

UMA IDEIA, UM DESENHO, O PRODUTO. “VER”, PERCEBER E CONSTRUIR: METODOLOGIAS PARA PRODUÇÃO EM MODA

Carlos Eduardo Félix da Costa
cadu@puc-rio.br

Gisela Friaça de Souza Pereira
gisela_friaca@puc-rio.br

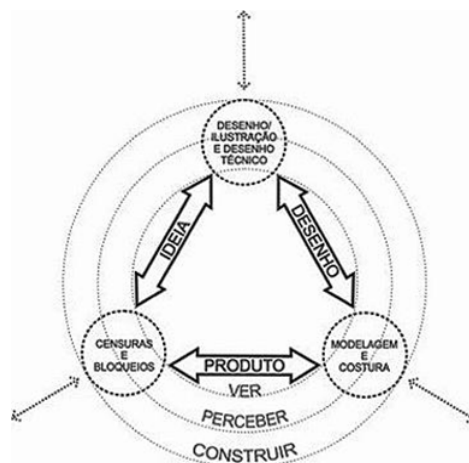
INTRODUÇÃO

De um modo geral, os alunos ingressam nas Universidades não correspondendo à fertilidade imaginativa esperada nesta etapa da vida. Há muita potência e desejo, mas ainda uma incapacidade de ministrar estas competências fluidamente. Na trajetória do pensar, do desenhar e do construir uma roupa, pode-se constatar que há lacunas no domínio das linguagens de Desenho e Ilustração de Moda, de Desenho Técnico, de Modelagem e Costura. Podemos observar também uma censura, uma resistência em colocar as ideias no papel. A leveza da criança se perde gradualmente com o passar dos anos. De um lado, vemos um adulto exigente e, em sua maioria, imbuído de críticas e julgamentos, desistindo da representação gráfica após frustradas tentativas. Por outro lado, quando não há bloqueios, podemos encontrar um indivíduo sem habilidades visuais, manuais e espaciais adequadamente desenvolvidas. Ao final, há um descompasso na transposição das representações, redundando em um produto final, o vestuário, desvinculado de seu ponto de partida.

É no interior dessas omissões que a pesquisa se colocou com o propósito de estudar as condições mais propícias à conscientização do aluno sobre a importância da busca de sua emancipação e municiá-lo para tal. Assim, o designer de Moda será capaz de “construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, 1996, p.28). Cabe ao orientador o papel de incentivador nesse processo de descoberta, nos quais recomeços e reconstruções não impedem o caminhar do iniciante. Para tanto, propôs-se um tripé metodológico conceitual, estruturado nos estágios da *ideia*, do *desenho* e do *produto*, à luz de princípios de ação denominados pelo “*ver*”, pelo *perceber* e pelo ato de *construir* (Figura 1). As direções apontadas pela tríade retroalimentam-se, apresentando um fluxo não necessariamente linear, configurando um esquema dinâmico em constante atualização. Essa flexibilidade proporciona ao aluno facilidade para lidar com seu processo criativo, iniciando-o no ponto em que se sentir mais confortável. No entanto, para que o mesmo ocorra de modo holístico, concluímos que é necessária a assistência equilibrada tanto em técnicas bi e tridimensionais de representação, quanto em referenciais artísticos e históricos, que o levem ao encontro de sua expressão pessoal.

Um ambiente de sala acolhedor, que prioriza o fortalecimento dos elos entre educador e educando sem a diluição completa de hierarquias, mas sim do princípio de autoria, tornando-a uma partilha sensível grupal, também contribuirá para o aporte de desdobramentos positivos. Um desafio pelo tempo restrito de carga horária dessas disciplinas nos currículos encontrados, pelo volume de conteúdo a ser trabalhado e pelo histórico individual de cada aprendente.

Figura 1 – Tríade proposta com suas lacunas



Fonte: a autora.

O estudo circunscreveu duas faculdades privadas de ensino de Moda no Rio de Janeiro, em que a pesquisadora leciona, oferecendo um campo de observação amplo e diverso de docência. A pesquisa possui natureza aplicada, de abordagem qualitativa, e procedimentos de pesquisa bibliográfica e de campo. Dados foram adquiridos, via questionário e entrevistas, em um grupo de quatorze alunos ao longo de dois semestres em ambas as instituições, a fim de coletar opiniões e experiências relacionadas à tríade. Com esse material, foi possível organizar conteúdo expositivo e exercícios, que colaboraram para formulação da metodologia de aprendizagem descrita ao longo deste texto.

Analisaremos o modo como se dá a separação e desvalorização do fazer manual no processo de aprendizagem e a importância da ludicidade a partir de autores como Maturana, Zöller e Kastrup; descreveremos as posturas e estratégias aplicadas em sala de aula como meio de engajamento no desenho e suas manifestações ampliadas bi e tridimensionalmente; abordaremos o aspecto laboratorial do espaço de aprendizagem, a atividade projetual como algo em constante atualização, sua relação com a incorporação de erros, a prática reflexiva e os vínculos entre mestre e aprendiz com Argan, Schön e Sennett; introduziremos os aspectos da Teoria de campo Gestalt que corroboram com nosso estudo utilizando Bigge, Gomes Filho e Mamede-Neves elencando-os com exemplos de modelagem; e concluímos ressaltando o papel da arte como linha que pesponta todo o despertar, sem a qual não seria possível criar, através do potencial dos objetos comuns e do erotismo defendidos por Holm, Hooks e novamente por Kastrup.

DESENHO, DESENCABULAMENTO E DESACELERAÇÃO

Há nos processos de aprendizagem a distinção entre os saberes da mente e os saberes do corpo, sendo os primeiros considerados mais valorizados e até mesmo superiores. Somos condicionados a atuar de modo programático, através de modelos intelectuais, planejando antes de agir e classificando os eventos pela ausência de falhas ou surpresas durante a execução. Negociamos a realidade numa constante bipolaridade de mensuração entre passado e futuro. Estamos mais engajados em como implementar modelos anteriores em situações novas, a fim de diminuir nossa ansiedade diante do imprevisível, do que de fato vivenciá-las. Raramente presentes, habitando o instante em que realmente nos encontramos, há uma crise grave de atenção. Uma economia cognitiva, que nos leva à dispersão, ausência de foco e incapacidade de sustentar projetos de longo prazo (Kastrup, 2004). Tal postura demonstra uma velocidade sem reflexão do cotidiano capturado pelo funcionalismo, a produtividade e o desempenho. Desvalorizamos o erro, em seu

lugar instauramos cautela e frustração. Em áreas da criação, o sucesso tornou-se compulsório.

Mas como inovar sem adentrar caminhos ainda não mapeados? É extremamente difícil no ambiente de ensino, abrandar expectativas. Os estudantes desde cedo são estimulados a competir, a não demonstrar suas inseguranças, ou a supervalorizá-las, privilegiando decisões lógico-matemáticas diante de qualquer problema. Vivemos um período em que se borram as definições de experiência, conhecimento e informação (Bondía, 2002). Portanto, o primeiro desafio a ser enfrentado é desacelerar, suspender as finalidades e voltar a “*ver*” e *perceber*. Em “Amar em Brincar”, Zöller e Maturana (2004), apresentam o conceito de “brincadeira” como uma natureza de atividade que se encerra em si mesma, endereçada ao agora, em que os participantes se envolvem em aceitação e reconhecimento mútuos. Compreendendo o outro, compreendo a mim mesmo.

O adulto, como ponto de chegada da cognição infantil, encerraria a investigação da criança sob a presença fantasmagórica de um déficit intelectual. Podemos pensar sobre como essa questão abarca uma ideia de progresso, onde o desenvolvimento da cognição seria como uma linha reta endereçada ao futuro, em que cada novo instante se sucede ao anterior até que se encontre um equilíbrio na forma amadurecida, na qual a juventude *primeva* estaria definitivamente superada (Machado e Costa, 2020).

O desejo pela novidade, pelo descaminho e pelo frescor é pouco a pouco esquecido. É preciso dissolver os bloqueios que impeçam o reencontro do aluno com algo que tivera contato frutífero quando infante. Portanto, manter uma atmosfera branda de jogo e ludicidade são fundamentais, quando atividades manuais são exercitadas. Estamos falando de uma das bases de nossa tríade, de como, nas classes de Desenho, Ilustração de Moda e até Desenho Técnico, não impedir que a falta de repertório visual, ausência de habilidade prévia e timidez impeçam o estudante de investir no processo de representação gráfica, de ir da *ideia* para o *desenho*, e vice-versa. O *produto* e o *construir* serão consequências dessa desinibição.

A noção de erro necessita ser revista. Quando infantes, não deixávamos de desenhar, pintar ou esculpir por não termos instrução formal nas áreas; pelo contrário, brincar e aprender confundiam-se. Prospeção e realização inauguravam zonas de indiscernibilidade, que tanto fixavam novas habilidades, quanto inauguravam outras, além de divertir. Um modo de desviar a vigília sobre si quanto aos resultados, é investir em práticas experimentais, que se concentrem no processo e não nos resultados.

Durante a pesquisa, aplicamos exercícios com base nas observações em sala de aula. Aos poucos, configuraram-se propostas com enunciados simples e utilizando materiais de baixo custo, que possibilitaram, independente do nível anterior de contato com desenho do aprendiz, serem compreendidas e executadas. Um bom ponto de partida foi a representação gráfica em poses cronometradas de formas construídas com papel dobrado ou amassado. Um dos impedimentos mentais mais comuns enfrentados no desenho de observação é a incapacidade de transpor a memória de como um objeto é, e de como ele se encontra diante dos olhos. Sabemos que uma cadeira tem quatro pernas e um encosto, porém podemos estar mirando-a de um ângulo em que vejamos apenas três, e em que o apoio para as costas seja um plano vertical. Inicia-se então um duelo mental entre representar aquilo que se *sabe* de uma cadeira e aquilo que se *vê*. Já diante de uma folha de papel, cuja memória é manipulada pela dobra e o amarrotado, criando zonas de claro, escuro e linha – mas que não chegam a se parecer com efetivamente nada nomeável –, somos obrigados a olhar e representar sem consultar nosso repertório de arquétipos. Outro bom exercício consistiu em copiar imagens que estão de cabeça para baixo. O aluno não estará olhando uma representação de uma figura humana ou paisagem de Egon Schiele ou Degas, apenas linhas e áreas de gradação de cinza; desprendendo-se do referencial e de seus modos tradicionais de registro.

Meios aditivos para a construção de figuras foram também um modo de oferecer ágeis representações e driblar inaptidões. A colagem, seja pelo recorte, justa ou sobreposição de superfícies, seja por suas derivações, como transferências de imagens copiadas com carbono ou papéis translúcidos, são profícuas, propiciando a ressignificação do enorme repertório de referências que a cultura de massa produz. A agilidade da técnica também gera uma báscula entre foco e atenção periférica interessante. Com poucos gestos teremos uma composição, alguma relação de figura, fundo e cor instaurada para observação. Essa estrutura proporciona ao aluno a oportunidade de transitar de executor para observador de algo que realizou num breve intervalo de tempo.

Por ser uma técnica *errante* de constante procura e testagem, a colagem tende a gerar excedente. O “lixo” produzido é acumulado ao lado da área de trabalho, sendo uma rica fonte de encontros visuais inesperados. Um acúmulo de atos impensados, mas que sob um olhar generoso retrospecto, contém perguntas gráficas e provocações que servirão de inícios, meios, ou fins para obras. O contato com a inconsciência atuante, a imaginação subliminar contígua à intenção racional, é aliada das capilarizações criativas.

A colagem ainda expande, por sua dialética somática da fragmentação e da unidade entre elementos de origens inesperadas, o entendimento simbólico da procedência e propriedade dos materiais. Por exemplo, fazer uma ilustração usando café como tinta, quando a inspiração da coleção está relacionada a fazendas, barões e interior de Minas Gerais. Além do fruto conter tons terrosos, o odor remanescente no suporte remeterá imediatamente à compreensão do tema. Ou até mesmo de como apresentar uma imagem dependendo da natureza da roupa. Um vestido com bordados nas costas e fendas nas pernas não deve ser representado por um corpo estático. É preciso posicioná-lo em movimento, valorizando tais acabamentos. Compreensões formais, conceituais e simbólicas expandem também a compreensão da vastidão de representações dos corpos na contemporaneidade, oferecendo significados novos, plurais, não hegemônicos e inclusivos. Moda é também a apresentação de subjetividades em luta por aceitação de expressão. Ao final, ainda temos a introdução de habilidades básicas de recorte, rasgo, mensuração, união e negociação de superfícies e texturas, que serão úteis quando introduzidos processos tridimensionais têxteis para a produção do vestuário.

Retomando à prática do desenho, é importante produzir meios de desenvolver aptidões, que equilibrem as representações de visualização e de observação. A primeira, buscando manifestar diante de si uma ideia, sobre a qual há apenas referenciais mentais, e a segunda como trazer para o plano um evento que se dá no espaço. O designer em geral está combinando dinamicamente ambos os sistemas ao projetar. Há um enunciado simples proposto como exercício, que articula diversas camadas de decisões artesanais, temporais, narrativas e de imaginação; explicar “como fritar um ovo” apenas por imagens.

A atividade deve ser dividida em duas etapas, se possível em blocos de vinte minutos, para que ocorram apontamentos quanto ao que pode ser melhorado após uma análise coletiva, nos vinte próximos. O suporte preferencial é papel jornal A2 – baixo custo, baixas expectativas, baixo índice de cobrança interior –, e em lápis 6B. Lapiseiras tendem a forçar movimentos de punho e queremos que o aluno aprenda a desenhar com o braço por inteiro, a fim de soltar a mão, desenvolver formas alternativas de segurar o lápis e a incorporar as linhas de esboço ao trabalho. São permitidas onomatopeias e símbolos matemáticos. Os resultados vão desde enfileiramento próximo às instruções encontradas em embalagens de macarrão instantâneo, até verdadeiros *storyboards* cinematográficos, com ângulos de câmera, aproximações, afastamentos e galinhas chef canibais.

Aulas de modelo-vivo são o complemento ideal para as práticas de observação. Pois além de trabalhar com a base primordial da moda, o corpo, desenvolve a

capacidade de concentração, controle de tempo e o religamento com uma tradição que perpassa toda a História da Arte. Classes de modelo-vivo são realizadas da mesma forma desde o Renascimento. Esse senso de pertencimento e linhagem deve ser aproveitado, fazendo o aluno atravessar os diversos períodos da representação da figura humana: do clássico científico, passando pelas expressionistas vanguardas modernistas, até a contemporaneidade, com os *mangás* e os *animes* orientais. Esse caminhar deve ser acompanhado de aulas teóricas, pois tão importante quanto desenhar é olhar para desenho.

Assim, esperamos uma gradual compreensão de que a técnica, mais do que uma ferramenta de visualização de ideias, é um modo de se colocar num estado perceptual para se *ter* ideias. Tátil, incompleto, íntimo e engajado consigo e com o mundo o desenho é menos ambicioso, de caráter preparatório e, portanto, menos vigiado internamente. Em compensação, negocia-se com um suporte mais delicado, que se satura com maior velocidade e onde tudo o que é posto deve ser levado em conta; mesmo a memória de um apagamento. Portanto, por mais cautelosos que possamos ser, para que um desenho se manifeste é necessário aceitar seus riscos. Estar ciente de seu descontrole, mas da possibilidade de reconciliar-se com ele no momento da maior dúvida. De certo, é preciso se perder para chegar a lugares que não se acha.

ATELIER, PROJETO E ERRO

A prática oficial faz frente à propensão humana para a autodestruição, pois oferece elementos de coesão e pertencimento através da ritualização laboral. Quando não encontro solução, há um mestre carinhoso, porém firme, a quem podemos recorrer. Há ritmo e pausas rígidas para tudo, e estamos envolvidos numa atividade que conscientemente inclui a contemplação construtiva das consequências como parte integrante de si. Ou seja, ao final do dia os frutos estão diante dos olhos e podem ser avaliados, apreciados ou modificados se necessário. É na oficina também que o *homo faber* e seu coabitante *homo poeticus* rememoram quanto ao irrefreável processo de entropia dos materiais, e como irão frequentá-los inúmeras vezes para conservação enquanto deles depender (Sennett, 2009). Como consequência, um íntimo processo de aproximação se instala silenciosamente e nasce um tipo de conhecimento que a linguagem pouco consegue acrescentar. O diálogo é entre partes mudas, mas extremamente profundo.

Em sua obra *A História na Metodologia do Projeto*, Argan (1993) assume que o ato de projetar ocorre a partir da crítica de algo já iniciado, isto é, de um processo de sucessivas ações e reflexões práticas sobre o materializado. O projeto,

em sua concepção é contínuo, logo, designers usam imaginação e pesquisa para antecipar tendências e problemas, passando por diversas situações de testes, falhas e análises, que inauguram ciclos de desenho e redesenho na história do objeto. Para o autor, todo projeto é uma crítica de algo já existente, sendo assim, todo o projeto é passível de atualização. O aprimoramento é constante e não se esgota. No entanto, quando projetamos, há uma grande carga de idealização, pressupondo parâmetros de sucesso e de esgotamento, que são quase inatingíveis. Estamos ainda fortemente vinculados a uma lógica modernista, em que um bom trabalho é a realização de uma plenitude – nada pode ser adicionado, ou subtraído. Para a manutenção dessa tendência, há um investimento enorme em segurança e fórmulas, ficando difícil inovar (Câmara e Costa, 2020).

As Universidades, em sua maioria, contêm áreas como laboratórios e ateliês exatamente para buscar a interação entre projetar e fazer. É ali que os novos “aprendentes” têm um lugar para descobertas, tanto teóricas quanto práticas, através das experimentações e observações com o ferramental. O ambiente de ensino construído dentro dessas instituições propõe uma experiência formativa de troca elevada, colocando lado a lado indivíduos iniciantes e iniciados, sem grandes hierarquias. A convivência de profissionais em diversos graus de formação na sala de aula/oficina/laboratório, beneficia a todos. Aqueles já em condições de passar suas competências as fixam e as aprofundam no exercício do ensino, e aqueles em estado jovem, absorvem informação sem as expectativas de desempenho que se atribuem quando na formalidade das aulas. Podemos imaginar que nessas circunstâncias o volume de equívocos e erros realizados seja elevado, até que se adquira familiaridade com os procedimentos, materiais e utensílios. Nesse momento é que a construção de vínculos hierárquicos saudáveis mantém o iniciante encorajado. A grande maioria dos alunos de cursos, que necessitam de habilidade adquiridas manualmente não estão habituados ao rigor, temporalidade e concentração necessários. Há uma longa curva de aprendizado, que injeta crucialidade e disciplina nos gestos e na convivência com terceiros. E sem uma figura de autoridade na qual confiar, esse processo torna-se penoso. Devemos, portanto, estimular prototipagens, peças pilotos e experimentações, tratando o erro como algo inerente às mesmas.

Nas classes de modelagem e costura, costumamos ter esse tipo de atmosfera oficial mais presente. O ambiente, com suas misturas de materiais, presença de maquinários, técnicos e aberto a todos, estimula o projetar apoiado nas teorias descritas acima. A fixação dessas competências ocorrerá em paralelo à Teoria de campo Gestalt. Embora tenha ganho força no início do século XX, quando

estabelecidas pelo filósofo e psicólogo alemão Max Wertheimer, é muito anterior à ideia de que um objeto não pode ser entendido pelo estudo de suas partes, mas pela sua totalidade. Correntes literárias da Grécia pré-socrática já propunham, apesar da convivência com doutrinas atomistas, que o universo poderia ser melhor compreendido através das “leis do arranjo” ou “princípios de ordem” grupal.

Um fenômeno não poderia ser explicado pelo estudo isolado das partes que o constituem, nem pela soma dessas partes e sim como um todo, cujos elementos se relacionam com o contexto onde está inserido. Ou seja, perceberíamos os objetos em sua totalidade e depois consideraríamos os detalhes. No século XIX, para Ernst Mach, os mundos da física e da psicologia eram essencialmente os mesmos. Segundo o matemático e filósofo, a psicologia deveria levar em conta as sensações que não correspondem à realidade mecânica material. Essas sensações “não físicas” são sensações de relação, que fazem por exemplo, com que três pontos, de acordo com a sua disposição, sugiram a geometria de um triângulo.

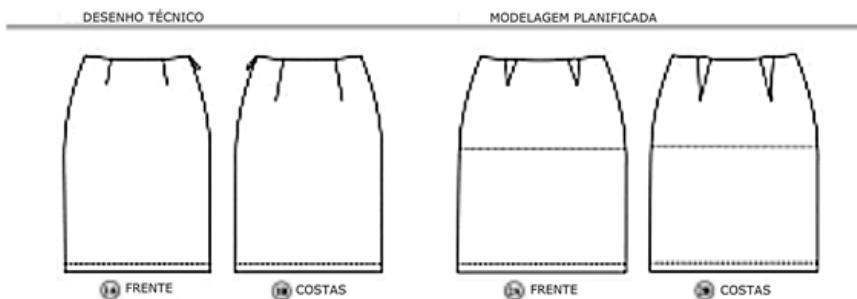
Tais percepções foram posteriormente organizadas por princípios, que confeririam modelos qualitativos como: pregnância, semelhança, fechamento e continuidade. A pregnância, do alemão *prägnanz*, “breve, mas significativa” seria, para Mamede-Neves (2019) a ordenação hierarquicamente mais importante de todas, ou pelo menos a mais sintética. As formas tendem a ser percebidas em seu caráter mais simples, sendo a norma natural da percepção. Bigge afirma que “se um campo perceptual é desorganizado, quando uma pessoa o experimenta pela primeira vez, impõe uma ordem a esse campo que poderá ser previsível” (1977, p.62).

A semelhança é colocada por Bigge (1977) como significando a tendência a formar grupos de percepção, por itens análogos, unificando o todo de forma harmônica e com equilíbrio visual. O fechamento, ou também denominado clausura, é a tendência em perceber estabilidade em áreas que se circunscrevem, que se completam em si. “Obtém-se a sensação de fechamento visual da forma pela continuidade em uma forma estrutural definida, ou seja, por meio de agrupamento de elementos de maneira a constituir uma figura total mais fechada ou mais completa” (Gomes Filho, 2000, p.32). Já a boa continuidade, para o mesmo autor, “(...) atua ou concorre quase sempre, no sentido de se alcançar a melhor forma possível do objeto, a forma mais estável estruturalmente” (Gomes Filho, 2000, p.33). Mamede-Neves (2019) nos rememora quanto à tendência de nossa percepção em promover uma leitura de elementos para que fluam a uma direção específica sugerida pelo conjunto. Os estímulos contíguos tendem a se agrupar e a constituírem unidades.

As leis da percepção da Teoria de campo Gestalt se entrecruzam, se reforçam e têm como foco a boa forma. O profissional de Design de Moda deve estar atento em como o cérebro humano recebe os estímulos visuais, uma vez que lida com roupas que geram sensações em quem as usa. Um exemplo prático é entender que uma mesma modelagem não pode ser usada para construir peças iguais em tecidos diferentes. Uma jaqueta, terá comportamento diferente dependendo do tecido em que foi cortado. O todo será afetado pelo contexto – o tecido. Assim, o profissional precisa desenvolver seu conhecimento sobre caimento e costura para indicar uma modelagem e um acabamento adequados.

Modelar é dar forma a uma matéria, a uma ideia, construindo roupas. Para efetivar a modelagem, o aprendiz deverá estar ciente de que haverá um processo a ser seguido: minuciar o desenho, identificando as partes que compõem o todo; definir detalhes para a construção da roupa; mensurar corretamente os corpos; e determinar a técnica que será adotada, bidimensional (Plana) ou tridimensional (*Moulage/Draping*). Além de compreender as dimensões a partir de exercícios de percepção, que se fundamentam na psicologia de campo da Gestalt, o aluno deve sempre captar o todo para depois decompô-lo. Por exemplo, ao observar e desmontar uma saia básica, tendo a chance de perceber as partes e as respectivas formas que compõem esta peça (inclusive as pences) (Figura 2), ao remontá-la, compreenderá cada passo e o seu porquê. O aluno deve ser colocado em um constante e insistente trânsito entre a bidimensionalidade e tridimensionalidade, para que isso se torne um hábito. Independente da técnica que será utilizada, a colagem está presente na *decupagem* da roupa, que é modelada em partes.

Figura 2 – Saia básica: Desenho Técnico e Modelagem.



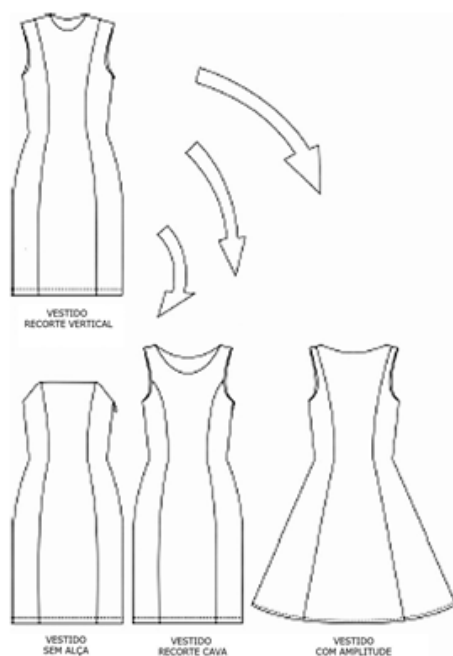
Fonte: a autora.

O principal objetivo é o de desenvolver a percepção visual e o raciocínio lógico-dedutivo, fazendo o aprendiz entender as possíveis transformações de uma simples modelagem em outras mais elaboradas, multiplicando as possibilidades

de criar modelos de acordo com a sua ideia projetual, respeitando assim a sua individualidade e o seu desejo. Apropriando-se do saber fazer, o indivíduo ganha autonomia. Como exercício feito em sala de aula, pode-se provocar a criação alternativas a partir de um vestido tubo com recorte vertical, como por exemplo: um vestido sem alça, vestido com ou sem amplitude, com recorte a partir da cava ou do ombro. A Figura 3 apresenta quatro variações derivadas de uma única modelagem.

A experimentação de diversas técnicas nas disciplinas, não permite que o aprendente se acomode em apenas um resultado, instigando-o a seguir adiante, evitando a estagnação e fazendo aflorar suas potencialidades. É necessário experimentar através da ação, fato que requer tempo, uma zona confortável para o empirismo e a incorporação de saberes através de tentativas e erros. Bondía (2002) coloca que a experiência é pessoal, individual e intransferível. É colocando a “mão na massa” que se ganha intimidade com os materiais, seu caimento, suas texturas e possibilidades de construção na modelagem, na costura e desenho/ilustração. Propiciando uma constante interação entre o testar e o projetar. Olhar, tocar, experimentar – “*ver*”, *perceber* e *construir*.

Figura 3 – Vestidos obtidos a partir de uma única modelagem.



Fonte: a autora.

CONCLUSÃO

'Tocamos a possibilidade de perceber a Arte como algo latente no que nos cerca. A educadora Anne Marie Holm caracteriza como sensualidade; seria sensual aquilo que convida a novas aberturas e experimentações, atizando uma energia criadora. Em *Pensar e Fazer Arte* (2005), a autora traz reflexões sobre as dinâmicas de suas oficinas para crianças e adolescentes, principalmente estimulando o trabalho com todo tipo de material disponível; desde ternos comprados em brechós, mesas antigas e objetos que os alunos tenham em casa. O trabalho é propiciar enredos para a potência artística latente desses artefatos. Uma renovação rumo ao desconhecido, que se expande em inúmeros caminhos enquanto o olhar permanecer sobre os objetos sem pronta categorização (Machado e Costa, 2020).

Em *Ensinando a Transgredir* (2013), a pedagoga Bell Hooks nos desafia a pensar sobre o papel de Eros para uma aprendizagem, que se atualiza em condutas e decisões efetivas na vida, sem separação entre mente e corpo. A realização de sua pedagogia crítica se daria não apenas na passagem de informações, mas em estimular seus alunos a se portarem de maneira original diante do que lhes acontece, sendo o professor movido por um “amor” pelas ideias que consegue inspirar (Hooks, 2013). A prática erótica não é exclusiva dos artistas, se configura como uma potência que se direciona ao que quer que seja. “A compreensão de que Eros é uma força que auxilia o nosso esforço geral de auto atualização, de que ele pode proporcionar um fundamento epistemológico para entender como sabemos o que sabemos (...)” (Hooks, 2017, p.258). Acompanhando a autora, podemos pensar o Eros como força motriz de nossas investigações. Através dele que os objetos se tornam sensuais, desdobráveis.

O intuito final desta pesquisa, foi de como estimular essa vontade erótica de experimentação através da tríade proposta, tencionando o limite do impronunciável, do indizível, do incomunicável, mas que se manifesta pela manipulação aliada à Teoria. É possível vislumbrar zonas de aglutinação, que tendem para a ordem e nos oferecem algum contorno, alguma perspectiva. Cristalizações resgatáveis em meio a labaredas. O apaziguamento temporário advém do movimento equilibrado de duas imagens multiplicadoras, porém opostas; da precisão facetada do cristal e da atração informe da chama forjadora. Quando há a conjunção de ambas, conceitos surgem, enunciados desvelam-se, linguagem ocorre.

Efetivamente o tempo é um limitador no processo do design numa universidade. Entendemos que o programa de um curso é construído numa tentativa de equilíbrio com as questões pedagógicas e com os conteúdos de diversas disciplinas. Porém, a

velocidade imposta pela busca da produtividade deve ser analisada, uma vez que o Design de Moda lida com assuntos que deveriam ser tratados de forma holística. Percebe-se uma lacuna – tempo x aprendizagem. Recebemos alunos vindos, em sua maioria, de escolas que não valorizavam o ensino através das Artes. O cenário atual é heterogêneo. Seria ideal que o aprendiz tivesse vivências mais lentas, com o tempo necessário para atingir seus objetivos e para amadurecer. No entanto, todo o esforço do docente ainda deve ser voltado para ajudá-lo a construir a sua própria linguagem, respeitando a sua singularidade, limitações e potenciais.

AGRADECIMENTOS

Os pesquisadores gostariam de agradecer o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – código de financiamento 001 e da PUC-Rio para a realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGAN, Giulio Carlo. A história da metodologia do projeto. *In: Revista Caramelo*, número 6, FAU/USP, tradução José Eduardo Areias, p. 156-170.

BIGGE, Moris L. **Teoria da aprendizagem para professores**, tradução: José Augusto da Silva Pontes Neto e Marcos Antônio Folfini – São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In: Rev. Bras. Educ.* n.19 – Rio de Janeiro 2002.

CÂMARA, Vinícius M. A. **O laboratório de design como campo de experimentação: prática reflexiva e descoberta projetual**, orientador: Carlos Eduardo Félix da Costa – Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2020.

COSTA, Carlos. E. F. e MACHADO, Gabriel S. A. V. **Investigações acerca do Desenho, Colaborações e Aproximações** – Rio de Janeiro, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES Filho, João. **Gestalt do objeto: sistema de leitura visual da forma**. São Paulo: Escrituras, 2000.

HOLM, Anne Marie. **Fazer e Pensar Arte** – São Paulo: Museu de Arte de São Paulo, 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade, tradução Marcelo Brandão Cipolla – São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KASTRUP, Virginia. O Devir-Criança e a Cognição Contemporânea. *In: Psicologia: Reflexão e Crítica*. 13(3), 2000, p. 373-382.

KASTRUP, Virginia. A Aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *In: Psicologia & Sociedade*; 16 (3), 2004, p.7-16.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos. **Aprendendo Aprendizagem**. Um estudo com Aparecida Mamede – Rio de Janeiro: PUC-RIO, 1999.

MATURANA, Humberto e ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar**: Fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia, Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. – São Paulo: Palas Atenas, 2004.

PEREIRA, Gisela F. de S. **Uma ideia, um desenho, o produto**: “ver”, perceber e construir, orientador Carlos Eduardo Félix da Costa – Rio de Janeiro: PUC- Rio, 2020.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**, tradução Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SENNETT, Richard. **O Artífice**, tradução Clóvis Marques – Rio de Janeiro: Record, 2009.

SOBRE OS AUTORES

Carlos Eduardo Félix da Costa é artista plástico e professor do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio, onde coordena o LINDA – Laboratório Interdisciplinar em Natureza, Design e Arte. Vencedor do Prêmio PIPA (2013), participou das Bienais do Mercosul, São Paulo, Mar Del Plata, Istambul e Coimbra, além de inúmeras mostras nacionais e internacionais. cadu@puc-rio.br

Gisela Friaça de Souza Pereira possui bacharelado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Gama Filho, graduação em Moda e Figurino pela UNESA – RJ, especialização em Produção de Moda pela UVA – RJ e mestrado em Artes e Design pela PUC – RJ. Lecionou nas universidades acima citadas, incluindo a Escola de Belas Artes – UFRJ. Atualmente é professora nas disciplinas práticas de Design de Moda e integrante do Laboratório LINDA da PUC-Rio. gisela_friaca@puc-rio.br