSSLER, D., DULLIUS, M. Utilizando diferentes metodologias para o ensino de matrizes: Uso de modelagem matemática e recursos computacionais em dois ambientes escolares. **Revista dos Destaques Acadêmicos**, ano 2, n 4, 2010, p. 9-15. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/viewFile/104/62>

197

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: **Obras Escolhidas**, vol. 1. Org. Sergio Paulo Rouanet, SP: Brasiliense, 1987, pp. 222 – 232.

BERNARDO, Susana Barbosa Ribeiro. **O ensino de história nos primeiros anos do ensino fundamental: o uso de fontes**. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Centro de Letras e Ciências, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2009.

BONADIO, Maria Claudia; MARINHO, Maria Gabriela S. M. C.; WAJNMAN, Solange. Moda e conhecimento: Interfaces com as ciências humanas e a comunicação. **IARA: Revista de Moda, Cultura e Arte**, São Paulo, v. 3, n. 3, p.01-04, 12/2010. Disponível em: [http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistaiara/wpcontent/uploads/2015/01/IARA\\_vol3\\_n3\\_Completa\\_2010.pdf#page=53](http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistaiara/wpcontent/uploads/2015/01/IARA_vol3_n3_Completa_2010.pdf#page=53). Acesso em: 19 set. 2016.

CABRAL, Maria Helena. História e Medicina: a Herança Arcaica de um Paradigma. **Revista Eletrônica História, Ciências, Saúde**, on-line. Rio de Janeiro, nov 1999 – fev 2000, p. 551-575.

CALDAS, Dario. Cursos e Desvios do Ensino Superior de Moda. In: CALDAS, Dário. **Observatório de Sinais: teoria e prática da pesquisa de tendências**. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2004.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

DULCI, Luciana Crivellari. O conhecimento nos cursos superiores brasileiros: a constituição da formação em Design de Moda. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGIA, 29., 2013, Chile. **Acta Científica**. Chile: Alas, 2013. p. 1 - 11. Disponível em: <[http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT25/GT25\\_CrivellariDulci.pdf](http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT25/GT25_CrivellariDulci.pdf)>. Acesso em: 01 dez. 2016.

FELIS, C., P. **Planejamento escolar**. Disponível em: <<http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/33896>>. Acesso em: 2010

FERREIRA, Terezinha Francelino. **A Disciplina História da Matemática**: um estudo sobre as concepções do professor do ensino superior. 2005. 146 f.. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

GODOY, Arilda Schmidt. Revendo a aula expositiva. In: MOREIRA, Daniel Augusto (Org.). **Didática do ensino superior**: técnicas e tendências. São Paulo: Pioneira, 2000.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LEAL, R. B. Planejamento de Ensino, Peculiaridade significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Vol. 37, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1106Barros.pdf>

198

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Desenvolvimento Profissional do Professor: Desafios institucionais. In: SADALLA, A. M. F. de; AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. S. (Orgs). **Formação de Professores**: discutindo o ensino de Psicologia. 2ª Ed. Ver. São Paulo: Alínea, 2016.

MASETTO, M. T. (Org) **Ensino de engenharia**: técnicas para otimização das aulas. São Paulo: Avercamp Editora, 2007.

MORETTO, V. C. **Planejamento**: Planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis: Vozes, 2007.

OKI, Maria da Conceição Marinho. MORADILLO, Edílson Fortuna. O ensino da História da Química: contribuindo para a compreensão da natureza da ciência. **Revista Ciência e Educação**, on-line, 2008, p. 67-88.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. *Caderno de Formação*: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. Acervo digital Unesp, v. 3, p. 27-39, mar. 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>> Acesso em: 19 mar. 2018.

PAIXÃO, Cassiane de Freitas. Educação superior no Brasil: diferentes fases, outras características. **Caderno ANPAE**, on-line, 2010.

PROUST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. Teorias Implícitas na Ação Docente: Contribuição teórica ao desenvolvimento do professor prático-reflexivo. In: SADALLA, A. M. F. de; AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. S. (Orgs). **Formação de Professores**: discutindo o ensino de Psicologia. 2ª Ed. Ver. São Paulo: Alínea, 2016.

SANT’ANNA, Ilza Martins. **Didática – aprender a ensinar**. Rio de Janeiro: Editora Loyola, 1993.

SANT’ANNA, Mara Rúbia. Disciplinas teóricas e a formação do profissional de moda - estudo a partir da História da Moda. In: **International Fashion and Design Conference**, 2012, Guimarães. Anais 1o. CIMODE. Porto: Universidade do Minho, 2012. v. 1. p. 3061-3072.

SILVA, Livia Ramos de Souza, REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Docente do ensino superior e a importância da formação pedagógica. In: **Anais do I Seminário sobre docência universitária**. Universidade Estadual de Goiás, março de 2011, pp. 1- 30.

TAKAHASHI. R. T., FERNANDES, M. F. P. Plano de aula: conceitos e metodologia. **Revista ACTA**, v. 17, n 1, 2004, p.114-118. Disponível em: <[http://lms.ead1.com.br/upload/biblioteca/modulo\\_3658/QGFZJBHV7Z.pdf](http://lms.ead1.com.br/upload/biblioteca/modulo_3658/QGFZJBHV7Z.pdf)> Acesso em 12 de dezembro de 2014.

Recebido em: 24/03/2018  
Aceito em: 07/06/2018

**R** ARTES  
**E** MODA  
DESIGN

**Entrevista**



## ARTES, MODA E DESIGN: PROJETOS DE ENSINO E PROJETOS DE VIDA.

*Arts, Fashion and Design: projects of teaching and life projects.*

Marcelo Machado Martins<sup>1</sup>

### RESUMO

Entrevista concedida por Eloize Navalon, na qual a professora comenta a sua trajetória na academia e discute sua atuação como coordenadora e docente do curso de bacharelado em Design de Moda na Universidade Anhembi Morumbi (São Paulo – Brasil). Além disso, Eloize reflete sobre as relações entre arte, design e moda, mas também sobre tolerância, diversidade e a grande e necessária paixão por ensinar (e aprender).

**Palavras-chave:** Moda. Design. Ensino.

### Abstract

*Eloize Navalon's interview, in which she comments on her academy trajectory and discusses her performance as coordinator and university professor of the Bachelor's degree in Fashion Design at Anhembi Morumbi University (São Paulo – Brazil). In addition, Eloize reflects on the relations between art, design and fashion, but also about tolerance, diversity and its great and necessary passion for teaching (and learning).*

**Keywords:** Fashion. Design. Teaching.

---

<sup>1</sup> Doutor em Semiótica e Linguística Geral (USP; ENLSH – Lyon/Paris). Professor-pesquisador do PPGCDS da UFRPE; Professor Associado da UFPE: CAA (núcleo de Design e Comunicação).  
E-mail: [machadomartins@yahoo.com.br](mailto:machadomartins@yahoo.com.br) | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9084914012461108>

**Eloize Navalon**, professora e pesquisadora da Universidade Anhembi Morumbi desde 2000, e coordenadora do curso de bacharelado em Design de Moda, na mesma universidade, desde 2007; é uma referência nacional para estudos relacionados ao processo e à criação do designer de moda, além de participar de grandes projetos interdisciplinares e intercontinentais que promovem a ampliação de diálogos das áreas e dos profissionais neles envolvidos. Personificação de uma simpatia e de uma generosidade únicas, Eloize acumula em sua carreira acadêmica centenas de orientações, de participações em eventos científicos e, como não poderia deixar de ser, de publicações, importantes referências nos estudos e pesquisas relacionadas ao Design, à Moda e a áreas afins. Com seu largo sorriso de acolhimento, uma de suas marcas registradas, aceitou conceder esta entrevista à *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design*.



de participações em eventos científicos e, como não poderia deixar de ser, de publicações, importantes referências nos estudos e pesquisas relacionadas ao Design, à Moda e a áreas afins. Com seu largo sorriso de acolhimento, uma de suas marcas registradas, aceitou conceder esta entrevista à *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design*.

**Pesquisador:** Antes de tudo, Professora, devo deixar registrado que é uma honra poder trazer um pouquinho de você para a *Revista* e para as reflexões que os professores/as fazem a partir da leitura do material que nela é publicado. De antemão, portanto, eu te agradeço muito por este momento tão prazeroso para mim! Obrigado! Sabemos que a sua atuação na universidade se iniciou justamente num período importante para a consolidação dos estudos do design e da moda, e do design de moda, no Brasil. Como a senhora avalia a sua trajetória nesse campo, e mais do que isso, como a senhora avalia a legislação que regula a formação e a atuação dos trabalhos do designer de moda?

**Entrevistada:** Também, como você, antes de tudo, deixo aqui registrado que me sinto muito honrada em participar desta entrevista. A *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design*, assim como vocês (editores, colaboradores, colunistas, pareceristas), tem uma importância extrema para o ensino e para a pesquisa em design e em moda. Sou muito grata em poder conviver, compartilhar e desfrutar da amizade e do companheirismo de vocês. Com relação à trajetória que percorri, considero que minha história profissional se deu nesse emaranhado de descobertas e de consolidações do mercado que passou a absorver com mais profissionalismo a demanda dos trabalhos que realizamos nas Instituições de Ensino Superior (IES). Iniciei minha vida acadêmica por conta de minha atuação profissional na área de

moda, pois desde meados dos anos 1980 trabalhei com o desenvolvimento de produtos na indústria e no varejo. No início dos anos 2000, tanto a configuração dos cursos de Design como a dos cursos de Moda eram bem diferentes do que temos nos dias atuais. Naquele momento, os cursos superiores em Moda (com menos de 15 anos de existência) não possuíam uma legislação regulatória. Em 2004 o Ministério da Educação lançou uma Portaria informando que a partir daquele momento os cursos de Moda, Estilo, Estilismo, Desenho de Moda e todas as inúmeras nomenclaturas existentes até então para os cursos superiores deveriam adotar o nome “Design de Moda” e, assim, seguir as *Diretrizes Nacionais para os Cursos de Design* em sua estruturação curricular. Como registrado em várias publicações e documentos oficiais, esse foi um momento de muita agitação no meio acadêmico. Alguns professores e coordenadores se opuseram totalmente a isso, e outros (assim como eu ainda hoje) acreditavam que a criação e o desenvolvimento de produtos de moda é um processo projetual, portanto Design, e não “somente” estilo. Claro que eu acredito que uma legislação específica para o ensino de Moda, mesmo que esse, no seu aspecto criativo e de materialização seja design, é o caminho mais coerente, visto que a área é a segunda maior empregadora no Brasil, além de possuir características muito particulares, principalmente quando o horizonte se abre e enxergamos a moda não somente como criação de produtos, mas como um sistema de comunicação. Há alguns anos pleiteamos que o Ministério da Educação reconhecesse a Moda como um campo específico de formação, assim como fez o então Ministério da Cultura alguns anos atrás, mas essa é uma “luta” que parece ainda que perdurará por anos. No campo da atuação, tanto o Design como a Moda ainda não possuem legislação regulatória, isto é, não existe nenhuma lei que regule a profissão (em tramitação no governo há mais de uma década), tampouco a atuação dos profissionais dessas áreas.

**Pesquisador:** 2004 foi, então, um ano importante para a reconfiguração do ensino de Design e Moda no país, considerando a Portaria de orientações publicada pelo MEC. *Grosso modo*, a sua Instituição estava preparada para as mudanças naquele momento? Houve alguma consequência imediata com relação às adaptações e mesmo às mudanças sugeridas, como, por exemplo, o investimento em recursos materiais ou mesmo em novas contratações de professores e técnicos?

**Entrevistada:** Naquele momento, estávamos tão preparados como o restante do país, isto é, não!!! As mudanças sugeridas, porém, provocaram debates e reflexões, promovendo uma abertura em nossas mentes e corações, para que pudéssemos observar o ensino de Moda de uma maneira mais aprofundada, refletindo, sobretudo, acerca da atuação profissional dos nossos egressos nesse campo. Em 2005, liderados pelas professoras Maria de Fatima Mattos e Kathia Castilho, alguns professores decidem criar o Colóquio de Moda, que na minha opinião foi (e é ainda hoje) o fórum ideal para essas discussões, pois nos proporcionou, naquele momento, a ampliação das discussões acerca das mudanças. Vale ressaltar que essas discussões ainda são muito presentes em nossas vidas. Mas, voltando à IES em que atuo: em 2004 nosso Bacharelado em Moda apresentava uma proposição pedagógica que oferecia duas possibilidades de habilitação: Negócios da Moda e Design de Moda. O nome do curso era *Negócios da Moda*, e o estudante, ao fim do segundo ano, poderia escolher entre a habilitação em Negócios e a habilitação em Design – e desse modo era emitido seu diploma: Bacharelado em Negócios da Moda com Habilitação em...), ou poderia, por outro lado, cursar as duas habilitações e obter o diploma de ambas, como aconteceu algumas vezes. Em 2002, por conta da abertura de um *campus* próprio para os cursos de Design e Moda, estes cursos, professores e coordenadores se aproximaram mais, pois antes disso o curso de Moda ficava em uma edificação exclusiva. Essa aproximação promoveu, possibilitou um intercâmbio de ideias, metodologias de ensino, projetos, etc. Eu mesma cheguei a ministrar aulas de História do Design (por conta da minha formação) e orientar projetos no curso de Design Digital. Em 2004 já havia a oferta regular dos Bacharelados em Design Digital, Design de Games e Design de Embalagens, e no ano de 2005 começamos a pensar na possibilidade de ofertamos dois bacharelados em Moda: um focado em Negócios (como éramos fortemente reconhecidos), e outro em Design (para a criação e desenvolvimento de produtos), como eu disse. Nesse momento, eu e o professor Mario Queiroz éramos orientadores dos projetos de conclusão de curso da habilitação em Design de Moda e, em 2006, fomos convidados pela professora Monica Moura, então diretora da área de Artes, Design e Moda, a desenhar e posteriormente a coordenar o Bacharelado em Design de Moda, que teve a sua aprovação de oferta no CONSUM de 2006, e era orientado pela legislação vigente para os cursos de Design, e pautava o aprendizado como o orientado a projetos

interdisciplinares, como era (e ainda é) comum em todos os bacharelados em Design. Sendo assim, em 2007, abrimos nossa primeira turma do bacharelado em Design de Moda e reformulamos o bacharelado em Negócios da Moda para que seu foco fosse exclusivamente para uma formação de profissionais voltada para a atuação no gerenciamento de produtos, coleções e marcas de moda. Ao longo desses 11 anos, ora por atualização da legislação, ora por solicitação da nossa Instituição, ora ainda por nossa própria vocação para mudanças; temos aprimorado nossas matrizes curriculares com o intuito de ofertar um ensino mais atualizado e condizente com as demandas sociais contemporâneas – do conhecimento, do mercado, da formação humana, etc. Em 2012, redesenhamos nossos projetos pedagógicos para que todas as nossas ações visassem à criação, ao desenvolvimento e ao gerenciamento de produtos e projetos que pudessem promover a sustentabilidade na Moda. Por conta disso tudo, então, temos um investimento constante também em atualização de recursos materiais e humanos. Não posso deixar de citar aqui a criação em 2006 (juntamente com todas as mudanças das graduações), em nossa IES, do Programa de Pós-graduação – Mestrado, e posteriormente Doutorado – em Design, que conta com um grande número de pesquisas na área de Moda, e que possui uma grande parceria com as graduações de nossa Instituição, além de ter sido de uma importância singular em todas as nossas reflexões acerca do ensinar e do fazer Moda.

**Pesquisador:** Às vezes, parece que estamos vivenciando uma era de intolerância sem fim, e nossa área de atuação acaba sendo portadora ou vanguarda de temas que estimulam novos olhares com relação ao fazer do ser humano no e sobre o mundo. A senhora considera que nos dias atuais vivenciamos um avanço com relação às nossas concepções de artes, design e moda?

**Entrevistada:** Sim, com certeza! Vivenciamos um avanço nesse assunto, não tenho dúvida disso!!! As fronteiras entre artes, design e moda são muito tênues, e por vezes as três concepções participam de um mesmo processo projetual. Não vou me atrever aqui em falar de artes, mas quando observo a criação e o desenvolvimento de produtos, por exemplo, vejo que a moda está presente no lançamento de um novo modelo de automóvel, de geladeira, de aparelhos eletrônicos, de sistemas digitais, dentre tantos outros; assim como vejo o processo artístico presente na criação de produtos (moda, objetos e sistemas). Noto que esse

avanço é mais apontado ou mesmo observado nas escolas e universidades, pois a prática do ensino e aprendizagem precisa promover esses diálogos, gerando possibilidades de “avanços” de fronteiras. Percebo que a Moda toma a liderança nesse processo, seja na academia, seja no mercado, pois historicamente, mesmo havendo uma forte vertente ligada à estimulação do consumo, a Moda sempre esteve “colada” aos movimentos de vanguarda, questionando, muitas vezes, sua própria atuação. Percebo que, como área, ainda estamos bem abertos ao diálogo e à convivência com ideias divergentes... Oxalá possamos permanecer assim!

**Pesquisador:** Esse avanço que a senhora está considerando já chegou lá nas salas de aulas, isto é, será que ele tem sido incorporado nos discursos dos professores/as e, quem sabe, replicado nos discursos dos alunos/as? As mídias, *grosso modo*, por sua vez, incorporam esses avanços pelo menos para estimular o debate sobre eles – se tendenciosamente ou não, não é o caso. Mas e na universidade, o que a senhora acha que está acontecendo? Como esse avanço tem sido tratado?

**Entrevistada:** Então, como comecei a esboçar acima, acredito que o avanço maior está na universidade (ao menos na que convivo e com as quais mantenho um diálogo mais aproximado). Mas só posso falar com convicção sobre a IES em que atuo, pois nela abordamos fortemente, em nossos projetos e em nossas metodologias de ensino, questões como tolerância e intolerância, inclusão, importância (e riqueza) das diversidades, ética e, principalmente, o papel social do designer. Para fazer isso acontecer, precisamos estimular o estudante a conhecer a história (da arte, do design, da moda, dos movimentos sociais), os conceitos e teorias humanísticos, e não somente os aspectos técnicos e mercadológicos de sua futura atuação profissional.

**Pesquisador:** Com relação à sala de aula ainda, é difícil despertar no alunado a criatividade? Como a senhora consegue manter acesa a chama do “ser criativo” em seus alunos/a? E mais, quais são os seus próprios hábitos que mantêm abertos seus canais sensoriais e cognitivos para desenvolver a sua própria criatividade tanto na pesquisa, como nas aulas, por exemplo?

**Entrevistada:** Há muitas ações e referências que podem “alimentar” a criatividade. Sem dúvida que a proximidade com o fazer artístico e a produção

cultural mantém “acessa a chama” da criatividade, pois quanto mais contato com a arte, em todas as suas formas, mais “contaminados” por ela nos tornamos. Há um outro fator que promove muito a criatividade em qualquer pessoa: o desafio!!! Trabalhamos muito com “desafios de design” com nossos estudantes. Nosso projeto de conclusão de curso, por exemplo, parte da seguinte pergunta: qual desafio de design eu gostaria de resolver com meu projeto em Moda? Ao longo do curso, apresentamos alguns desses desafios contemporâneos para a Moda, como, por exemplo, a reutilização de materiais, o *upcycling*, o *zero waste*, a inclusão de deficientes ou, como chamamos, os “corpos invisíveis”, o público 60+, o *pluz size*, dentre outros. E é impressionante ver como os estudantes se mobilizam com essas questões e propõem projetos muito criativos e de alta competência técnica. Além dos projetos curriculares, temos alguns projetos de extensão por meio dos quais a cada ano nossos estudantes e professores se superam em criatividade. Um bom exemplo deles pode ser dado com o nosso projeto “Moda e Resiliência”, que realizamos desde 2011, e que abarca ações de criação e de desenvolvimento, tendo como culminância a apresentação (em um desfile) de uma coleção para mulheres com câncer de mama; ou ainda, outro exemplo, o projeto que estamos desenvolvendo em conjunto com RMIT University, School of Fashion & Textiles – Melbourne, Austrália, denominado “The Sea Between Us”, que promove um diálogo de moda entre os dois maiores países do Hemisfério Sul, Brasil e Austrália. Duas escolas de Moda vão hospedar este experimento: o RMIT (Royal Melbourne Institute of Technology) e a Anhembi Morumbi. Sustentabilidade é o mote para desenvolver esse diálogo em que são explorados tópicos como métodos de reciclagem e reaproveitamento e consumo consciente. O fio condutor desse experimento é o uso das técnicas têxteis manuais, fazendo extrapolar a ideia de diálogo de uma prática verbal, agora para o desenho de um espaço comum de transformação material. O material selecionado para isso é o encontrado na imensidão do mar que nos separa: o plástico. A experimentação em torno das potencialidades do plástico cria, então, um espaço de reflexão sobre as nossas forças e limites – não apenas em um nível individual, mas coletivo. Cada grupo, naturalmente, irá responder de maneira particular ao material que tem diante de si, e essa diversidade de abordagens é uma parte importante do projeto, uma vez que é desejável a troca de conhecimentos e valores. Ao acompanhar nosso trabalho, mais detalhes do processo e do próprio projeto poderão ser apreendidos. Não dá para não ser criativo perante a tudo isso

que fazemos, né? É desse dia a dia do ensino que me alimento para atuar como professora (prefiro a expressão “orientadora”) e como pesquisadora.

**Pesquisador:** O trabalho da Coordenação, que é sempre muito burocrático, envolve também atenções especiais aos professores/as. Como Coordenadora, a Senhora desenvolveu uma prática de reuniões com os/as docentes, no sentido de promover discussões acerca de práticas ou metodologias de ensino, ou, se elas existem, ficam muito centradas nos conteúdos específicos da formação?

**Entrevistada:** O diálogo entre a coordenação e o corpo docente é constante. Hoje eu “estou” coordenadora, mas sou professora antes e acima de tudo. Promovemos reuniões “formais” a cada início e fechamento de semestre. Nossas discussões giram sempre em torno da formação humana e não somente da formação profissional. Centramos nossas discussões em questões acerca das conduções dos projetos e dos conteúdos das disciplinas, que sempre estão atreladas a eles; isto é, a cada semestre, os estudantes realizam um projeto interdisciplinar no qual os conteúdos das disciplinas do semestre contribuem para a sua realização. Sendo assim, nossas reuniões de planejamento precisam contemplar todas as competências e habilidades que objetivamos desenvolver nos discentes, seja semestre a semestre, seja ao longo do curso. Nossa metodologia é a do aprendizado orientado a projetos, e isso discutimos incansavelmente. Além disso, posso dizer que temos o privilégio de manter um diálogo aberto e constante, por meio do qual, muitas vezes, ideias e novas propostas surgem, justamente por conta dessa troca permanente. Posso ousar em dizer que temos reuniões ao longo de todo o semestre.

**Pesquisador:** A senhora trabalha com muitos projetos, e projetos que envolvem muita gente. A senhora considera que o desenvolvimento de projetos pode ser de fato uma saída para minimizar a mesmice da sala de aula, isto é, esse tipo de trabalho é uma alternativa para um ensino-aprendizagem mais prazeroso, eficiente e eficaz?

**Entrevistada:** Sem dúvida alguma!!! Desde o início do curso trabalhamos com esse escopo, e a cada semestre nossos estudantes nos provam que – ao menos por enquanto – isso está funcionando muito bem! E vou além: o pensamento

e a atitude projetual evitam não apenas a mesmice da sala de aula, mas a mesmice do mercado. Design não é somente estilo!!!

**Pesquisador:** Professora, sua Universidade é, sem dúvida, uma referência nos estudos de nossa área. Vocês são muito respeitados no mercado, acadêmico ou não. O fato de ela ser de capital estrangeiro interfere de algum modo nas relações de trabalho desenvolvidas pelos professores/as? É possível conciliar os interesses econômicos dela com a nossa realidade brasileira?

**Entrevistada:** Bem... a realidade brasileira não está muito favorável a ninguém e à nenhuma iniciativa. Não vou negar que a entrada do capital estrangeiro trouxe uma nova maneira de administrar o negócio para nossa IES, e eu pude participar dessa mudança “de perto”. Porém, até o momento, não senti interferência direta no trabalho pedagógico que desenvolvemos. Sem dúvida, temos um pouco mais de burocracias no dia a dia da docência do que tínhamos dez anos atrás. Mas, novamente, digo que não vejo que isso interfere no andamento de nosso projeto pedagógico. Há momentos, inclusive, que temos francas aberturas para “negociar” e demonstrar nossos “resultados” (o que tem sido relativamente fácil até agora), mas acredito que isso é um componente do negócio que, como você aponta, tem seus interesses econômicos. Porém é para nós, professores, que é dada a tarefa de zelar pelos resultados acadêmicos, bem como pelo papel da excelência e qualidade do ensino que oferecemos. Como em qualquer situação, os conflitos existem, mas se bem conduzidos são um excelente desafio a serem assumidos.

**Pesquisador:** Neste ano comemoramos os 30 anos de Moda no Brasil. Vocês estão preparando alguma atividade específica para marcar este momento tão significativo para a área e para nós?

**Entrevistada:** Sim!!! Sem dúvida!!! Já em 2017, comemorando os 10 anos do Bacharelado em Design de Moda, tivemos muitas atividades de celebração, e para 2018 não será diferente. Estamos com dois projetos que visam ao reconhecimento dessa data tão importante. Um deles, iniciado no ano passado, tem por objetivo criar, conjuntamente com todos os cursos de Moda do país, uma linha do tempo, em uma plataforma digital, apresentando a criação dos cursos juntamente com o contexto social e econômico do país em cada momento apresentado. Esse projeto já foi iniciado, mas ainda se encontra em fase embrionária, e nossa intenção é

apresenta-lo no 14º Colóquio de Moda, em Curitiba, convidando todas as instituições a contribuir e participar permanentemente com a alimentação de dados e informações sobre os cursos. Quem quiser saber mais, vai ter que ir ao Colóquio... Outra ação que estamos organizando, também para o segundo semestre de 2018, é uma exposição em que se contará a história dos cursos de Moda da Anhembi Morumbi, que celebra 28º. ano de sua criação. Temos registros de imagens (fotos e vídeos), as primeiras máquinas de costura, depoimentos de ex-alunos, professores e coordenadores e muito mais... Esse é um ano muito importante para o ensino de Moda em nosso país! Nos últimos 30 anos o fazer e o ensinar Moda no Brasil passaram por muitas mudanças, mas muitas outras ainda precisam acontecer. Meu desejo é o de que todos nós possamos aproveitar essa oportunidade, não somente para celebrar e comemorar, mas acima de tudo para organizar essas mudanças no âmbito do ensino, pois acredito que somente com uma educação que promova questionamentos e aprofundamento de conhecimento é que conseguiremos fazer com que a Moda seja uma força criadora e promotora do bem estar social.

**Pesquisador:** Eloize, mais uma vez, professora, muito obrigado! Agradeço em nome da *Revista* também. É sempre um prazer muito grande estar com a senhora! Para finalizar, deixo um espaço para a senhora se dirigir aos/às estudantes em formação dos nossos cursos que desejam seguir uma carreira acadêmica. Quais seriam suas orientações para eles/as?

**Entrevistada:** E, novamente, eu é que agradeço a oportunidade de falar um pouco sobre o que eu faço e acredito. Espero que não tenha sido “em demasia”. Para aqueles que almejam seguir a carreira acadêmica, digo sempre o mesmo: AMEM aprender (sempre)!!! O CONHECIMENTO nos nutre, nos fortalece, enriquece nossa vida e nos alegra a alma. Não somente o conhecimento técnico e específico, mas todo conhecimento fronteira à nossa área. Sejam curiosos e questionadores... sejam inconformistas!!! Ensinar é antes de tudo saber aprender; é saber ouvir, ler, ver, observar, refletir. Ensinar é saber se emocionar tanto com o caminho como com o resultado. Um forte e afetuoso abraço a todos!!!

Recebido em: 12/02/2018  
Aceito em: 15/02/2018