



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN

LIVIA MARSARI PEREIRA



POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM NO VESTUÁRIO INFANTIL: UM ESTUDO EXPLORATORIO



BAURU, 2010

LIVIA MARSARI PEREIRA

POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM NO VESTUÁRIO INFANTIL:

UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Campus de Bauru, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Design – Área de Concentração: Planejamento do Produto.

Orientadora: Profa. Dra. Marizilda dos Santos Menezes

BAURU, 2010

Pereira, Livia Marsari.

Possibilidades de aprendizagem no vestuário infantil: um estudo exploratório / Livia Marsari Pereira, 2011.

139 f. il.

Orientador: Marizilda dos Santos Menezes

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2011

1. Design. 2. Design de moda. 3. Vestuário infantil. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. II. Título.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marizilda dos Santos Menezes

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP
Orientadora

Prof. Dr. Roberto Alcarria do Nascimento

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Prof. Dr. Hans da Nobrega Waechter

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

DEDICATÓRIA

Aos meus pais: Vania e Celso

Que nunca deixaram de medir esforços para a minha educação.

As minhas irmãs: Larissa e Letícia

Sempre companheiras.

Aos meus avós: Purificação e José (in memorian)

Eternos incentivadores da minha vida e carreira.

Ao meu futuro marido: Artur

A quem amo e devo os horizontes da minha vida!!!

AGRADECIMENTOS

À Deus, que me deu saúde e determinação para cumprir meus objetivos.

À minha orientadora Professora Dra. Marizilda, por aceitar me orientar, por todo o seu tempo dedicado a mim e pela sua confiança no meu trabalho.

À professora Ivana, pelo incentivo na pesquisa de iniciação científica e por me apresentar ao tema das roupas que podem contribuir no desenvolvimento infantil.

Ao professores do Programa de Pós-Graduação em Design – Unesp (Bauru), pelos conhecimentos passados durante as disciplinas cursadas e incentivos na publicação de artigos científicos.

Aos meus pais Vania e Celso, que dedicaram suas vidas em prol da minha formação e sempre me deram apoio e força.

Às minhas irmãs Larissa e Letícia, que me auxiliaram em vários momentos no decorrer deste trabalho.

À minha avó, que estava comigo dando apoio e força até meses antes de terminar esse trabalho, agora ela cuida de mim de outro lugar.

Ao me avô, que não estava mais aqui quando eu entrei no mestrado, mas tenho certeza que torceu por mim em todos os momentos desta caminhada.

Ao Artur, companheiro de todas as horas, incentivador da minha formação e crescimento profissional.

Aos meus amigos, que sempre me incentivaram.

Aos colegas da turma do mestrado, pela amizade, carinho e companheirismo nesse tempo que passamos juntos.

Às pessoas entrevistadas, pela disposição de tempo e paciência em me atender.

Enfim a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a minha jornada nesse mestrado.

À todos meu muito obrigada.

PEREIRA, Livia Marsari. **Vestuário pedagógico**: um estudo da aplicação do design na roupa infantil. Bauru, 2011. 131 p. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Estadual Paulista.

Resumo

Dentre as tendências atuais para as roupas infantis encontra-se o vestuário que pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizado das crianças por meio da interação com suas roupas. Para que a interação criança/roupa ocorra, esse vestuário deve se apropriar dos conhecimentos do design, que auxiliam na sua construção. Desta forma, esse estudo busca investigar os princípios do design que podem ser adotados para a produção de roupas que podem auxiliar no desenvolvimento das crianças, mostrando como noções de educação podem ser incorporadas aos trajes, estudando as relações e interações entre o design, moda e a educação. O estudo aborda este vestuário sob a perspectiva do design, para assim levantar informações que possam contribuir com a criação das peças. Para tanto, foi elaborado um referencial teórico que procurou mostrar o universo infantil, a comunicação, vestuário e design. De acordo com os procedimentos metodológicos adotados para o trabalho, realizou-se um estudo de caso em dez escolas particulares da cidade de Bauru-sp, a fim de obter dados referentes a vivência com crianças, sobre as preferências, atitudes e formas de raciocínio do mundo infantil.

Palavras-chave: Design; Design de moda, Vestuário infantil.

Abstract

Among the current trends for children's clothing is clothing that may contribute to the development and children's learning through interaction with their clothes. For child interaction / clothes from occurring, this dress is appropriate the knowledge of design, which assist in its construction. Thus, this study seeks to investigate design principles that can be adopted for production of clothing that can assist in the development of children, showing how notions of education can be incorporated into costumes, studying the relationships and interactions between design, fashion and education. The study addresses this garment from the perspective of design, so as to provide insights that could contribute to the creation of the pieces. To that end, we developed a theoretical framework that sought to show the infant universe, communication, clothing and design. According to the methodological procedures for the work, there was a case study in ten private schools in Bauru-sp in order to obtain data on experiences with children about their preferences, attitudes and ways of reasoning child's world.

Key-words: Design; Fashion design; Children's clothing.

Sumário

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - PROPOSIÇÃO	16
OBJETIVO GERAL	16
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	17
AMBIENTE DA PESQUISA E SUJEITOS PARTICIPANTES	19
ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA	19
CAPÍTULO 3 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
UNIVERSO DA INFÂNCIA: DESENVOLVIMENTO, LÚDICO E EDUCAÇÃO	22
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	22
LÚDICO, BRINQUEDO, JOGO E BRINCADEIRA: ENTENDENDO OS CONCEITOS	29
A CRIANÇA, A EDUCAÇÃO E O LÚDICO	31
INFÂNCIA E AS ROUPAS	34
VESTUÁRIO QUE PODE AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	42
COMUNICAÇÃO, MODA E DESIGN	45
O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO	45
COMUNICAÇÃO TÁTIL	47
COMUNICAÇÃO VISUAL	50
VESTUÁRIO E COMUNICAÇÃO	51
DESIGN DE MODA	52
DESIGN E PERCEPÇÃO: GESTALT	55
ELEMENTOS CONSTITUINTES DA IMAGEM E SUAS RELAÇÕES	58
FORMAS	63
TEXTURAS	70
DESIGN GRÁFICO: A MENSAGEM VISUAL	74
DESIGN DE SUPERFÍCIE: COMPOSIÇÃO NA MENSAGEM VISUAL E TÁTIL	78
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	92
IDENTIFICAÇÃO DO AMBIENTE DA PESQUISA	92
RELAÇÃO CRIANÇA E ENSINO	94
APRENDIZAGEM DE FORMA LÚDICA	94
BRINQUEDOS PEDAGÓGICOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO	95
BRINQUEDOS PEDAGÓGICOS PREFERIDOS PELAS CRIANÇAS	98
DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO	99
DESENVOLVIMENTO MOTOR	100
RELAÇÃO CRIANÇA E ROUPA	102
INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS COM SUAS ROUPAS	102
ROUPAS COMO EXTENSÃO DO CORPO	103
INTERESSE DAS CRIANÇAS POR ELEMENTOS INSERIDOS NAS ROUPAS	104
ROUPA TRANSMITINDO ENSINAMENTOS	106
CONTRIBUIÇÃO DAS ROUPAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	107

RELAÇÃO ROUPA E DESIGN	109
PAPEL DAS IMAGENS NAS ROUPAS	109
IMAGENS IMPORTANTES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	110
IMAGENS PREFERIDAS PELAS CRIANÇAS	112
PAPEL DO DESIGN NAS ROUPAS INFANTIS	113
CORES QUE DESPERTAM O INTERESSE NAS CRIANÇAS	114
MOTIVOS PREFERIDOS PELAS CRIANÇAS	115
MATERIAIS E TEXTURAS PREFERIDOS PELAS CRIANÇAS	116
INTERESSE DAS CRIANÇAS POR TEXTOS EM SUAS ROUPAS	117
TIPO DE LETRA QUE DESPERTA INTERESSE NAS CRIANÇAS	118
ANÁLISE COMPARATIVA DOS PROTOCOLOS APLICADOS	120
CONCLUSÃO	124
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA E REFERENCIADA	126
APÊNDICES	11

Lista de Figuras

Figura 1 - Crianças vestidas como adultos. “Prince James Francis Edward Stuart with his sister”, de Largillière, 1695	
Figura 2 - Crianças com vestimentas próprias a idade, séc. XII. “Familia Haarbert”, de Philippe de Champaigne	38
Figura 3 - Crianças no século XVIII “The Sackville children” de John Hoppner, 1797	39
Figura 4 - Criança vestida com traje de marinheiro, 1900	40
Figura 5 – Roupas para meninos e meninas, 1950	41
Figura 6 - Vestuário pedagógico	43
Figura 7 – Vestuário pedagógico.....	44
Figura 8 – Elementos do processo de comunicação	46
Figura 9 – Imagem analógica.....	63
Figura 10 – Imagem analógica com grau de iconicidade.....	64
Figura 11 – Imagem abstrata	64
Figura 12 – Formas geométricas que dão origem a formas mais complexas	66
Figura 13 – Ponto no vestuário infantil	67
Figura 14 – Linha no vestuário infantil.....	68
Figura 15 – Plano no vestuário infantil	69
Figura 16 – Volume no vestuário infantil	70
Figura 17 – Pontos e linhas gerando texturas	71
Figura 18 – Textura decorativa	72
Figura 19 – Textura espontânea	72
Figura 20 – Textura mecânica.....	73
Figura 21 – Design gráfico aplicado no vestuário infantil.....	76
Figura 22 – Tecido com Ilustrações infantil	79
Figura 23 – Roupas infantis com aplicações tridimensionais.....	80
Figura 24 – Tecelagem	82
Figura 25 – Malharia	82
Figura 26 – Jacquard	83
Figura 27 – Carimbo para xilografia	84
Figura 28 – Estampa por xilografia.....	84
Figura 29 – Estampa serigrafia	85
Figura 30 – Estampa por cilindros.....	85
Figura 31 – Estampa por transfer	86
Figura 32 – Estampa digital.....	87
Figura 33 – Bordado manual	88
Figura 34 – Bordado industrial	89
Figura 35 – Patchwork	90
Figura 36 – Manipulação de tecido	90
Figura 37 – Lavagem	91

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Estrutura do protocolo.....	20
Tabela 2 - As quatro principais abordagens teóricas do desenvolvimento humano	24
Tabela 3 – Constituição das escolas participantes da pesquisa	92
Tabela 4 – Identificação das escolas participantes da pesquisa.....	93
Tabela 5 - Respostas da Questão 1: Você acredita que a criança pode aprender de forma lúdica? Por qual razão?	95
Tabela 6 - Respostas da Questão 2: Em quais situações de aprendizagem você recomendaria brinquedos pedagógicos como recurso pedagógico? Por qual razão?	96
Tabela 7 - Respostas da Questão 3: Quais os brinquedos pedagógicos que você acredita serem os preferidos pelas crianças?	98
Tabela 8 - Respostas da Questão 4: De que forma é estimulado o desenvolvimento do raciocínio com as crianças?.....	99
Tabela 9 - Respostas da Questão 5: De que forma é estimulado o desenvolvimento motor com as crianças?.....	101
Tabela 10 - Respostas da Questão 6: Você percebe se a criança interage com a roupa que veste? Se sim, qual a intensidade dessa interação? De que forma?	102
Tabela 11 - Respostas da Questão 7: Você considera que as crianças vêem as roupas como uma extensão do seu corpo? Se sim, por qual razão? Como isso é externalizado?	103
Tabela 12 - Respostas da Questão 8: Durante a convivência com crianças você percebe se elas demonstram interesse por elementos que contem na sua própria roupa? Se sim quais elementos? De que forma esse interesse acontece?.....	105
Tabela 13 - Respostas da Questão 9: Você acredita que a roupa pode transmitir ensinamentos as crianças através do seu uso? Se sim, de que maneira?.....	107
Tabela 14 - Respostas da Questão 10: Em sua opinião quais as principais contribuições que a roupa pode dar para o desenvolvimento das crianças?.....	108
Tabela 15 - Respostas da Questão 11: Na sua opinião, qual o papel das imagens nas roupas?	109
Tabela 16 - Respostas da Questão 12: Quanto às imagens, quais opções você acredita que sejam importantes para o desenvolvimento das crianças? Por qual razão?	110
Tabela 17 - Respostas da Questão 13: Quanto às imagens, na sua experiência, você acredita que as crianças preferem:	112
Tabela 18 - Respostas da Questão 14: Na sua opinião, qual o papel do design nas roupas? Por qual razão?.....	114
Tabela 19 - Respostas da Questão 15: Quais as cores que você acredita que despertam maior interesse nas crianças?.....	115
Tabela 20 - Respostas da Questão 16: Quais os tipos de motivos que você acredita ser os preferidos pelas crianças?	116
Tabela 21 - Respostas da Questão 17: Quais os tipos de materiais e texturas que você acredita que as crianças preferem?	117
Tabela 22 - Respostas da Questão 18: Você acredita que as crianças despertam o interesse nos textos que podem estar inseridos na suas próprias roupas? Por qual razão?	118

Tabela 23 - Respostas da Questão 19: Qual tipo de letra você acredita que desperta maior interesse nas crianças? 119

INTRODUÇÃO



A criança inicia seu aprendizado desde que nasce e seu crescimento depende das experiências que vivem e com as quais aprende. Desta maneira, a infância foi estabelecida pela humanidade como o período de preparação para a vida adulta, durante a qual a criança adquire os conhecimentos, as qualidades psíquicas e propriedades individuais necessárias.

A roupa também faz parte desse meio externo que pode contribuir para a formação e desenvolvimento da infância, pois está presente na maior parte do tempo como uma extensão do seu corpo e interage com o organismo humano de maneira generalizada e direta.

Nessa visão encontra-se o vestuário pedagógico, que propõe utilizar a vestimenta infantil como um instrumento de ensino, que contribui para a formação e desenvolvimento das crianças pelo ato de vestir-se e pela interação que essa relação possibilita.

O termo moda ou vestuário pedagógico foi cunhado por Fante (2010) que explica que são roupas infantis educativas que consideram fatores que possam, além de vestir, educar e divertir as crianças. A autora (2010, p.1) ainda explica que “seguindo orientações de pedagogos, os estilistas transportam a fantasia dos brinquedos para o tecido, eles criam detalhes curiosos que aguçam a visão, a audição, o tato, ou seja, os cinco sentidos da criança”.

Esse novo conceito de vestuário infantil explora o processo de aprendizagem que ocorre pela consciência visual, tátil, olfativa e auditiva auxiliando para que a criança se desenvolva dentro das etapas naturais e de forma lúdica, por meio de uma multiplicidade de unidades básicas de informação, que atuam simultaneamente como um dinâmico canal de comunicação e um recurso pedagógico.

Para que a interação criança/roupa ocorra, o vestuário pedagógico apropria-se dos conhecimentos do design, que auxiliam na sua construção. O design e suas vertentes como o design de moda, gráfico, de superfície e produto possibilitam a criação de uma interface de comunicação e interação por meio do vestuário.

Portanto essa pesquisa permitirá equacionar questões importantes acerca das contribuições que o design pode trazer às roupas que auxiliam na educação das crianças, articulando conhecimentos do design e da educação com a moda.

Desta forma, o objetivo deste trabalho é investigar os princípios do design que podem ser adotados para a produção de roupas que auxiliem o desenvolvimento e aprendizado de crianças de 3 e 4 anos. Mostrando como noções de educação podem ser incorporadas aos trajes, estudando as relações e interações entre o design, moda e a educação.

Os pressupostos teóricos levantados giram em torno de duas áreas principais.

A primeira remete aos estudos da criança. Sem pretensão de abarcar todas as áreas referentes ao tema, essa primeira abordagem esboça um pequeno arcabouço teórico sobre esse período da vida do indivíduo, tão particular e fascinante, que é a infância. Com a abordagem de temas como: desenvolvimento, aprendizagem, brincadeira, lúdico, educação e para finalizar, a relação entre infância e as roupas.

A segunda área de pesquisa é a comunicação, moda e design, aprofundando-se inicialmente em assuntos referentes à comunicação como: o processo de comunicação, comunicação visual e tátil e por meio do vestuário. Posteriormente são abordados conhecimentos sobre design de moda e para finalizar o universo do design, contemplando abordagens como: design e percepção, elementos da imagem, formas, texturas, design gráfico e de superfície.

A pesquisa nos permitiu avançar para a observação de campo, onde foram selecionadas dez escolas da rede particular da cidade de Bauru-SP, a fim de entrevistar professoras, psicólogas e pedagogas por terem vivência com o

cotidiano infantil e ter conhecimento das atitudes e preferências que circundam as crianças.

Assim a presente pesquisa está estruturada da seguinte forma:

- **Proposição** – expõem o objetivo geral e os objetivos específicos, informações presentes no capítulo 1.
- **Procedimentos metodológicos** - apresentam as informações que compreende a pesquisa, sujeitos participantes e a estruturação da pesquisa, contidas no capítulo 2.
- **Revisão de literatura** – compreende estudos do universo infantil seguido por processos de comunicação, moda e o design.
- **Resultados e discussão** – analisa e discutem as informações identificadas com os protocolos da pesquisa, presentes no capítulo 4.
- **Conclusão** – capítulo 5.

CAPÍTULO 1 - PROPOSIÇÃO



OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste trabalho é investigar os princípios do design que podem ser adotados, contribuir e orientar a produção de roupas pedagógicas para crianças de 3 e 4 anos. Mostrar como as noções de educação podem ser incorporadas aos trajes, por meio da metodologia e potencialidades do design, assim estudando as relações e interações entre o design, vestuário e a educação.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para o devido cumprimento do mesmo, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- Estudar como ocorre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de acordo com as idades;
- Compreender o lúdico inserido no processo de educação;
- Estabelecer a relação entre a infância e as roupas;
- Entender o processo de comunicação e sua relação com o vestuário;
- Conhecer o processo de percepção e a teoria da psicologia da Gestalt;
- Identificar os princípios do design como: formas, texturas, utilizadas no design gráfico e design de superfície que possam orientar a criação de roupas infantis de acordo com a idade e o desenvolvimento da criança.

CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS DE PESQUISA



A classificação desta pesquisa é do tipo descritivo, pois trata de fatos foram observados, registrados, analisado e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles. Por se estabelecer uma conexão ascendente: do particular para o geral, o método de abordagem escolhido para esse estudo foi o indutivo. Andrade (1997, p.21) classifica esse método afirmando que “as constatações particulares é que levam as leis gerais”.

O método empregado é o monográfico ou estudo de caso, já que é uma investigação empírica que averigua um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, beneficiando o desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise dos dados. Segundo Andrade (1997, p.23) este consiste “na observação de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades, com a finalidade de obter generalizações”. Desta forma, conhecendo como se dá a percepção infantil e os princípios de design que estimulam a aprendizagem das crianças.

Entre as técnicas de pesquisa foi realizada a entrevista, sistemática e não-participante, por meio de um modelo de protocolo elaborado pela pesquisadora, tendo como fonte de informação a pesquisa bibliográfica.

Segundo Lakatos e Marconi (2002), a entrevista é um procedimento utilizado para investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

O protocolo foi aplicado com pedagogas, psicólogas e professoras de dez escolas privadas da cidade de Bauru-SP. O protocolo/modelo propiciou o planejamento e a estruturação do trabalho de campo. De acordo com Yin

(2001), o protocolo é uma das táticas principais para aumentar a confiabilidade da pesquisa de estudo de caso e destina-se a orientar o pesquisador ao conduzir o estudo de caso.

A pesquisa será desenvolvida de acordo com as etapas descritas a seguir.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica focou questões de moda, educação e design. Explorando o processo de aprendizagem que ocorre por meio da interação da criança com sua roupa. Explorando elementos do design como formas e texturas que inseridos na vestimenta permitem o desenvolvimento infantil de forma lúdica.

ENTREVISTA

As entrevistas foram realizadas seguindo os estágios descritos abaixo:

- **ASPECTOS ÉTICOS:** Foi aplicado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conscientizando o indivíduo do tema e realização da entrevista ao qual foi submetido, sendo este de forma espontânea sem remuneração, com minúcias do que ocorrerá, esclarecendo a isenção de qualquer tipo de pressão ou constrangimento.
- **CASUÍSTICA:** Foram entrevistados professores, psicólogos e pedagogos, de ambos os sexos, que trabalham em escolas particulares de ensino fundamental da cidade de Bauru-SP. Os sujeitos foram selecionados em função de sua vivência com o cotidiano infantil e conhecimento das atitudes e preferências que circundam as crianças.
- **PROCEDIMENTOS DA ENTREVISTAS:** Houve a instrução do indivíduo quanto aos procedimentos a que serão submetidos e a apresentação do TCLE. A abordagem da casuística concluiu com aplicação de protocolos individuais que foram preenchidos pelos próprios sujeitos para relatar suas experiências e opiniões nas relações com crianças. O último procedimento foi a análise dos dados e a discussão dos resultados.
- **LOCAL DO EXPERIMENTO:** O projeto de pesquisa teve a coleta de dados realizada em dez instituições de ensino fundamental particular da cidade de Bauru-SP escolhidas durante a execução do estudo.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados e desenvolvimento teórico da pesquisa ocorreu nas dependências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Bauru, SP, Av. Eng. Luiz Edmundo C. Coube.

AMBIENTE DA PESQUISA E SUJEITOS PARTICIPANTES

O trabalho de campo foi conduzido no ambiente escolar. As escolas particulares foram selecionadas uma vez que as roupas com noções educativas têm um custo elevado e o público que possui disponibilidade para adquiri-las existe maior possibilidade de ser encontrado nesses locais.

A entrevista foi realizada pela própria pesquisadora, em visita às escolas. Os sujeitos participantes foram uma pedagoga, uma psicóloga e uma professora de cada instituição.

As escolas foram previamente contatadas por telefone e após a confirmação de aceite por parte das mesmas, para a realização do trabalho, a entrevista foi agendada, respeitando a disponibilidade de agenda dos entrevistados.

ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA

Com o intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse, diversos aspectos relevantes foram tratados na revisão de literatura, entre eles desenvolvimento infantil, vestuário e design. Por meio da pesquisa bibliográfica foi possível estruturar o protocolo e as questões aplicadas aos profissionais do da educação infantil.

A coleta de dados inicia-se com o protocolo respondido pelos sujeitos da pesquisa. O protocolo foi estruturado conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Estrutura do protocolo

Variáveis	Informações que se deseja coletar
Identificação	Informações sobre a pessoa entrevistada, como: nome, ocupação, ano de início da atuação profissional e data de nascimento.
Contato comercial	Informações para contato com a escola, como: endereço, telefone e email.
Relação criança e ensino	Questões sobre as preferências por métodos de ensino abordados nas escolas que podem ser incorporadas ao vestuário.
Relação criança e roupa	Questões sobre como as crianças portam-se perante as suas roupas.
Relação roupa e design	Questões sobre as informações e preferências das crianças contidas nas roupas infantis.

As questões sobre criança e ensino buscam coletar informações sobre como os conteúdos e as habilidades são desenvolvidas na escola e ainda verificar se o que a teoria afirma aplica-se ao cotidiano das escolas. Como o aprendizado de forma lúdica, se ele realmente é um instrumento de ensino explorado nas atividades escolares. Outro ponto que se pretendeu desvelar com as questões desse tópico foram sobre quais atividades, brinquedos pedagógicos e assuntos são importantes para o desenvolvimento das crianças. Desta forma, todos esses dados poderão auxiliar no entendimento e na projeção dos vestuários pedagógicos.

As questões sobre criança e roupa pretendem coletar dados sobre de que forma ocorre, e se realmente ocorre à relação das crianças com suas roupas. Busca-se também com essas questões entender quais elementos que as roupas podem conter que possam despertar o interesse das crianças e de que forma esse interesse acontece. Essa etapa do questionário é concluída com uma questão fundamental para o desenvolvimento do trabalho, se os profissionais entrevistados acreditam que as roupas podem transmitir ensinamentos, quais ensinamentos e de que forma. Com as respostas dessas questões foi possível descobrir como as crianças comportam-se perante as suas roupas, alguns de seus interesses e necessidades, informações essas que poderão nortear o desenvolvimento das roupas com funções pedagógicas.

As questões sobre design e roupas buscam informações sobre as preferências e desejos das crianças quanto às escolhas de imagens, distribuição das informações visuais e táteis, textos, acessórios e materiais. Essas respostas poderão auxiliar os designers a projetar as roupas pedagógicas de forma que as mensagens nelas inseridas cheguem às crianças de acordo com seus interesses.

O tratamento definido para tratar os dados da pesquisa foi misto, onde questões foram tratadas qualitativamente e outras quantitativamente. Essa escolha ocorreu devido à possibilidade de respostas diferenciadas.

Depois de confrontados os dados obtidos, o passo seguinte é sua análise e interpretação. A análise ou explicação dos dados coletados vai evidenciar as relações existentes entre o assunto pesquisado e a interpretação expõe o verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema.

CAPÍTULO 3 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



UNIVERSO DA INFÂNCIA: DESENVOLVIMENTO, LÚDICO E EDUCAÇÃO

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

O desenvolvimento é um processo de sucessivas mudanças que acompanha o ser humano em todos os seus aspectos, englobando fases desde o nascimento até o seu mais completo grau de maturidade e estabilidade. Biaggio (1976) conceitua o desenvolvimento como processos intra-organismicos e de eventos ambientais que ocorrem dentro de determinada faixa de tempo.

O desenvolvimento humano refere-se ao desenvolvimento mental e ao crescimento orgânico que se desenvolvem sob diversos aspectos os quais se relacionam permanentemente, como: físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social.

Para Piaget (2007, p.11) “o desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”. Desta forma, o desenvolvimento representa um padrão de características inter-relacionadas que representa uma evolução de estágios em que cada indivíduo vivencia os mesmos processos.

O conhecimento dos seus processos e estágios implica em conhecer as características comuns de cada faixa etária, como percebem, compreendem e comportam-se diante do mundo. A criança passa por diversos estágios de

desenvolvimento que determinam como interagem com a realidade, objetos e pessoas.

Ao elaborar projetos de design para crianças é necessário considerar que esse usuário está em uma etapa inicial da vida, onde percebe, pensa, escolhe, aprende de maneira específica, de acordo com sua idade e desenvolvimento. Assim, é necessário ao pensar em crianças, abordar seus aspectos emocionais, perceptivos, cognitivos.

A psicologia assume uma parte importante dos estudos da infância, preocupa-se com o comportamento infantil que inclui características físicas, cognitivas, motoras, lingüísticas, perceptivas, sociais e emocionais, desde o nascimento até a adolescência.

Bee (1984) traça um perfil das principais abordagens teóricas do desenvolvimento humano que enfocam a criança, destacando quatro linhas da psicologia que centram em aspectos diferentes do desenvolvimento. São elas: de aprendizagem, psicanalista, cognitivo-desenvolvimental e maturacional.

Nas teorias da aprendizagem o papel dominante no desenvolvimento da criança passa a ser a aquisição de conhecimento (aprendizagem) e desempenho observável baseado naquele conhecimento (comportamento). Eventos ambientais como: recursos, (conseqüências de ações e ambiente físico), pessoais (crenças, expectativas, atitudes e conhecimento) e comportamentos (atos individuais, escolhas e declarações verbais) interagem no processo de aprendizagem. Valoriza-se a força dos processos de aprendizagem, como os condicionamentos, reforços, punições e modelagem.

As teorias psicanalíticas têm como foco o desenvolvimento da personalidade e interatividade entre a criança e outras pessoas e objetos de seu mundo. Todas as explicações desta teoria colocam ênfase na importância relativamente grande do relacionamento com as pessoas, e também no desenvolvimento seqüencial da personalidade por meio de diversos estágios ou níveis.

Os teóricos das teorias cognitivo-desenvolvimentais centram-se no desenvolvimento por meio do processamento interno que a criança faz das experiências. A criança é vista como uma participante ativa no processo de

desenvolvimento, não sendo o ambiente que a molda, mas esta procura conhecer ativamente o seu meio.

No enfoque das teorias maturacionais o suporte básico de todo o desenvolvimento são as mudanças biológicas. A força da natureza, operante por meio da genética e dos processos fisiológicos, é predominante na formação do ser humano. Não se despreza a influência do ambiente, mas a programação dos genes é fundamental para ditar os padrões dominantes de desenvolvimento de indivíduos e grupos.

BEE (1984, p. 14) apresenta informações, apresentadas na Tabela 1, como os principais teóricos de cada abordagem teórica do desenvolvimento humano, os aspectos de cada desenvolvimento mais estudado e as perguntas freqüentes de cada estudo

Tabela 2 - As quatro principais abordagens teóricas do desenvolvimento humano

Abordagens	Principais teóricos	Aspectos do desenvolvimento mais estudado	Perguntas típicas
Aprendizagem	B. F. Skinner Walter Mischel Albert Bandura Robert Sears	Comportamentos sociais como a dependência, agressão ou papéis sexuais. Também o conceito de desenvolvimento	Como uma criança aprende novos conceitos ou novas habilidades sociais? Como algumas crianças tornam-se mais agressivas do que outras?
Psicanalíticas	Sigmund Freud Erik Erikson	Desenvolvimento de personalidade; papéis sexuais; comportamento social	Como o relacionamento entre pais e crianças influenciam o desenvolvimento da personalidade? Como se desenvolve uma personalidade desviante?
Cognitivo-desenvolvimental	Jean Piaget Heinz Wemer Lev Vygotsky L. Kohiberg	Desenvolvimento intelectual; atualmente também estuda as interações sociais	Como uma criança chega a compreender o mundo ao seu redor? Qual é a seqüência de desenvolvimento de conceitos como o de gênero?
Maturacional	Arnold Gesell Erik Lenneberg	Desenvolvimento físico; posteriormente também o desenvolvimento da linguagem	Como podemos explicar as similaridades no desenvolvimento físico e lingüístico das crianças? Quais são as seqüências de desenvolvimento envolvidas no andar ou no falar?

Fonte: BEE (1984)

Algumas das teorias citadas têm sido particularmente importantes para a pedagogia e os processos educacionais, sendo que alguns psicólogos estão começando a pensar nessas linhas de forma conjunta, em abordagens não uniformes. Bee (1984, p. 15) explica que “cada teoria tem sua força e a combinação delas é possível e fecunda”.

Nesta perspectiva, vale lembrar que as abordagens do desenvolvimento humano não propõem um método de ensino, mas, ao contrário, elabora uma teoria do conhecimento e desenvolve investigações cujos resultados são utilizados por psicólogos e pedagogos.

O desenvolvimento é um processo contínuo, porém sua divisão por fases possibilita estabelecer comparações e entender o sentido de fluxo. Ele ocorre por uma modificação progressiva dos esquemas de assimilação, propiciando diferentes maneiras de o indivíduo interagir com o meio, ou seja, de organizar seus conhecimentos visando sua adaptação.

Cada etapa representa um grau ou nível de maturidade que evoluem como uma espiral, de modo que cada estágio engloba o anterior e o amplia. Não é necessário definir idades rígidas para os estágios, mas sim entender que estes se apresentam em uma sequência constante.

Para Piaget (2007) os estágios do desenvolvimento podem ser divididos em quatro etapas, são elas: sensório-motor (0-2 anos), pré-operacional (2-7 anos), operatório concreta (7-11 anos), operatório formal (12 anos em diante).

O estágio sensório-motor é o período que compreende do zero aos dois anos, mais precisamente, até a aquisição da linguagem e é marcado pelo grande desenvolvimento mental. É decisivo para todo o curso da evolução psíquica, pois representa a conquista por meio da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que cerca a criança.

No ponto de partida do desenvolvimento mental, não existe nenhuma diferença entre o eu e o mundo exterior, “são simplesmente dados em um bloco indissociado, ou como que exposto sobre um mesmo plano, que não é nem interno nem externo, mas que caminha entre esses dois pólos” (PIAGET, 2007, p.20).

Nos recém-nascidos a vida mental restringe-se ao exercício de reflexos, isto é, coordenações sensoriais e motoras de fundo hereditário, que correspondem a tendências instintivas, como sugar o leite. Em seguida, esses reflexos conduzem a discriminações ou reconhecimentos, dando lugar a uma espécie de generalização das atividades: o lactante não se contenta mais em sugar quando mama, sugando também no vazio, ou em qualquer objeto apresentado fortuitamente.

Entre três e seis meses o lactante começa a pegar o que vê, e esta capacidade de apreensão, depois de manipulação aumenta seu poder de formar novos hábitos. Com o desenvolvimento senso-motor a inteligência prática aparece mesmo antes da linguagem e do pensamento interior. É uma inteligência totalmente prática, que se refere à manipulação de objetos e utiliza-se de percepções e movimentos organizados em esquemas de ação.

Somente por volta do primeiro ano de vida é que os objetos são procurados depois que saem do campo da percepção, e é sob este critério que se pode reconhecer um começo de exteriorização do mundo material.

A evolução aí resumida dos dois primeiros anos de vida da criança dá-se pela construção de categorias do objeto, do espaço, da causalidade e do tempo.

No estágio pré-operacional, onde a criança de 3 e 4 anos, foco do estudo está inserida, ocorre a conquista da linguagem. Há uma verdadeira explosão lingüística, um considerável aumento de vocabulário, bem como da habilidade de entender e usar as palavras.

A criança passa a ser capaz de reconstituir suas ações passadas sobre a forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal. É o início de uma possível troca entre indivíduos, socialização da ação e também do aparecimento do pensamento propriamente dito, construído através de uma linguagem interior e sistema de signos.

Do ponto de vista afetivo, acontece uma série de transformações como o desenvolvimento de sentimentos interindividuais como: simpatia, antipatia, respeito, entre outros.

O pensamento da criança não está mais limitado ao seu ambiente sensorial imediato, em virtude do desenvolvimento da linguagem, dos símbolos e imagens mentais e o pensamento organizado.

Esse período é marcado pelos questionamentos, as crianças procuram com isso saber a finalidade dos acontecimentos e coisas, buscando encontrar explicações que se adéquem ao seu mundo egocêntrico. Também surgem pensamentos anímicos, em que a criança atribui vida aos objetos e supõe que eles são vivos e dotados de intenção, o artificialismo, como se todas as coisas fossem construídas pelo homem.

No estágio operatório concreto o egocentrismo intelectual e social dá lugar à emergência da capacidade da criança de estabelecer relações e coordenar pontos de vista diferentes e de integrá-los de modo lógico e coerente.

A criança começa a construir conceitos por meio de estruturas lógicas, consolida a observação de quantidade e constrói o conceito de número. Adquirem forma as noções de tempo, peso, volume, comprimento, onde passa-se de pensamentos meramente intuitivos à construção de raciocínios lógicos.

O próprio processo de pensamento passa por grandes mudanças, começa o processo de reflexão, o pensar antes de agir. As ações interiorizadas tornam-se cada vez mais reversíveis e a criança é capaz de construir um conhecimento mais compatível com o mundo que a rodeia.

Muitas mudanças acontecem na construção mental e afetiva no Estágio operatório formal que é uma fase de conturbação, onde a criança transforma-se em adulto. Surge uma nova forma de raciocinar, que não incide exclusivamente sobre o concreto, mas sobre hipóteses. A partir deste estágio a criança pode pensar de modo lógico e correto mesmo com um conteúdo de pensamento incompatível com o real. O adolescente livre do concretismo pode trabalhar com a realidade possível, com hipóteses dedutivas, e ver os diferentes pontos de vista.

Cada etapa é caracterizada por uma estrutura de conjunto em função da qual se explicam as principais reações particulares. Entretanto, esse critério não significa que cada estágio de desenvolvimento seja caracterizado por um conteúdo fixo de pensamento, mas sim, por uma certa atividade potencial que

é suscetível de atingir esse ou aquele resultado, dependendo do meio no qual a criança vive.

Piaget (1974) entende que o desenvolvimento é o processo essencial que dá suporte para cada nova experiência de aprendizagem, isto é, cada aprendizagem ocorre como função do desenvolvimento total e não como um fator que o explica. Desta forma, o autor explica:

Primeiro, eu gostaria de esclarecer a diferença entre dois problemas: o problema do desenvolvimento e o da aprendizagem. (...) desenvolvimento é um processo que diz respeito à totalidade das estruturas de conhecimento. Aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações – provocada por psicólogos experimentais; ou por professores em relação a um tópico específico; ou por uma situação externa. Em geral, é provocada e não espontânea. Além disso, é um processo limitado – limitado a um problema único ou a uma estrutura única. Assim, eu penso que desenvolvimento explica aprendizagem, e essa opinião é contrária à opinião amplamente difundida de que o desenvolvimento é uma soma de experiências discretas de aprendizagem (Piaget, 1964, p. 176).

Nessa visão a noção de aprendizagem restringe-se à aquisição de um conhecimento novo e específico derivado do meio. Para Piaget, o indivíduo assimila o estímulo e, após uma interação ativa, emite uma resposta, ou seja, o conhecimento adquirido não é devido a uma ação unilateral do meio (estímulo) sobre o sujeito passivo, mas sim a uma interação nos dois sentidos: do estímulo sobre o sujeito e ao mesmo tempo do sujeito sobre o estímulo.

A aprendizagem ocorre mediante a consolidação das estruturas de pensamento, portanto a aprendizagem sempre ocorre após a consolidação do esquema que a suporta, da mesma forma a passagem de um estágio a outro estaria dependente da consolidação e superação do anterior.

Desta forma, para que ocorra a construção de um novo conhecimento, é necessário que estabeleça-se um desequilíbrio nas estruturas mentais, isto é, os conceitos já assimilados necessitam passar por um processo de desorganização para que possam novamente, a partir do contato com novos conceitos reorganizarem-se, estabelecendo um novo conhecimento. Este mecanismo pode ser denominado de equilibração das estruturas mentais, ou seja, a transformação de um conhecimento prévio em um novo.

Para construir esse conhecimento, as concepções infantis combinam-se às informações advindas do meio, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente pela criança, nem transmitido de forma mecânica pelo meio exterior ou pelos adultos, mas, como resultado de uma interação, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura ativamente compreender o mundo que o cerca, e que busca resolver as interrogações que esse mundo provoca. Desta forma, a criança aprende basicamente pelas suas próprias ações sobre os objetos do mundo e constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

LÚDICO, BRINQUEDO, JOGO E BRINCADEIRA: ENTENDENDO OS CONCEITOS

O brincar é a atividade predominante na infância e é explorado no campo científico com o intuito de caracterizar as suas peculiaridades, identificar as suas relações com o desenvolvimento, os processos de educação e aprendizagem das crianças. Desta forma, verifica-se a importância em compreender os termos que cercam essa atividade.

Lúdico significa qualquer atividade que tem como resultado a diversão, o prazer e a brincadeira. Huizinga (1971) explica que lúdico tem como origem a palavra em latim *ludens* que possui sua essência no divertimento, prazer, agrado e alegria. O autor ainda destaca o lúdico como uma atividade livre capaz de absorver o indivíduo de maneira intensa e total.

Atividade lúdica é todo e qualquer movimento que tem como objeto em si mesmo, produzir prazer por sua execução, ou seja, divertir o praticante. São atividades interessantes, principalmente para crianças, pois despertam a curiosidade e o prazer em construir conhecimentos, interagindo com o meio físico e social.

As atividades lúdicas permitem que as crianças aflorem sua criatividade, fantasias, sonhos, frustrações, passando a agir e lidar com seus pensamentos e emoções de forma espontânea.

Almeida (2000) afirma que o lúdico surge como forma de instrumento para o desenvolvimento e aprendizagem, pois em sua dimensão envolve o brincar e o jogar, sendo essa a dimensão principal de atividade das crianças.

Brinquedos, jogos, e brincadeiras fazem parte do mundo da criança, pois estão presentes na humanidade desde o seu início. Segundo Piaget (1974) conceitos como jogo, brinquedo e brincadeira são formados ao longo de nossa vivência e é a forma que cada criança utiliza para nomear o brincar.

No entanto, brinquedo, jogo e brincadeira são termos que possuem discriminações diferentes, mas que tem sido amplamente utilizado com significados similares.

O brinquedo e o jogo podem ser analisados de modo diferente quanto a sua função e significação. Brougère (1995) explica que o brinquedo possui domínio simbólico e no jogo o domínio da função faz-se presente.

O brinquedo é um objeto especificamente e especialmente produzido, artesanal ou industrialmente para responder as demandas das crianças. É conceituado como o suporte da brincadeira, tem um valor simbólico que domina a função do objeto, ou seja, o simbólico torna-se a função do próprio objeto. Como exemplo, um cabo de vassoura que pode explicitar esta relação entre função e valor simbólico. A função de um cabo de vassoura pode mudar nas mãos de uma criança que, simbolicamente, o transforma em um cavalo.

Nesse sentido, Brougère (1995) afirma que se considera o brinquedo um objeto cultural que, como muitos objetos construídos pelos homens, tem significados e representações.

Já o jogo é um brinquedo que está inserido em um sistema de regras, as quais estão presentes independentemente de quem brinca. Estas regras são produzidas à medida que se desenvolve o jogo e só existem quando aceitas por todos que jogam, no decorrer desta situação.

Brougère conceitua o jogo como:

Jogo é o que o vocabulário científico denomina atividade lúdica, quer essa denominação diga respeito a um reconhecimento objetivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias de participar de um jogo [...] é também um sistema de regras que existem e subexistem de modo abstrato, independente dos jogadores.(BROUGÈRE, 1995, p.14)

No jogo há sempre um sentimento de incerteza, mesmo que se tenha preparado seu itinerário e calculado seus efeitos, pois os resultados finais desta atividade são sempre desconhecidos e imprevisíveis. Silva (2003, p.9) ‘completa essa premissa afirmando que “o jogo só está na atitude do ator, no aspecto do seu ato”.

A brincadeira é uma atividade na qual as ações imediatas e os objetos são transformados de acordo com as circunstâncias. A brincadeira pode ser considerada como uma forma de interpretação que a criança faz dos significados contidos no brinquedo.

O brinquedo e o jogo são suportes para a brincadeira, que é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao interagir com objetos e brinquedos de forma lúdica. É definida como uma atividade livre, que não pode ser delimitada e possui um fim em si mesma.

A brincadeira é uma atividade espontânea e que proporcionam para a criança condições saudáveis para o seu desenvolvimento. Para Kishimoto (1999) o brincar tem a prioridade das crianças que possuem flexibilidade para ensaiar novas combinações de idéias e de comportamentos. Desta forma, o brincar torna-se essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois os processos de simbolização e de representação a levam ao pensamento abstrato.

Friedmann resume todos esses conceitos afirmando:

A brincadeira refere-se basicamente, a ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido do objeto de brincar; atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores. (FRIEDMANN, 1996, p.12)

A CRIANÇA, A EDUCAÇÃO E O LÚDICO

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e constantemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época.

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico (ARIÈS, 1981). É profundamente marcada pelo social em que se desenvolve, mas também o marca.

O ser humano em todas as fases de sua vida, mas principalmente na infância encontra-se na busca por novos conhecimentos e aprendizados, tanto pelo contato com seus semelhantes como pelo domínio sobre o meio em que vive. Essa busca, troca, interação e apropriação do conhecimento denominam-se educação. Almeida (2000) explica que educar não é um ato ingênuo, indefinido, imprevisível, mas uma atitude histórica (tempo), cultural (valores), social (relação), psicológico, intelectual, afetivo e existencial.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis.

O lúdico representa um fator de grande importância no processo de educação e de socialização da criança, proporcionando-lhe novas descobertas a cada momento, refletindo o contexto no qual está inserida. Almeida (2000, p.26) explica que “está bastante claro que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais e sociais superiores, por isso indispensáveis a prática educativa”.

Desta forma, a atividade lúdica proporciona às crianças desenvolvimento, seja ele cognitivo, motor, social ou afetivo. Zatz e Halaban afirmam nesse sentido que:

A brincadeira é uma atividade inerente ao ser humano. Durante a infância, ela desempenha um papel fundamental na formação e no desenvolvimento físico, emocional e intelectual do futuro adulto. Brincar é essencial para a criança, pois deste modo que ela descobre o mundo à sua volta e aprende a interagir com ele. (ZATZ E HALABAN, 2006, p.13)

A criança ao brincar interage com objetos e outras crianças situações essas que estimulam a criatividade, a autoconfiança, a autonomia e a curiosidade, garantindo assim a aquisição de novos conhecimentos.

Paniagua & Palácios (2007) analisam que, as crianças aprendem fundamentalmente por meio de ação direta sobre os objetos e de sua

participação direta em situações. Portanto, convém proporcionar as crianças um ambiente rico em objetos, situações, experiências e relações.

As atividades e brincadeiras lúdicas possuem valor educacional intrínseco, mas além desse valor que lhe é inerente, o lúdico é utilizado como recurso pedagógico. Essas atividades podem ser destinadas a ensinar e estimular o raciocínio, atenção, concentração, compreensão, coordenação motora, percepção visual, noções de sequência, memória e ainda a compreensão de número e operações matemáticas. Dessa forma várias são as razões que levam os educadores a empregarem às atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem.

Para as crianças com idade entre 3 e 4 anos as atividades lúdicas mostram-se em sua maioria de maneira simbólica, isto é, a criança utiliza-se de símbolos para representar a realidade que o envolve.

A situação imaginária é uma característica fundamental das brincadeiras nas crianças nesse estágio. Ao brincar, a criança confere aos objetos e às ações significados diferentes dos que se apresentam na vida quotidiana, criando situações imaginárias.

Yanaze (2002, p. 9) afirma que na infância “a fantasia é necessária, importante para que se estimule uma série de processos psicológicos, inclusive o desenvolvimento de raciocínio e de resolução de problemas”. É um recurso usado pela criança para compreender situações e sentimentos e, sem dúvida um estímulo para a criatividade.

Porém cabe destacar que não significa que a criança crie a fantasia e passe a desconsiderar o mundo real em que vive. Ao contrário, a realidade que circunda a criança, as suas condições sociais, as relações estabelecidas entre ela e os adultos, são retratadas na brincadeira, mas utilizando sistemas simbólicos próprios, que recria a realidade, conferindo um novo sentido ao habitual.

Dallabona e Mendes (2004) explicam que por meio das atividades lúdicas, a criança reproduz muitas situações vividas em seu cotidiano, as quais, pela imaginação e pelo faz-de-conta, são reelaboradas. Esta representação do cotidiano dá-se por meio da combinação entre experiências passadas e novas

possibilidades de interpretações e reproduções do real, de acordo com suas afeições, necessidades, desejos e paixões.

Bonamigo et al (1987) explica algumas atividades que auxiliam nos desenvolvimentos as crianças de 3 e 4 anos.

- Raciocínio – fazer exercícios que a criança agrupe objetos por sua funcionalidade, cor, semelhança, tamanho entre outros; fazer perguntas sobre a funcionalidade dos objetos sem a presença destes; contar histórias; esconder objetos para a criança procurar.
- Motor – oportunizar pintura com o dedo; fazer construções com cubos estimulando-a a construir seqüências horizontais (trenzinho), verticais (torres) e interação das duas seqüências (pontes); incentivar manusear argila e massa de modelar para criar formas; oferecer a criança papel para picar, rasgar e cortar; propor atividades de correr, marchar e saltar.
- Percepção de tempo – incentivar a criança a antecipar verbalmente toda a rotina do dia; cantar histórias as crianças depois solicitar que ela descreva a ordem dos fatos, cantar canções acompanhadas de movimentos corporais estimulando-a a fazer conforma a musica, lenta ou rapidamente.
- Percepção de espaço – proporcionar a criança situações que ela se coloque a frente, atrás, ao lado ou perto de objetos; conversar com a criança sobre a localização de objetos; solicitar à criança que faça comparações sobre objetos maiores e menores, perto e longe, etc.

Estas ações são fundamentais para a atividade criadora e o desenvolvimento das crianças. Porém é um conceito empregado e descoberto relativamente há pouco tempo, como afirma Heyhood: “a fascinação pelos anos da infância, é um fenômeno relativamente recente” (2004, p.13).

INFÂNCIA E AS ROUPAS

A percepção de infância e algumas noções de como as crianças eram vistas e tratadas sofreram alterações significativas ao longo da história. Não há

contestações que os indivíduos nascem bebês e serão crianças até um determinado período da vida. Porém tal visão nem sempre foi concebida dessa maneira e ao longo dos anos houve questionamentos acerca de quem era a criança e qual o tempo referente à infância.

Desde os primórdios a palavra infância carrega consigo sentimento de incapacidade, da incompletude perante os mais experientes, conferindo-lhes uma posição subalterna diante dos membros adultos, sendo vista como um ser anônimo, sem um espaço determinado socialmente. Verifica-se que essa concepção está relacionada com o significado etimológico da palavra, segundo Faria (1956)

Da partícula negativa latina in, 'não', usada como prefixo, e do latim fans, fantis, participio presente de fari, 'falar, ter a faculdade da fala', forma-se o adjetivo latino infans, infantis, 'que não fala, que tem pouca idade, que é ainda criança'. O adjetivo infantilis, 'que diz respeito a crianças, infantil', e o substantivo infantia, 'incapacidade de falar, dificuldade em se exprimir, meninice, infância', são derivados latinos de infans, infantis.

Essa concepção de infância conforme Ariès (1981) é relacionada à criança até os sete anos de idade, que acompanhava os adultos em todas as atividades, porém não havia ninguém especialmente destinado a cumprir a tarefa de educá-la. Após essa idade a criança passava a ser tratada como adulto e ter uma vida de trabalho e responsabilidade como tal. Ariès (1981) afirma que até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim pessoas de tamanho reduzido.

O relacionamento entre adultos e crianças era sem discriminações, falavam vulgaridades, realizavam brincadeiras grosseiras e todos os tipos de assuntos eram discutidos na sua presença. Segundo Ariès (1981, p.18) acreditava-se que a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança era logo perdida e que não existia uma inocência pueril nesse período da vida.

Até mesmo na arte a infância foi ignorada, até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (ARIÈS, 1981).

Por não existir sentimento diferenciado do ser criança, ao serem representadas, principalmente em pinturas, geralmente aparecia numa versão miniatura do adulto inclusive em suas roupas como mostra a Figura 1. Ariès (1981, p.32) completa essa idéia afirmando que “assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição”.



Figura 1 - Crianças vestidas como adultos. “Prince James Francis Edward Stuart with his sister”, de Largillière, 1695
Fonte: Lurie (1997)

A concepção e percepção da criança como categoria social, dotada de uma representação, é sentida a partir dos séculos XVII e XVIII. Heywood afirma que:

A “descoberta” da infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando então se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial, “uma espécie de quarentena”, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos. (HEYWOOD, 2004, p.23)

Desta forma, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância antes de ingressar no mundo deles. Ficaria na “quarentena”, que seriam as escolas. A escola passou a substituir a aprendizagem obtida empiricamente pela observação dos mais experientes transformando-se em um dos artifícios de

preparação das crianças para a convivência social e da vida adulta e o mais importante, dentro dos padrões morais estabelecidos.

Nesse contexto de mudança, a infância passava a ocupar um lugar social diferente, deixando de ocupar seu lugar de resíduo da vida comunitária, como parte de um grande corpo coletivo. Nesse momento a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto, individualizado, produto de um recorte que conhece nela a necessidade de resguardo e proteção (NARODOWSKI, 2001).

A separação da criança do adulto encontrou nas roupas um modo de expressão, com a criação de trajes reservados às suas idades. Assim a criança, ao menos de boa família, não era mais vestida como os adultos, revelando uma preocupação antes desconhecida de isolar e separar as crianças por uma espécie de uniforme. Ariès (1981, p.38) explica que

a adoção de um traje peculiar a infância, que se tornou geral nas classes altas a partir do fim do século XVI, marca uma data muito importante na formação do sentimento infância, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade separada das dos adultos.

Para tal distinção foram conservados para o seu uso exclusivo traços dos trajes antigos que os adultos haviam abandonado há longo tempo. Esse foi o caso do vestido ou túnicas que foram comumente usados dos séculos XII e XIII e da touca usada por crianças pequenas, que no século XVIII era um gorro masculino, que prendia os cabelos durante o trabalho. Na pintura (Figura 2) que representa os sete filhos da família Harbert de Philippe de Champaigne do museu de Reni, percebe-se estas faces das aparências infantis.



Figura 2 - Crianças com vestimentas próprias a idade, séc. XII. “Familia Haarbert”, de Philippe de Champaigne
Fonte: Myartprints (2010)

Após deixar os cueiros os meninos menores eram vestidos com saia, vestido e avental. Enquanto usavam esse traje, dizia-se que estavam *à la bavette*, ou seja, eram crianças de babador, e esse traje era usado até por volta de quatro ou cinco anos. Após usavam vestido comprido aberto na frente e fechado ora com botões ora com alfinetes que continham golas que era chamado de *jaquette*.

Mas isso aconteceu somente nas famílias burguesas ou nobres, as crianças de classes sociais menos abastadas continuaram a usar o mesmo traje dos adultos, conservando o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem do trabalho, jogos e brincadeiras.

Rocha (2002) explica que as primeiras reações para que as roupas tornassem-se mais leves e com uma conotação infantil partiu dos filósofos que, com vistas à construção de uma nova sociedade, preconizavam o amor maternal e a integração da criança na família como essenciais.

Jean Jacques Rousseau¹, por volta de 1762, começou a combater as vestimentas que não davam liberdade às crianças, teoria que tinha apoio de educadores, médicos e filósofos. Este movimento, lentamente, influenciou a adoção de tecidos leves e cores mais claras. Como mostra a Figura 3, crianças

¹ Um grande teórico da educação do século XVIII, com obras que marcaram a pedagogia e contribuíram à filosofia política. Na sua principal obra, *Emílio ou da educação*, descreve como deveria ser a educação das crianças.

vestidas com roupas simples e folgadas que permitissem liberdade para brincar.



Figura 3 - Crianças no século XVIII “The Sackville children” de John Hoppner, 1797
Fonte: Lurie (1997)

Simon (1999) explica que outra tentativa aparente de dar conotação infantil à roupa das crianças pode ser percebida na literatura, Lewis Carrol, em 1865, em seu livro *Alice nos Pais das Maravilhas*, sugeriu um traje para uma menina dotada de espírito e de inteligência. O traje deixava livres seus movimentos e, sua aparência, desprovida de qualquer futilidade. Com vestidos simples, leves, soltos e com poucos acessórios, criou uma personagem modelo, que serviria de inspiração para as meninas do século seguinte, ou seja, somente no século XX, as roupas infantis apresentaram mudanças favoráveis aos seus usuários.

Essa nova aparência começou a manifestar-se quando túnicas usadas por meninos começaram a ser substituídas a partir de 1860 por diversas combinações de jaqueta e calças e as meninas ao invés de espartilhos e armações, passaram a usar batas de musselina simples, decotadas e confortáveis (LURIE, 1997).

Lurie (1997) acredita que a adoção de calças compridas para os meninos foi em grande parte em consequência da adoção do traje de marinheiro que foi

introduzida no final do século XVIII nas escolas que treinavam rapazes para a marinha, a versão feminina substituiu a calça comprida ou curta por saia. Embora os trajes de marinheiro existissem havia décadas, eles ganharam destaque no início do século XX, tornando-se cotidiano tanto para meninos quanto para meninas da classe média. Lurie (1997), completa sua argumentação mencionando que esses trajes não se limitavam em ser usados à beira-mar, eram praticamente o padrão da classe média no começo do século XX, como mostra a Figura 4.



Figura 4 - Criança vestida com traje de marinheiro, 1900
Fonte: Tambini (1999)

Com o desenvolvimento das ciências humanas e a conseqüente compreensão acerca desse período da vida humana, a noção de infância, passou pelo crivo dos conceitos técnicos e científicos. Esse pensamento foi respaldado e analisado pelos diferentes campos do saber. As concepções científicas sobre a infância conduziram a uma maior respeitabilidade desta etapa da vida pela sociedade.

Essas transformações na visão da infância refletiram-se também no modo de vesti-las. As roupas assumiram um aspecto mais prático, leve, menos restritivos, mais confortáveis e duráveis. O ápice dessas transformações deu-se na década de 1950 com surgimento de novas fibras artificiais, de tecidos

que não amarrotavam e de fechos mais simples para as roupas. A revolução ainda contou com o advento da produção em massa, quando as roupas tradicionais, feita à mão, foram universalmente substituídas pelos trajes de confecção industrial (TAMBINI, 1999). Estas mudanças podem ser percebidas na Figura 5.



Figura 5 – Roupas para meninos e meninas, 1950
Fonte: Tambini (1999)

O vestuário infantil das ultimas décadas revela que não há um estilo único que defina as peças para crianças exclusivas desse período. Principalmente a partir da década de 1990 que a influência da televisão e internet sobre essas roupas intensificaram-se, produzindo assim uma disseminação de estilos.

Conseqüentemente o número de fabricantes que se dedicam exclusivamente à moda infantil multiplicou-se, trazendo um espaço reservado ao mundo infantil na moda. Nesse sentido Bezerra e Waechter (2008, p.2549) afirmam “a exploração da mídia e a valorização do consumo, cada dia abrem novas oportunidades para o mercado da moda, e as peças criadas para as crianças não fogem a regra”.

Um das propostas atuais de roupa infantil é o vestuário pedagógico que propõe auxiliar no desenvolvimento das crianças. Fante (2010, p.1) afirma que “elementos educacionais que fazem referência às preferências e/ou atividades

das crianças vêm sendo explorados pelas indústrias de confecção infantil para ajudar no desenvolvimento dos pequenos”.

VESTUÁRIO QUE PODE AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O denominado vestuário pedagógico são roupas que podem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças por meio da interação com suas roupas. A interação com elementos das roupas possibilita que conteúdos e assuntos inerentes ao universo infantil sejam transmitidos às crianças de forma lúdica.

Para isso, técnicas e materiais diferenciados são empregados nas roupas, como: estampas, bordados, texturas e acessórios. Bezerra e Waechter (2008, p.2549) afirmam que “cores e formas aplicadas às peças vêm sendo comuns no mercado, aliando diversão ao ato de vestir, ao se utilizarem do repertório lúdico – comparando-se a jogos e brincadeiras – da criança”.

O vestuário pedagógico explora o processo de aprendizagem que ocorre pela consciência visual, tátil, olfativa e auditiva permitindo que a criança se desenvolva dentro das etapas naturais e de forma lúdica, por meio de uma multiplicidade de unidades básicas de informação, que atuam simultaneamente como um dinâmico canal de comunicação e um recurso pedagógico.

Esse novo conceito de roupas pode proporcionar diferentes formas de interação entre o vestuário e a criança para estimular a linguagem, o desenvolvimento motor, o raciocínio e a criatividade.

A Figura 6 são roupas concebidas com o conceito de vestuário pedagógico da marca Malwwe chamada Zig zig zaa.



Figura 6 - Vestuário pedagógico
Fonte: Zig zig zaa (2010)

A peça da menina possui radiofrequência nos olhos da flor, que favorece a criatividade, o tato, visão e desperta a curiosidade. Já a peça do menino é composta por um bordado de nuvem que recebe um chip musical, desta forma instigando o tato, a visão e principalmente a audição.

Os elementos visuais compostos e combinados, na forma de texto, imagens, texturas e cores no vestuário tornam-se um dinâmico canal de comunicação. Cândido (2008, p. 5) afirma que “a partir do momento em que a estampa da camiseta é descoberta, como nova mídia, jamais deixará de ser utilizada com esse intuito”.

Desta forma, o vestuário infantil pode estabelecer-se como um dinâmico instrumento de brincadeira e aprendizagem, pois está presente na maior parte do tempo como uma extensão do corpo e interage com o organismo humano de maneira generalizada e direta. Stefani (2005, p.69) completa essa afirmação dizendo que “a indumentária, ao cobrir o corpo, também transmite informações”. A Figura 7 mostra peças da coleção da marca argentina Owoko que também se desenvolve sob os conceitos do vestuário pedagógico.



Figura 7 – Vestuário pedagógico
Fonte: Owoko (2010)

Essas peças possuem acessórios que se desprendem das roupas e podem ser inseridos em novos lugares, elementos que produzem sons além de possuírem cheiros. Desta forma contribuem para o desenvolvimento do raciocínio, da coordenação motora e estimulam o olfato.

Bezerra e Waechter (2008) explicam que aplicações externas, como cores e cheiros são utilizados nas roupas infantis hoje, procurando atrair o público, ao entrar no seu mundo de diversão, além disso, acessórios como chaveiros, aviamentos aparentes e até estímulos sonoros aplicados ao vestuário infantil são utilizados hoje por confecções como auxiliares no desenvolvimento infantil.

As roupas colocam-se como uma página em branco ou um espaço vazio e o vestuário pedagógico a preenche com elementos como: imagens, texturas, formas, cores e ainda com informações que entretêm, ajudam no desenvolvimento e despertam a curiosidade das crianças.

COMUNICAÇÃO, MODA E DESIGN

O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO

A comunicação é primordial ao estabelecimento das relações humanas, deriva-se etimologicamente do latim “communicatio”, significando tornar comum, partilhar. É responsável por transpor informações e caracteriza-se por um fluxo permanente e intercambiais nas diversas situações sociais.

Sá et al (1973) explicam que é uma troca de experiências socialmente significativas, um esforço para a convergência de perspectivas, a reciprocidade de pontos de vista e implica, desta forma, certo grau de ação conjugada ou cooperação.

É um intercâmbio de significados entre pessoas e abrange mais do que as palavras usadas em suas conversações, inclui sombras de significado e ênfase, expressões faciais, inflexões vocais e todos os gestos não intencionais e involuntários que sugerem o verdadeiro significado.

Portando a comunicação é a cadeia de entendimento que liga os indivíduos e serve fundamentalmente ao comportamento adaptativo do ser humano, realizando-se por meio de um conjunto de relações que este mantém com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Berlo (1985, p24) afirma que “qualquer situação de comunicação humana compreende a produção da mensagem por alguém, e a recepção dessa mensagem por alguém”.

Neste conceito consideramos três elementos importantes: um ato de fazer-se entender, um meio de passar informações entre as pessoas e um sistema de comunicação entre os indivíduos. Para que haja comunicação é preciso o estabelecimento de troca ou intercâmbio entre diversos elementos pertinentes ao processo de comunicação, elementos estes que são: emissor, mensagem, canal e receptor, como mostra a Figura 8.

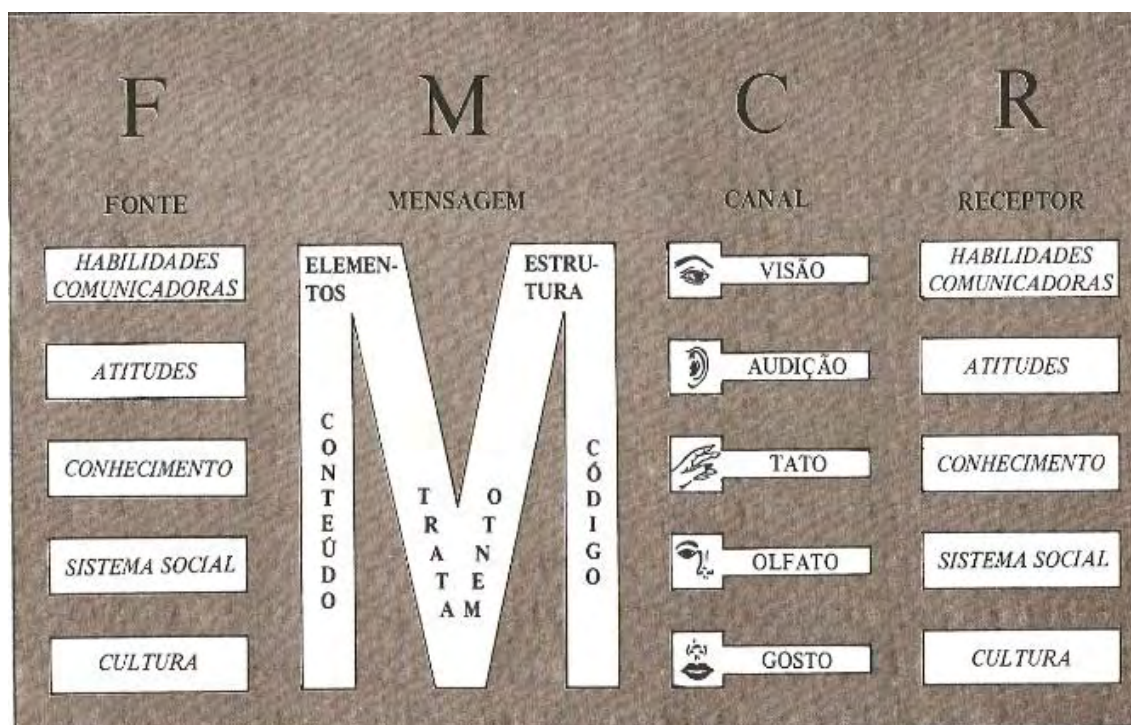


Figura 8 – Elementos do processo de comunicação
Fonte: Berlo (1985)

Desta forma, fica implícita a participação de, no mínimo, dois sujeitos para o estabelecimento da comunicação: o emissor e o receptor. Porém o emissor não precisa necessariamente ser representado por um indivíduo, pode também ser por texto e imagens. “A comunicação envolve a troca de sentidos através do uso da língua e imagens que compõem a cultura partilhada pelos participantes” (STRAUBHAAR e LAROSE, 2004, p.7).

O emissor é o transmissor de uma mensagem, aquele que a codifica em uma linguagem inteligível ao receptor tornando-se responsável pelo início do processo de comunicação. Andrade (1985, p.68) afirma que o emissor “é capaz de escolher, dentre os significados que estão a seu dispor, aqueles que lhe são úteis para redigir a mensagem desejada”.

Já o receptor é quem recebe e decodifica a mensagem. Straubhaar e Larose (2004) explicam que o receptor da comunicação tem papel ativo, filtrando as mensagens por meio das lentes da sua própria cultura e experiência pessoal.

A mensagem é o objeto da comunicação, aquilo que deseja-se transmitir, é a razão do processo e ainda um conjunto de signos. Sá et al (1973) explica que estes signos encontram-se organizados por regras preestabelecidas, criando-

se um código que deve ser comum ao emissor e o receptor para que haja entendimento.

O canal é o meio técnico de circulação de uma mensagem, por meio do qual o emissor transmite a sua mensagem ao receptor. Berlo (1985) explica que o canal é o intermediário, o condutor de mensagens e pode ser realizado por meio da visão, audição, tato, olfato ou gosto. O autor ainda afirma que a sua escolha é muitas vezes fator importante na efetividade da comunicação.

Os sentidos são os meios pelos quais ocorre o processo de comunicação, o contato com o ambiente e as pessoas. Os cinco sistemas respondem de forma diferente aos diversos tipos de estímulos. Nos próximos tópicos será estudada a comunicação tátil e a visual, que são as de maior importância para esse trabalho.

COMUNICAÇÃO TÁTIL

O sentido do tato requer um caráter de proximidade e contato com objetos, indivíduos e o meio externo em geral. É toda sensação gerada pelo toque de algo na pele e desperta sensações físicas e emocionais.

Ferreira (1986, p.1653) define tato “como o sentido por meio do qual se percebem sensações de contato e pressão, as térmicas e as dolorosas”. É pelo toque que temos as sensações de frio, quente, seco, molhado, percebemos texturas, formas e volumes.

A sensação que o ser humano experimenta por meio da pele, coloca-o em contato com o mundo que o cerca. Davis (1979) explica que todo ser humano está em contato com o mundo externo por meio da pele, ainda que não haja consciência habitual disso.

O contato da pele com o meio externo configura-se como um dinâmico canal de comunicação. Nesse sentido, Knobbe (2004) afirma que o tato é uma via sensorial de comunicação por onde trafegam informações e percepções capazes de amplificar os outros sentidos e facilitar processos cognitivos.

A pele é extremamente sensível devido à existência de incontáveis receptores neurológicos que existem na sua superfície por todo o corpo. Ela permite a

comunicação por meio da ligação direta com o sistema nervoso, enviando-lhe constantemente informações sobre o meio externo. Em sentido inverso, o código de pensamentos é levado para a pele por meio de injeções químicas pelos circuitos sanguíneos. Knobbe (2004, p.128) explica que “a pele transforma estímulos físicos em comunicadores químicos e em estados psicológicos; possibilita a geração de imagens mentais, emoções e sentimentos o tempo todo”.

Guyton e Hall (2002) explicam que os receptores táteis podem ser divididos em seis diferentes sensores:

- Terminações nervosas livres: são encontradas em toda a pele e em muitos outros tecidos, podem detectar toque, pressão e dor.
- Corpúsculo de Meissner: estão presentes na pele que não possui pêlos e são particularmente abundantes nas pontas dos dedos, nos lábios e em outras áreas da pele onde está altamente desenvolvida a capacidade de discernir as características espaciais das sensações de toque. São particularmente sensíveis ao movimento de objetos muito leves sobre a superfície da pele e, também, a vibrações de baixa frequência.
- Receptores táteis de ponta expandida, transmitem um sinal inicialmente forte, mas que adapta-se parcialmente, e segue-se por um sinal contínuo mais fraco, de adaptação muito lenta. Por isso, eles são responsáveis pelo fornecimento de sinais de situações estacionárias, que permitem a detecção do toque continuado de objetos sobre a pele.
- Terminal piloso: também é um receptor de toque, detecta principalmente os movimentos de objetos sobre a superfície corporal, ou o contato inicial com o corpo.
- Terminais de Ruffini: localizados nas camadas mais profundas da pele e com muitas ramificações, essas terminações adaptam-se pouco e, por isso, são importantes para a detecção de estados de deformação continuada da pele e dos tecidos mais profundos, tais como os sinais de toque e de pressão mais fortes e contínuos.

- Corpúsculos de Pacini: situam-se imediatamente abaixo da pele e também em regiões mais profundas teciduais do corpo, são estimulados por movimentos muito rápidos dos tecidos, pois se adaptam em centésimos de segundo. Por isso, eles são particularmente importantes para a detecção da vibração dos tecidos ou de outras modificações extremamente rápidas do estado mecânico tecidual.

A superfície da pele não é uniformemente sensível à estimulação. Embora toda a superfície exterior da pele possa responder à pressão ou ao toque vindo do ambiente, a maior sensibilidade tátil fica por conta das partes do corpo voltadas para a orientação e para exploração, as mãos, os dedos, partes da boca e ponta da língua (DISCHINGER, 2009). Estes locais encontram-se revestidos por uma pele sem pelo, que, apesar de ser mais espessa, é especialmente sensível em função da grande densidade de inervação.

A experiência tátil, portanto deve ser considerada complexa e de grande importância, tanto que é o primeiro sentido desenvolvido no feto, que reage ao estímulo dentro do útero.

As crianças exploram o mundo pelo tato, dessa forma descobrem onde termina seu próprio corpo e onde começa o mundo exterior. O sentido tátil é seu primeiro guia relacionando a experiência visual com a tátil.

“Se um bebê for privado desse primeiro conhecimento, através do tato, ele poderá não compreender o produto final, isto é, o símbolo, de maneira tão clara” (DAVIS, 1979, p.137). Como exemplo a autora cita uma parede, se a criança teve a experiência tátil ela saberá que sua superfície é dura, e com o decorrer de seu desenvolvimento e domínio das palavras compreenderá o sentido do termo duro.

Quando se observam pessoas examinando as texturas de um material, é possível identificar que elas sempre movem os extremos de seus dedos sobre a amostra. A rugosidade excita os receptores vibratórios quando ocorre o movimento dos dedos, assim como na identificação da dureza e da forma, que são mais percebidas durante o movimento.

Quando refere-se à percepção tátil na perspectiva da comunicação, o tato atua como sensor fundamental para viver, conhecer e comunicar, isso porque o sujeito transporta e é transportado aos universos internos e externos pela pele em conjunto com os outros sentidos.

COMUNICAÇÃO VISUAL

A comunicação visual expressa-se por meio de mensagens diversas, onde relacionam-se: imagens, cores, formas, tipografia, aspecto gráfico (diagramação), proporção, tons e texturas com a finalidade de transmitir informações. “Praticamente tudo o que os nossos olhos vêem é comunicação visual” (Munari, 2006, p.65).

Joly (1996, p.55) acredita que:

Considerar a imagem como uma mensagem visual composta de diversos tipos de signos equivale, como já dissemos, a considerá-la como uma linguagem e, portanto, como uma ferramenta de expressão e de comunicação.

Na mensagem visual, vários elementos precisam ser manipulados, mesclando-se técnicas de composição visual e criação. Cada um destes elementos constituintes da mensagem deve ser conhecido em seu potencial e usado a fim de estabelecer-se a comunicação mais eficiente com o receptor.

Munari (2006) propõe a decomposição da comunicação visual em duas partes básicas: a informação, ou seja, o conteúdo da mensagem e o suporte visual, o “visível” na mensagem, como a textura, a forma, a cor e outros. O suporte visual é muitas vezes responsável pela eficácia da mensagem em ser entendida, por fatores como a legibilidade, as imagens escolhidas, a diagramação, a tipografia empregada nos textos e a boa manipulação de técnicas visuais.

Os elementos visuais compostos e combinados, na forma de texto, imagens, texturas e cores tornam-se um dinâmico canal de comunicação. Esses elementos combinados podem ser “lidos” pela percepção do receptor, pois a comunicação visual suscita emoções e apela ao consciente e até o inconsciente, impulsionando o espectador a uma reação.

O olho é o órgão responsável pela captação da informação visual, que estimula impulsos que serão decodificados pelo sistema nervoso e posteriormente transformados em imagem. Ramos (2006) explica que o olho é um instrumento altamente especializado e delicadamente coordenado, e cada uma de suas estruturas desempenha um papel específico na transformação da luz, que resulta no sentido da visão.

A visão é formada por um conjunto complexo de elementos que atuam de forma específica para que ocorra o ato de olhar. "Porém, a sensação de forma, cor e movimento dos objetos que percebemos não dependem apenas das propriedades da luz mas de uma soma de complexos processos fisiológicos e psicológicos" (NISHIDA et al, 2002, p.1).

A percepção visual, juntamente com a tátil possibilita que ocorra comunicação por interfaces diversas, como no vestuário.

VESTUÁRIO E COMUNICAÇÃO

As roupas podem ser entendidas como um produto que determina uma situação que ultrapassa a própria utilidade da indumentária. O corpo funciona como um dinâmico veículo de comunicação, onde gestos, expressões e mesmo a escolha das roupas produzem sentido e comunicam.

Bernard (2003, p.52) afirma que "uma roupa, um item de moda ou indumentária, seria o meio ou canal pelo qual uma pessoa "diria" uma coisa a outra". Desta forma, a peça de roupa é então o suporte que transmite mensagens e comunica.

O corpo é o suporte ideal que, ao receber a roupa, começa a significá-la. O ato de vestir-se representa uma conjunção de sentidos que vai além do que a própria roupa quer dizer. Assim, a vestimenta é vista como signo portador de mensagens que falam do indivíduo que a veste e da sociedade que a produziu.

Eco (1975) afirma que a linguagem dos produtos de moda permite também identificar posições ideológicas, identidades de gênero e classe, a cultura em que está inserida e traços que identificam à personalidade individual. Desta

forma, o vestuário caracteriza-se como um dos mais poderosos signos, utilizado tanto para a comunicação pessoal como para a comunicação social.

No ato da observação das roupas registram-se informações, criando assim seu diálogo. Castilho e Garcia (2001) afirmam que “moda é comunicação, é mídia que se expressa visualmente. É também a carteira de identidade do cidadão, seu passaporte num mundo de culturas liquidificadas em novos amálgamas”.

A construção dos significados ocorre a partir do suporte material empregado, essas informações estão presentes nos elementos que compõem cada peça do vestuário: o tecido, os aviamentos, a cor, a modelagem, os acessórios, as formas, linhas, volumes, texturas, imagens e até textos que podem ser inseridos nas peças.

Silva (2001, p.82) explica que a vestimenta “apresenta também um plano de representação e significação, então podemos afirmar que o vestuário constitui-se também como linguagem, estando, portanto, apto a cumprir uma função de comunicação”.

Ao analisar a linguagem mostrada nas roupas e como sua força de atuação eleva a moda a outros significados, Castilho (2006) afirma: a roupa fala e é um sistema de códigos. Sendo assim, ao compreender a indumentária como expressão de um conteúdo, ela poderá ser lida como texto que vincula um discurso.

DESIGN DE MODA

As pesquisas na área do design voltam-se cada vez mais para o universo do vestuário, essa aproximação não está somente marcada pela inserção da palavra designer para nomear o profissional de moda, mas com o seu conceito que passou a participar e conduzir os processos da moda.

Segundo Palomino, (2003), o termo moda surgiu por volta dos séculos XIV e XV, na Europa Ocidental e atingiu sua plenitude com os processos industriais de produção e aprimoramento dos aspectos estéticos e técnicos dos produtos industrializados.

O fenômeno moda serviu de alicerce para manutenção de tradições, elementos distintivos entre classes, funções sociais, simbolismos, suporte para informações a respeito do indivíduo e de grupos a que pertence. O vestuário tornou-se, em grande parte por seu caráter simbólico, a primeira materialização do fenômeno moda.

A moda possui significado abrangente por estar presente nos mais diversos produtos e como fenômeno social. Rech (2002, p.29) a define pelas “mudanças sociológicas, psicológicas e estéticas, intrínsecas à arquitetura, às artes visuais, à música, à religião, à política, à literatura, à perspectiva filosófica, à decoração e ao vestuário”.

O vestuário inserido no sistema de moda tem por finalidade, além de vestir o corpo, outras associações como satisfação de necessidades emocionais do consumidor-usuário. Produtos destinados ao consumo como as roupas denotam aspectos sociais, econômicos, ambientais e mercadológicos. Diante dessa premissa Montemezzo (2005, p.34) afirma:

Se a concepção destes produtos envolve a articulação de fatores sociais, antropológicos, ecológicos, ergonômicos, tecnológicos e econômicos, em coerência às necessidades e desejos de um mercado consumidor, é pertinente afirmar que tal processo se encaixa perfeitamente na conduta criativa da resolução de problemas de design.

Ao longo dos tempos surgiram diversas perspectivas de abordagem ao conceito de design na tentativa de encontrar uma definição completa para este conceito. Assim, o design é compreendido como metodologia de trabalho e a sua preocupação com a forma, a estética e a função do objeto. Lobach (2000) o define como toda atividade que tende a transformar em produto industrial passível de fabricação, as idéias para a satisfação de determinadas necessidades de um indivíduo ou grupo, ou seja, é um processo de adaptação dos produtos de uso, fabricados industrialmente, às necessidades físicas e psíquicas dos usuários ou grupo de usuários.

Desta forma, percebe-se que os objetivos e procedimentos da concepção do vestuário assemelham-se ao processo de desenvolvimento de objetos de design ao considerar que os dois métodos participam de um mesmo ponto de

vista da metodologia de projeto e da satisfação das necessidades e anseios dos usuários.

Assim, design e moda encaixam-se na condução do processo criativo e agrega-se no conjunto de desenvolvimento do produto. Pires (2004) explica que fazer design é uma metodologia para designar aspectos de formas, silhuetas, texturas, cores, materiais, emoções associando-se a ergonomia na ampliação de benefícios, voltada para soluções estéticas, funcionais e confortáveis.

Emerenciano e Waechter (2006) acreditam que ao abordar o produto vestuário pelo enfoque do design propicia uma apreciação abrangente de sua situação de uso seja ela de consumo ou utilização propriamente dita e ainda possibilita otimização de processos e utilização de materiais que garantem à diferenciação e exclusividade desses produtos. Desta forma, o design de moda é a concepção de produtos e mantém interfaces com o design gráfico e, principalmente, com o design do produto (GOMES FILHO, 2006).

O vestuário como resultado de um processo de design é denominado produto de moda, cujo princípio é atender as necessidades de determinado público consumidor, conforme o seu estilo de vida. De acordo com Rech (2002, p. 37) o produto de moda pode ser conceituado como:

[...] qualquer elemento ou serviço que conjugue as propriedades de criação (design e tendências de moda), qualidade (conceitual e física), vestibilidade, aparência (apresentação) e preço a partir das vontades e anseios do segmento de mercado ao qual o produto se destina.

O processo de design do vestuário deve, então, conciliar as características materiais e tecnológicas adequadas ao ponto de vista do grupo social em questão, agregando valores estilísticos, estudando a produção, o consumo e os valores de concorrência dos bens produzidos.

O design de moda cria produtos para produzir experiências significativas nos corpos, em tecidos e roupas são trabalhadas formas, silhuetas e texturas que produzem experiências sensoriais e por sua vez criam percepções diversas nas pessoas.

DESIGN E PERCEPÇÃO: GESTALT

Percepção é a função cerebral que atribui significado a estímulos, consiste na aquisição, interpretação, seleção e organização das informações obtidas pelos sentidos. Trevisan et al (2003) afirmam que é algo completamente subjetivo, seletivo e limitado, isto é, pode mudar ao longo do tempo e de pessoa para pessoa, conforme suas experiências de vida.

O processo perceptivo é um dos fatores psicológicos pelo qual uma pessoa seleciona, organiza, interpreta e atribui significado as informações recebidas do ambiente. Chauí (p.123, 2000) define percepção como:

é uma conduta vital, uma comunicação, uma interpretação e uma valoração do mundo, a partir da estrutura de relação entre o nosso corpo e o mundo. A percepção envolve toda nossa personalidade, nossa história pessoal, nossa afetividade, nossos desejos e paixões, isto é, a percepção é uma maneira fundamental de os seres humanos estarem no mundo. Percebemos as coisas e os outros de modo positivo ou negativo, percebemos as coisas como instrumentos ou como valores, reagimos positiva ou negativamente a cores, odores, sabores, texturas, distâncias e tamanhos. O mundo é percebido qualitativamente, afetivamente e valorativamente.

A percepção, portanto é o processo mental que possibilita a relação do ser humano com seu entorno e não deve ser entendida como um processo passivo de registro de estímulos, mas como um interesse ativo da mente.

Sua construção é dada por meio de inferências que faz-se inconscientemente de situações cotidianas onde posteriormente são contrastadas com informações que o organismo colhe do ambiente. Implica na recepção e codificação da energia e a transmissão da mesma ao cérebro por meio de canais nervosos e envolve também os processos mentais, a memória e outros aspectos que podem influenciar na interpretação dos dados percebidos.

Para tal, valem-se dos sistemas sensoriais: visual, auditivo, gustativo, olfativo e tátil. A peculiaridade da resposta de cada órgão sensorial depende dos receptores periféricos, e cada uma dessas respostas é pertinente à área neurológica onde terminam as vias aferentes provindas destes receptores.

Alexandre e Tavares (2007) explicam que as percepções diferem em função das características físicas do estímulo que interpretam-no em função das experiências anteriores a ele associado, possibilitando assim ao cérebro a

extração de conhecimento, este fluxo contínuo de sensações desencadeia o processo de percepção.

A percepção visual é o principal sentido na interação do ser humano com seu entorno. Dondis (2000) define percepção visual como o processo de absorver informação no interior do sistema nervoso pelos olhos, do sentido da visão.

O processamento e transformação de estímulo luminoso em informação visual tem sido objeto de intensas investigações nas mais diversas áreas do conhecimento. No entanto, apesar de inúmeras pesquisas, questões básicas como distinção de cor, visão tridimensional, entre outras, permanecem ainda sem uma resposta científica conclusiva.

Dondis (2000, p.51) afirma que “grande parte do que sabemos sobre a interação e o efeito da percepção humana sobre o significado visual provém das pesquisas e dos experimentos da psicologia da Gestalt”.

A psicologia da Gestalt é uma corrente de pensamento dentro da psicologia moderna, surgida na Alemanha nos princípios do século XX, que apresenta uma teoria sobre o fenômeno da percepção. O termo Gestalt provem do alemão e não tem uma tradução única, mas entende-se geralmente como forma; no entanto, também poderia traduzir-se como figura, configuração, estrutura ou aspecto (CASTRO, 2007).

A Gestalt enfatiza os estímulos que originam a percepção visual. É uma teoria da percepção com base em um rigoroso método experimental que possibilitou a compreensão da maneira como ordenam-se e estruturam-se as formas que percebemos no nosso cérebro.

Para a teoria da Gestalt não percebemos estruturas difusas e confusas, qualquer padrão de estímulo tende a ser visto de tal modo que, a estrutura resultante é tão simples quanto as condições dadas permitem. Gomes Filho (2004) afirma que não vemos partes isoladas dos objetos, mas relações, isto é, uma parte na dependência de outra parte. Para nossa percepção, que é resultado de uma sensação global, as partes são inseparáveis do todo.

Castro (2007) explica que a Gestalt propõe uma teoria em que o cérebro humano tende automaticamente a desmembrar a imagem em diferentes partes e organizá-las de acordo com semelhanças de forma, tamanho, cor, textura.

Estas serão reagrupadas em um novo conjunto gráfico que possibilita a compreensão do significado exposto. Assim, a Gestalt estabelece oito leis, que dão embasamento científico a esse sistema de leitura visual. São elas: unidades, segregação, unificação, fechamento, continuidade, proximidade, semelhança e pregnância da forma (GOMES FILHO, 2004), explicados a seguir:

- Unidades – um único elemento ou uma parte de um todo, que pode ser segregada ou percebida dentro de um todo por meio de diversos elementos como: pontos, linhas, planos, cores, volumes, texturas, entre outros.
- Segregação – é a capacidade perceptiva de separar, perceber ou identificar as unidades em um todo ou em parte do todo. A segregação pode ser realizada por estímulos como: pontos, linhas, sombra, cores, texturas, entre outros.
- Unificação – consiste na igualdade e semelhança dos estímulos produzidos pelo campo visual. É percebido pela organização formal, quando fatores de harmonia, equilíbrio, coerência e ordenação visual estão presentes na composição.
- Fechamento – relaciona-se ao fechamento visual, obtêm-se a sensação de unidades em todos fechados por meio de agrupamentos de elementos de maneira a constituir uma figura total fechada.
- Continuidade – é a impressão visual de que as partes visuais se sucedem, por meio da organização perceptiva das formas de modo coerente, sem quebras ou interrupções.
- Proximidade – Os elementos são agrupados de acordo com a distância a que se encontram uns dos outros. Elementos ópticos próximos tendem a serem vistos juntos e por consequência, constituírem um todo.
- Semelhança – define que os objetos similares tendem a agrupar-se. A similaridade desperta a tendência de constituírem-se unidades, isto é estabelecer agrupamentos de partes semelhantes.

- Pregnância da forma – é o princípio da simplificação natural da percepção, todas as formas tendem a ser percebidas em seu caráter mais simples. Quanto mais simples, mais facilmente é assimilada.

A Gestalt, em suas análises estruturais, determinou essas leis que regem a percepção humana das formas, facilitando a compreensão das imagens e idéias. Gomes Filho (2004) explica que além das leis, foram acrescentadas duas classes de categorias conceituais: as categorias conceituais fundamentais e as categorias conceituais de técnicas visuais aplicadas.

Segundo o mesmo autor (2004) as categorias conceituais fundamentais têm como finalidade, darem embasamento as leis da Gestalt e agirem como forças de organização formal nas diversificadas manifestações visuais. São elas: harmonia, equilíbrio e contraste. Já as categorias conceituais de técnicas visuais aplicadas têm a finalidade de funcionar para a leitura visual de forma a fornecer subsídios para procedimentos criativos com relação à concepção de projetos. São elas: clareza, simplicidade, complexidade, minimidade, profusão, transparência, exageração, sobreposição, ambigüidade, entre outras.

As categorias conceituais são os agentes no processo de percepção visual, é pela de sua energia que o caráter de uma solução visual adquire forma. Dondis (2000) afirma que são elas que apresentarão sempre uma maior eficácia enquanto elementos de conexão entre a intenção e o resultado.

A psicologia da Gestalt tem contribuído com valiosos estudos e experimentos no campo da percepção, recolhendo dados, buscando conhecer a importância dos padrões visuais e como o organismo humano vê, organiza e articula as informações visuais.

ELEMENTOS CONSTITUINTES DA IMAGEM E SUAS RELAÇÕES

À imagem assiste um conceito plural. A abrangência da sua definição é multifacetada, englobando domínios em todas as áreas do conhecimento como: na matemática, informática, estética, psicologia, entre outros, assim adquirindo um número ilimitado de significados.

As raízes da palavra imagem são várias e apresentam origens distintas. Ferreira (1986) aponta algumas desses aspectos desta palavra: representação de uma pessoa ou uma coisa pela pintura, escultura, desenho/ estampa que representa um assunto religioso ou qualquer outro/ reprodução visual de um objeto dada por um espelho, um instrumento de óptica/ semelhança: o ser humano foi feito à imagem de Deus/ representação das pessoas, dos objetos no espírito: a imagem dela me persegue/ matemática.

Nesta investigação, recaímos sobre os aspectos da imagem dita representada, que indica algo, embora nem sempre remeta ao visível. Joly (1996) explica que essa imagem toma alguns traços emprestados do visual, dependendo da produção de um sujeito: imaginário ou concreta, e passa por alguém que a produz ou a reconhece.

É possível entender um pouco mais da natureza das imagens observando o modo como relacionam-se com o mundo. Segundo Santaella e Noth (1997) o conceito de imagem divide-se num campo semântico com dois pólos opostos.

O primeiro é o domínio das imagens como representações visuais e o segundo é o domínio imaterial das imagens na mente. Nas representações visuais encontra-se a imagem direta, perceptível, existente, representada por: desenhos, pinturas, fotografias, gravuras, imagens cinematográficas e televisivas. E no outro, a imagem mental, que pode ser evocada, inclusive, na ausência de estímulos visuais, como: em visões, fantasias, imaginações.

É a dualidade semântica das imagens, entre a percepção e a imaginação. “Ambos os domínios da imagem não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados já na sua gênese” (SANTAELLA; NOTH, 1997, p.15).

De maneira geral, o estudo das imagens resume-se a dois grandes processos: percepção da imagem e representação da mesma, explicitando a realidade por meio de uma configuração ou sintaxe. O processo de representação dá-se por meio de elementos que constituem a imagem, materializando-a e conferindo-lhe características legíveis ao receptor.

Joly (1996, p. 55) nesse sentido afirma que:

Considerar a imagem como uma mensagem visual composta de diversos tipos de signos equivale, como já dissemos, a

considerá-la como uma linguagem e, portanto, como uma ferramenta de expressão e de comunicação. Seja ela expressiva ou comunicativa, é possível admitir que uma imagem sempre constitui uma mensagem para o outro.

Ler uma imagem não associa-se somente ao ato de olhar, mas também a uma atividade de compreensão pelo observador. Aumont (2001, p.78) explica que a “produção da imagem jamais é gratuita, e desde sempre, as imagens foram fabricadas para determinados usos, individuais ou coletivos”. Ribeiro (2005) completa essa premissa afirmando que esse processo será mais proveitoso utilizando as regras dos elementos de expressão visual em consonância com os seus códigos visuais.

Desta forma, alguns teóricos apóiam a existência de regras de articulação dos elementos da imagem, podendo ser um instrumento tanto de produção quanto de análise da mesma. Dondis (2000, p.3) explica que: “seus objetivos são os mesmos que motivaram o desenvolvimento da linguagem escrita: construir um sistema básico para aprendizagem, a identificação, a criação e compreensão de mensagens visuais que sejam acessíveis a todas as pessoas”.

Paralelamente à racionalização que torna exeqüível a sua leitura, as imagens comportam índices variáveis de classificação que dependem da carga mais ou menos expressiva dos elementos que as integram. As imagens apresentam uma caracterização classificatória: pelo grau de iconicidade, complexidade, universalidade, valor documental, valor estético, qualidade técnica e valor normativo (PEDRO, 1995 apud DOMICIANO, 2007).

- Grau de iconicidade: semelhanças existentes de uma imagem em relação ao objeto que a representa.
- Complexidade: depende da capacidade do receptor em ler a imagem. Diz respeito ao número de elementos da imagem, somados à riqueza de significados que esta expressa (imprevisibilidade, estranheza, outros).
- Universalidade: caráter intemporal das imagens.
- Valor documental: inclui o valor histórico, cultural e social. É a autenticidade do testemunho de época ou circunstância.

- Valor estético: a imagem possui dois aspectos diferentes - a qualidade semântica (denotativa, descritiva) e a qualidade estética (conotativa, valores que se descobrem, quer no plano de conhecimento, quer no plano da sensibilidade). Esta última depende dos ritmos, formas, espaços, cor e luz.
- Qualidade técnica: grau de nitidez, enquadramentos, uso dos planos, contrastes, ruídos visuais, organização de elementos.
- Valor normativo: emprego ou não de normas e regras pré-estabelecidas por um sistema de comunicação.

Pensando nas funções da imagem, Aumont (2001) empresta às classificações históricas da produção humana três modos de relação: simbólico, epistêmico e estético.

- modo simbólico: é um símbolo que expressa um conceito, como: a cruz cristã e as imagens que representam divindades como Buda;
- modo epistêmico: a imagem traz informações visuais sobre o mundo, como: um mapa rodoviário e um cartão postal ilustrado;
- modo estético: a imagem destina-se a agradar seu espectador, a despertar sensações primariamente agradáveis, como: a obra de arte.

Às relações entre as coisas e as imagens que as representam podem ainda somar-se a outras implicações como a representação analógica e a produção abstrata.

Aumont (2001) explica que as imagens analógicas são aquelas que reproduzem uma realidade aparente, visível, muitas vezes ilusória, como a fotografia. Porém Joly (1996) explica que nem mesmo a fotografia representa com extrema fidelidade o real, pois inúmeras manipulações são necessárias para obter a imagem final que podem interferir na sua iconicidade, como: revelador, papel, objetiva, tempo de iluminação. “Assim, qualquer representação já apresenta em si um nível de abstração, ainda que mínimo” (DOMICIANO, 2007, p.56).

Por outro lado as imagens abstratas trabalham com configurações não miméticas, refletindo as experiências humanas por meio de expressão visual

pura e relações espaciais. Dondis (2000, p.95) explica que “abstração é uma simplificação que busca um significado mais intenso e condensado”. Aumont (2001) tem uma visão mais negativa sobre abstração, o autor acredita que é a arte das imagens não-representativas, a arte da perda da percepção.

Nesse sentido, Arnheim (1990, apud Aumont, 2001) desenvolveu níveis de referente aos valores da imagem em sua relação com o real:

- valor de representação: representa coisas concretas;
- valor de símbolo: representa coisas abstratas;
- valor de signo: representa um conteúdo cujas características não são visualmente refletidas pela imagem.

Sobre estes valores propostos Aumont (2001, p.79) comenta: “A realidade das imagens é bem mais complexa e há poucas imagens que encarnem com perfeição uma dessas três funções, das quais a imensa maioria das imagens participa, em graus diversos, simultaneamente”.

Sempre que uma imagem é projetada ou feita, esboçada, desenhada, pintada, rabiscada, esculpida, enfim construída, a substância visual da obra é composta a partir de uma lista básica de elementos. A composição de imagens não constrói-se apenas pela inspiração do autor. É necessário que a obra possua elementos, harmoniosamente trabalhados, para que o receptor tenha despertada sua sensibilidade. Dondis (2000, p.51) afirma que: “os elementos visuais constituem a substância básica daquilo que vemos, e seu número é reduzido: o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a dimensão, a escala e o movimento”.

É pelo modo como estruturam-se os elementos básicos que integram as imagens, que obtém-se uma composição, ou seja, constrói-se uma imagem. A estrutura da obra visual é a força que determina quais elementos visuais estão presentes, e com qual ênfase essa presença ocorre.

Para analisar e compreender a estrutura das imagens, é conveniente concentrar-se nos elementos visuais individuais, para um conhecimento mais aprofundado de suas qualidades específicas. Nessa investigação recairemos sobre o estudo das formas e texturas que compõem as imagens.

FORMAS

Todos os elementos visuais constituem-se do que chamamos de forma. A forma é a figura ou imagem visível do conteúdo, possui contorno e superfície e ainda tem a característica de transmitir informações sobre a natureza da aparência externa dos objetos e imagens.

Wong (2001, p.138) explica que “tudo o que é visível tem forma. Forma é tudo o que pode ser visto - tudo o que tenha formato, tamanho, cor e textura, que ocupe espaço, marque posição e indique direção”. No campo visual, as figuras são percebidas, em sua totalidade, como formas.

As formas podem ser criadas baseadas na forma reconhecível, analógica ou irreconhecível, abstrata. As formas analógicas podem ser representadas com grande realismo e alguns graus de abstração, contanto que não torne o tema irreconhecível. Wong (2001, p.148) afirma que “se o tema não pode ser identificado, a forma é não-figurativa”. Já as formas abstratas não representam objetos e imagens reconhecíveis pelos indivíduos. Wong (2001, p.148) explica que essas formas “podem ter sido baseada em um tema que foi obliterado após excessiva transformação, ou ter ocorrido na experimentação com materiais, o que levou a resultados inesperados”. As Figuras 9, 10 e 11 mostram respectivamente uma imagem analógica, que é a foto de uma modelo, imagem analógica, mas com um certo grau de abstração, que é a modelo representada por técnica de desenho, e abstrata que uma é pintura de Paul Klee chamada Dream City.

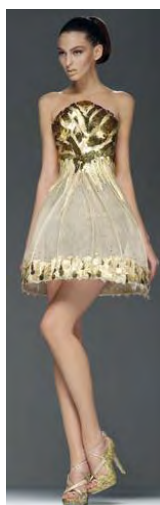


Figura 9 – Imagem analógica
Fonte: Versace (2010)



Figura 10 – Imagem analógica com grau de iconicidade
Fonte: Versace (2010)



Figura 11 – Imagem abstrata
Fonte: Dream City, Paul Klee (1921)

A criação das figuras pode basear-se em duas características de representação gráfica. Munari (2006, p.113) explica que as formas podem ser consideradas geométricas ou orgânicas. As geométricas são criadas fazendo-se o uso de círculos, linhas retas e com o auxílio de ângulos e arcos. Já as orgânicas são formadas por curvas inspiradas nas formas encontradas na

natureza. “Em geral as formas naturais são mais facilmente adaptadas a formatos orgânicos, enquanto as formas abstratas e aquelas elaboradas pelo homem são mais facilmente expressas com formatos geométricos” (WONG, 2001, p.155).

Existem três formas geométricas básicas que auxiliam na construção de imagens visuais. Dondis (2000) as classifica como: o quadrado, o círculo e o triângulo. Cada uma das formas possui características específicas e atribui-se uma grande quantidade de significados. Cada uma dessas formas nasce de maneira diferente, tem medidas internas próprias e comporta-se de modos diversos ao serem exploradas.

- Quadrado – É um paralelogramo que é ao mesmo tempo um losango e um retângulo. O quadrado possui quatro lados com a mesma medida e também quatro ângulos retos. Transmite sentimentos de: honestidade, retidão, razão e esmero;
- Triângulo – é o equilátero, que possui todos os lados e ângulos congruentes. Transmite sentimentos de: ação, conflito e tensão;
- Círculo – é resultado de duas forças que exercem pressão lateral e simultânea sobre o ponto e quanto maior for a pressão lateral, a linha arqueia-se até o ponto limite de fechar-se sobre si mesma gerando o círculo. Transmite sentimentos de: infinitude, calidez e proteção.

A partir da combinação e variações dessas formas é possível criar todas as formas físicas da natureza e da imaginação humana. Como no exemplo mostrado na Figura 12 que mostra imagens que são geradas mediante as variações dos componentes das formas básicas.

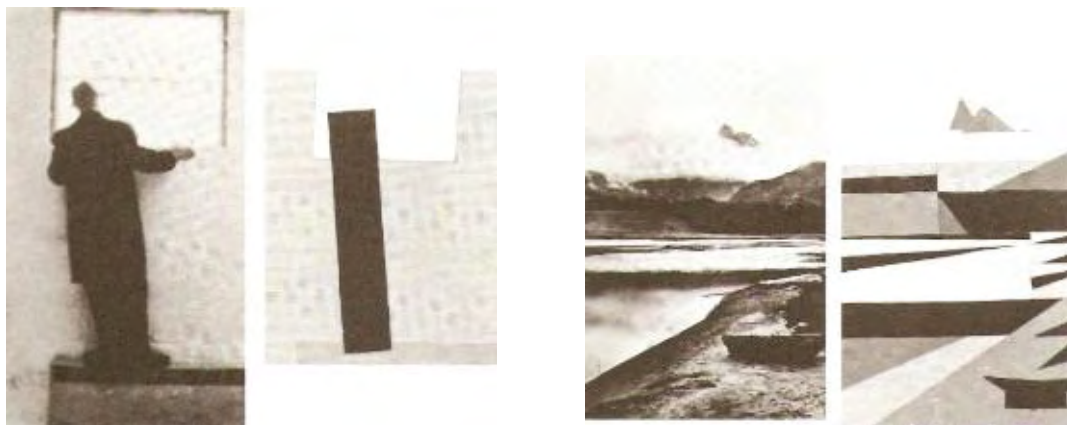


Figura 12 – Formas geométricas que dão origem a formas mais complexas
Fonte: Dondis (2000)

As formas são compostas por elementos visuais que as determinam. Wong (2001, p.142) explica que “a visualização de uma forma requer a aplicação de pontos, linhas e planos que descrevem seus contornos, características de superfície e outros detalhes”. Assim, esses componentes quando visíveis tornam-se as formas.

Para um conhecimento mais aprofundado da forma, é conveniente concentrar-se nos elementos que a compõem. São eles: o ponto, a linha e o plano e o volume.

- Ponto - é a unidade de comunicação visual mais simples e irreduzível que compõe a matéria, indica posição e espaço. Ele possui grande poder de atração sobre a visão humana, despertando a atenção e a direção do olhar. Wong (2001, p.145) explica que ponto é o início ou fim de uma linha, está onde duas linhas encontram-se ou cruzam-se, e repetidos podem ser dispostos para contornar uma forma. Já Gomes Filho (2004, p.42) considera como ponto “qualquer elemento que funcione como forte centro de atração visual dentro de um esquema estrutural, seja numa composição seja num objeto”.

O ponto nas roupas pode ser representado por estampas no tecido, elementos como botão e aplicações. A Figura 13 exemplifica o ponto como estrutura simples, que é representação da forma esférica nas roupas.



Figura 13 – Ponto no vestuário infantil
Fonte: Monnalisa (2010)

- Linha – é decisiva, flexível, tem propósito e direção. Conceitua-se por pontos extremamente próximos não identificados individualmente, e também pela trajetória do movimento de um ponto. “A linha conforma, contorna e delimita objetos e coisas de um modo geral” (GOMES FILHO, 2004, p.43).

Esse elemento pode assumir formas diversas, como: imprecisa nos esboços, delicada e ondulada na escrita, nítida, grossa, fina entre outras características nas imagens. Dondis (2000) afirma que a linha é um instrumento fundamental da pré-visualização, o meio de apresentar de forma palpável aquilo que existe somente na imaginação.

As formas também podem ser visualizadas por meio de linhas primárias e secundárias, para esclarecer sua estrutura linhas de duas ou mais espessuras podem ser utilizadas nas composições visuais. Wong (2001, p.143) explica que “no interior do contorno podem ser introduzidos detalhes que ofereçam informação descritiva e reforcem as conexões e divisões dos elementos”.

Na moda há diversas funções para as linhas, como: criar a ilusão de amplo ou estreito, enfatizar ou disfarçar outros traços e ainda levar o observador a olhar para diversas direções. Jones (p.103, 2005) afirma que “temos diferentes

reações emocionais e psicológicas frente à variedade de linhas usadas nas criações de moda”.

A Figura 14 mostra aplicações das linhas no vestuário infantil, onde as peças possuem respectivamente vestido com linhas que dão a sensação de formas longilínea, vestido com aviamento costurado que desenham o bolso e uma blusa com estampa que transmite a sensação de fitas no pescoço.



Figura 14 – Linha no vestuário infantil
Fonte: Br vestimentas (2010)

- Plano – é a marca de uma linha em movimento, em direção diferente da inicial. Todas as formas planas que não são reconhecidas como pontos ou linhas são formas enquanto plano. É limitado por linhas que delimitam o contorno de um volume, possui comprimento, largura, posição e direção (GOMES FILHO, 2004, p.44).

O uso conjunto de linhas e planos permite que áreas leves e pesadas coexistam dentro de uma forma. “Esta maneira de visualização é particularmente adequada para acrescentar luz e sombra para ressaltar o efeito de volume em uma forma” Wong (2001, p. 144).

A representação dos planos também é observada no vestuário, já que as peças podem possuir camadas e sobreposições. A Figura 15 apresenta respectivamente um vestido constituído de babados sobrepostos, que exemplifica diversos planos e um conjunto de blusa e colete, que representa planos por meio da sobreposição das peças.



Figura 15 – Plano no vestuário infantil
Fonte: Anima (2010)

- **Volume** – nas imagens o volume é ilusório, é criado para obter a sensação de espessura e profundidade que são características associadas a figuras tridimensionais. Ocupa um espaço próprio, possui conteúdo interior que está envolvido por um exterior. Gomes Filho (2004) explica que o volume pode ser representado em imagens por meio do emprego de luzes, sombras, brilhos e texturas, e ainda com o uso de sistemas de projeção onde formas ilusoriamente avançam sobre outras.

Sorger e Udale (p. 34, 2009) acreditam que o volume das roupas é o principal impacto e mais visível característica de uma peça. “Uma roupa quando surge na passarela é formada pela sua silhueta, ou seja, vemos a sua forma geral antes de questionarmos os detalhes, o tecido ou a textura”.

O volume das roupas pode ser manipulado por meio de tecidos e enchimentos. Desta forma, a amplitude e o volume estão intimamente ligados e visíveis na forma das roupas e auxiliam a destacar partes da peça que se deseja maior visualização.

A Figura 16 mostra exemplos do volume aplicado a peças de vestuário infantil.



Figura 16 – Volume no vestuário infantil
 Fonte: Dior, Monnalisa, Cris Barros mini (2010)

Esses elementos conceituais são os meios visuais essenciais para a determinação da forma nas imagens. A compreensão adequada das suas naturezas e de seu funcionamento resulta em inúmeras possibilidades de coordenação e manipulação das formas. Wong (2001) explica que a escolha de cada método de tratamento resulta em um efeito visual diferente embora o efeito geral da forma continue o mesmo.

TEXTURAS

As texturas acrescentam características e aspectos na superfície de uma forma, que é identificada e distinguida quando olhada ou tocada. Poder ser criada por meio dos elementos conceituais, como pontos e linhas e a combinação desses elementos. Wong (2001) explica que as texturas apresentam-se como um padrão regular ou um padrão irregular, com leves variações no formato, tamanho e ainda podendo ser estritamente bidimensional ou incluir relevo. A escolha da textura apropriada confere riqueza as formas e imagens. A Figura 17 apresenta imagens com texturas formadas respectivamente por pontos e linhas.

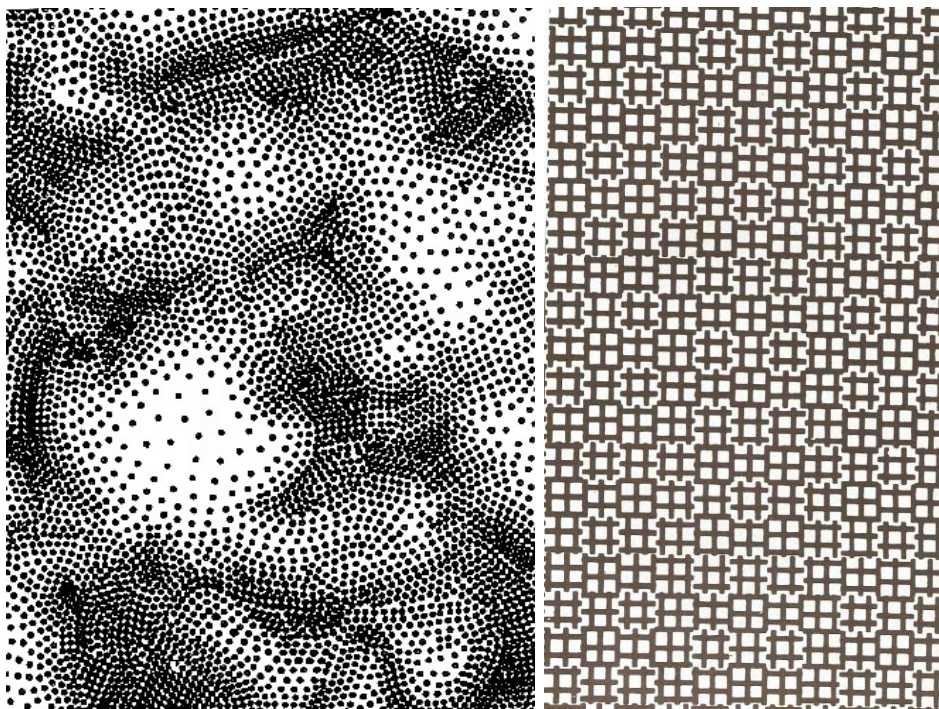


Figura 17 – Pontos e linhas gerando texturas
Fonte: Munari (2006)

Dondis (2000) afirma que é possível apreciar e reconhecer as texturas por meio do tato e da visão, ou ainda mediante a combinação de ambos. É possível que uma textura apresente qualidades apenas ópticas e não táteis, porém, onde há uma textura tátil, essas duas qualidades coexistem. Desta forma elas podem ser classificadas em duas importantes categorias: textura visual e textura tátil.

A textura visual explora o sentido da visão para definir a estrutura das superfícies. É a forma de reconhecimento mais utilizada pelo ser humano, pois também pode evocar e simular as sensações táteis. Estritamente bidimensional, a textura visual pode ser produzida por várias técnicas como: processos fotográficos, desenhos, pinturas, impressa, colagem, entre outros.

Wong (2001) explica que podem-se distinguir três tipos de texturas visuais: textura decorativa, textura espontânea e textura mecânica.

A textura decorativa como o próprio termo diz, decora e adorna a superfície que permanece subordinada a forma. A textura é apenas um acréscimo que pode ser removido sem afetar a forma e suas inter-relações na imagem. A Figura 18 exemplifica a textura decorativa aplicada em bermudas de meninos.



Figura 18 – Textura decorativa
Fonte: Adar tecidos (2010)

A textura espontânea participa do processo de criação visual. Forma e textura não podem ser separadas, porque as marcas da textura sobre uma superfície determinam ao mesmo tempo sua forma. A Figura 19 exemplifica a textura espontânea aplicado em um vestido com pregas.



Figura 19 – Textura espontânea

Fonte: Blumarine (2010)

Já a textura mecânica refere-se à textura obtida por meios mecânicos especiais e, como resultado, não é necessariamente subordinada ao formato. Pode ser encontrada em desenhos criados por tipografia e em computação gráfica. A Figura 20 exemplifica a textura mecânica aplicada em uma blusa confeccionada com a técnica do crochê.



Figura 20 – Textura mecânica

Fonte: Osinka (2010)

A textura tátil existe em todos os tipos de superfícies e podem ser sentidas, pois projetam-se acima da superfície de uma imagem bidimensional e aproxima-se do relevo tridimensional. Dondis (2000) explica que onde há textura tátil a textura visual coexiste, pois cada forma possui uma superfície, e toda superfície possui características específicas, como suave, áspera, lisa, macia, dura, entre outras.

Isto significa que os materiais são especialmente modelados, dispostos e combinados para formar uma composição, resultando em sensações de textura. Wong (2001) afirma que podemos ter três tipos de textura tátil: textura disponível na natureza, textura natural modificada e textura organizada.

Textura disponível na natureza é quando a textura original da superfície de um objeto é mantida, não escondendo a sua identidade. Exemplo disso são: galhos, folhas, areia, entre outros, deixados na sua forma original e fixado em uma superfície.

Textura natural modificada caracteriza-se por texturas em que sua superfície representa um material que passou por algum processo de transformação, mas não alterou sua identidade. Por exemplo, o papel que usualmente é liso e uniforme, passar por processos deixe-o enrugado, pregueado ou amassado.

Textura organizada é designada quando pequenos fragmentos são organizados em um padrão que forma uma nova superfície. Os materiais podem ser identificáveis, mas a importância volta-se para a nova sensação criada pela superfície. Alguns exemplos são sementes, grãos de areia, lascas de madeira, alfinetes, contas e botões aplicados em uma superfície.

A maior parte da experiência humana com a textura é ótica, e não tátil. Todos os tipos de texturas táteis podem ser transformados em textura visual pelo processo fotográfico. O que gera alguns conflitos de sentido, pois as imagens de texturas visuais apresentam a aparência convincente de uma textura que ali não encontra-se. Dondis (2000, p.71) explica essa premissa exemplificando que: “Quando tocamos a foto de um veludo sedoso não temos a experiência tátil convincente que nos prometem as pistas visuais. O significado se baseia naquilo que vemos”.

A percepção da textura no vestuário é dada tanto pela sensação do toque do tecido no corpo como também pela visão quando vemos as roupas que outras pessoas usam. Jones (p.103, 2005) afirma que a textura “é o elemento ao mesmo tempo visual e sensual de um modelo”. A textura pode ser estabelecida pelas características do próprio tecido, ou por aplicações de detalhes.

As texturas funcionam como um elemento que potencializa a compreensão na observação de uma forma e, por conseguinte das imagens.

DESIGN GRÁFICO: A MENSAGEM VISUAL

O design gráfico é um processo técnico e criativo que utiliza imagens e textos para comunicar mensagens, idéias e conceitos. Concentra-se não somente à produção de imagens, mas à análise, organização e métodos de apresentação de soluções visuais.

De acordo com Villas-Boas (2000, p.7) design gráfico refere-se à área de conhecimento e à prática profissional específica relativa ao ordenamento estético-formal de elementos textuais e não-textuais que compõem peças gráficas destinadas à reprodução com objetivo expressamente de comunicação.

O ordenamento de elementos visuais no impresso esconde discursos e técnicas com objetivos comerciais ou de fundo social, o design gráfico é utilizado para informar, identificar, sinalizar, organizar, estimular, persuadir e entreter.

Batizado e amadurecido no século XIX, durante a revolução industrial, o design gráfico consolidou-se quando a sofisticação das técnicas de impressão e de confecção de papeis permitiu a criação de efeitos decorativos mais criativos na manipulação do texto e das imagens (DONDIS, 2000).

A linguagem visual, reforçada e divulgada por meio do design gráfico, é passível de registro em suportes diversos. É uma atividade tradicionalmente ligada à mídia impressa, mas com o desenvolvimento de novas tecnologias tem contribuído com seu conhecimento para produção de peças gráficas em: embalagens, páginas na internet, vestuário, produtos e eventos, exposições, anúncios, aberturas e vinhetas de cinema e televisão, jogos, entre outros. Nesse sentido, Hollis (2005, p.1) afirma que o design gráfico é a arte de criar ou escolher elementos, como: tipografia, imagens, texturas e cores combinando-as numa superfície qualquer para transmitir uma idéia. A Figura 21 representa o design gráfico utilizado como meio de comunicação no vestuário infantil.



Figura 21 – Design gráfico aplicado no vestuário infantil
Fonte: Tyrol (2010)

As imagens e textos são usados em conjunto no design gráfico, Hollis (2005) afirma que em algumas composições acontece de um ser predominante ao outro, ou ainda existe a possibilidade que o significado de cada elemento seja determinado pelo outro.

O ordenamento das unidades de informação visual e verbal resulta na ênfase pretendida da comunicação e expressa-se como uma mensagem visual. Na mensagem visual, vários elementos são manipulados, mesclando-se técnicas de composição visual e criação. Cada um destes elementos constituintes da mensagem deve ser conhecido em seu potencial e usado a fim de estabelecer-se a comunicação mais eficiente com o receptor.

Desta forma, o conteúdo e informação transmitidos pelas imagens em conjunto com os sinais alfabéticos determinam a compreensão da mensagem visual. Newark (2009) afirma que a função do design gráfico é apresentar a mensagem visual de forma clara, e que a composição dessa mensagem geralmente é integrada de tipografia e imagens.

No conjunto de elementos visuais da mensagem o texto e imagem possuem uma relação de referência, onde a imagem pode apenas repetir o que já está escrito ou trazer novas informações. Barthes (1977, apud Santaella & Nöth,

1997, p.55) acrescenta essa complementaridade afirmando que “o texto e a imagem se encontram numa relação complementar. As palavras, assim como as imagens, são fragmentos de um sintagma mais geral e a unidade da mensagem se realiza em um nível mais avançado”.

A imagem como elemento da mensagem visual é composta de diversos tipos de signos que fornecem informações sobre objetos, lugares e pessoas em formas visuais diversas, como em ilustrações, fotografias e mapas. Hollis (2005, p. 1) afirma que “as imagens gráficas são mais do que ilustrações descritivas das coisas vistas ou imaginadas. São signos cujo contexto lhes dá um sentido especial e cuja disposição pode conferir-lhes um novo significado”.

Já o texto deve ser comunicativo, adequado ao projeto gráfico e condizente com o campo semântico da imagem ou da atmosfera da mensagem. Munari (2006) afirma que a palavra, quando impressa, na forma de registro da fala, perde uma extensa variedade de expressões e inflexões. Desta forma, tem-se tentado romper essa limitação com técnicas como: ampliar e reduzir os tamanhos dos textos, com trabalho com pesos e a posição das letras, assim, seu tipografismo consegue dar voz ao texto.

A tipografia é um conjunto de práticas ligado à criação e utilização de símbolos visíveis relacionados aos caracteres ortográficos como letras, números e sinais de pontuação. A tipografia comporta duas faces, uma que relaciona-se ao seu caráter verbal e a outra ao seu caráter visual. É a conjugação do duplo movimento de olhar e ler, durante o processo de leitura que, só realiza-se devido ao conjunto da experiência visual que envolve o conhecimento prévio do leitor e a aparência do texto.

Nesse sentido, Martins (2007, p.64) afirma que: “pode-se concluir que o significado de um determinado texto é dado não só por seu conteúdo verbal, mas por sua imagem, por seu desenho, por sua composição, por sua tipografia”.

Além de todas as variações de composições da tipografia como: tamanho, contraste e cor, a sua forma é elemento determinante para a construção do sentido e compreensão. Martins (2007) exemplifica essa situação afirmando que cada grupo de leitores possui particularidades específicas, como o caso de

crianças que ainda não consolidaram a alfabetização. A tipografia a ser lida por essas crianças deve levar em consideração alguns aspectos, como o fato de elas não diferenciarem bem as direções, podendo espelhar a leitura das letras como o “b” e “d”, e “p” e “q”. Pode-se afirmar, a partir dessa constatação que para esse público os desenhos das letras devem ser diferentes entre si.

Existem ainda outros aspectos que podem definir uma tipografia ideal para um determinado público, pois o grupo de leitores interfere na construção e escolha da forma final da tipografia. Desta maneira a tipografia permite expressar, transmitir signos e comunicar.

O design gráfico desta forma manipula, atribui atitude e informações a textos e imagens a fim de comunicar visualmente uma mensagem específica. Permite compor elementos de forma que obtenha-se um processo de impressão de marcas gráficas precisa, que assegura controle projetual, organização espacial e ainda sustenta de forma organizada a geração de uma mensagem.

DESIGN DE SUPERFÍCIE: COMPOSIÇÃO NA MENSAGEM VISUAL E TÁTIL

Design de superfície é uma especialidade do design que relaciona-se com os aspectos das superfícies de produtos. É uma atividade direcionada à criação de composições visuais para a aplicação em diferentes superfícies, sejam elas bidimensionais ou tridimensionais.

Ruthschilling (2002, p.37) define o design de superfície como:

uma atividade técnica e criativa cujo objetivo é a criação de texturas visuais e táteis, projetadas especificamente para a constituição e/ou tratamento de superfícies, apresentando soluções estéticas, simbólicas e funcionais adequadas às diferentes necessidades ou materiais e processos de fabricação

O design de superfície é um processo projetual responsável por tratar dos aspectos superficiais ou da aparência dos produtos e ainda criar elementos para estimular a percepção da superfície dos objetos pelas pessoas. “É sempre

um projeto para uma superfície, seja ela do que natureza for” (RUBIM, 2010, p.34).

Atribui características perceptivas à superfície dos objetos pela configuração de sua aparência, principalmente por meio de texturas visuais, táteis, relevos, grafismos e ilustrações, com o objetivo de reforçar as interações sensório-cognitivas entre usuário e produto.

Sendo assim, o design de superfície pode ser considerado, como uma área de atuação próxima ao design gráfico, pois possui formação voltada ao uso de instrumentos técnicos e teóricos para a criação de imagens gráficas. O design de superfície é uma área que fica na fronteira entre o projeto gráfico e o de produto (SCHWARTZ, 2008; MINUZZI, 2001).

As técnicas do design gráfico podem ser um precioso complemento ao design de superfície quando participa de uma ilustração ou como fundo de uma peça gráfica. Rinaldi e Menezes (2008, p. 3811) explicam que “o design gráfico trabalha a favor do design de superfície e esta relação não ocorre de forma oposta, pois o início do processo esta ligado, por definição e conceitos, ao universo gráfico”. Como pode ser percebido na Figura 22 que são tecidos infantis com ilustrações e representações gráficas.

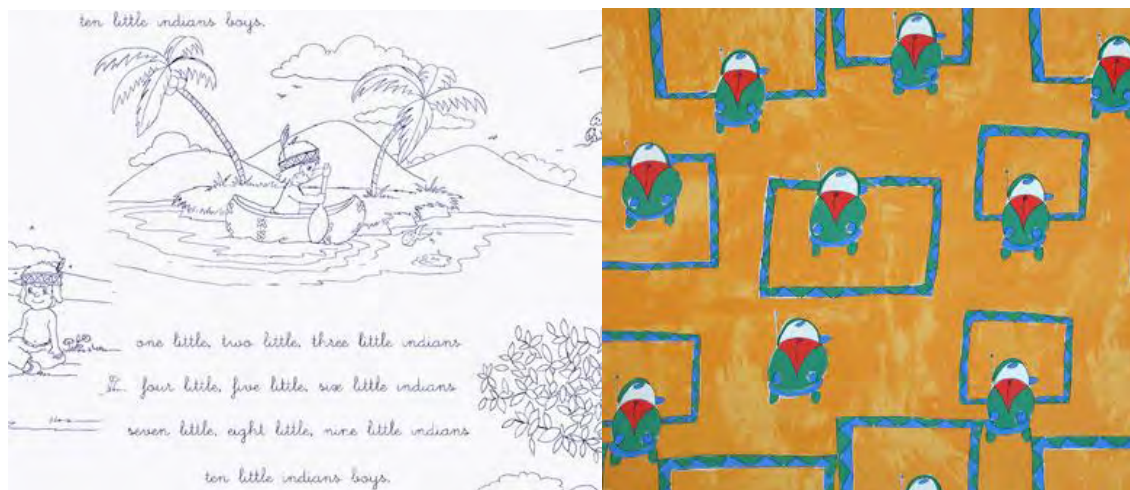


Figura 22 – Tecido com Ilustrações infantil
Fonte: Tecdec

Assim, o design gráfico impulsionou o modo de projetar as superfícies por meio de linguagem gráfica. Rinaldi e Menezes (2008, p. 3811) afirmam que “a comunicação visual empregada do design gráfico é aplicada nos conceitos do

design de superfície bidimensionais, onde os processos relacionam-se de forma clara”.

Apesar de os autores definirem que a atividade está ligada à criação de imagens bidimensionais visuais, as soluções estéticas podem ser exploradas no campo bidimensional como na esfera tridimensional. A superfície pode ser trabalhada com diversas técnicas ao mesmo tempo em que é possível imprimir desenhos sobre um suporte, é possível também fazer aplicações de diversas formas na superfície.

Pereira e Ribeiro (2008) exemplificam que o tratamento da superfície dos tecidos de peças do vestuário pode receber além da estamparia, diversas aplicações de aviamentos que realçam o projeto gráfico do design de superfície, assim projetando-os como tridimensionais. A Figura 23 mostra o vestuário de crianças que além da ilustração bidimensional, possuem aplicações tridimensionais, que possibilitam a interatividade. Na roupa da menina representada por um aplique de nuvem que abre, fecha e faz barulho, do menino por um controle remoto que pode ser solto da peça.



Figura 23 – Roupas infantis com aplicações tridimensionais
Fonte: Zig Zig Zaa (2010)

As relações estabelecidas do design de superfície com os suportes têxteis são fáceis de serem entendidas quando verificam-se as concepções industriais desta temática no design estiveram intimamente ligadas às configurações de padrões de tecidos.

Ruthschilling (2002, p.38) explica que:

optamos por usar o nome “Design de Superfície” – uma tradução feita do “Surface Design” usado em países de língua inglesa – por entender ser mais abrangente que as denominações usadas no Brasil até então: “Design Têxtil” e “Desenho (Industrial) de Estamparia”, que refere-se somente ao campo têxtil e de impressão de desenhos sobre tecidos.

Desta forma fica evidente a intensa relação estabelecida sobre produtos de moda e o design de superfície. Rubim (2010, p.22) afirma que “o design de superfície abrange o design têxtil (em todas as especialidades)”. Essa atividade projetual pode ser percebida de algumas formas no design de moda, como na tecelagem, malharia e jacquard.

A Tecelagem é o entrelaçamento de dois conjuntos de fios que se cruzam em ângulo reto produzindo o tecido. Pitta (1996) explica que esse processo realiza-se em máquinas denominadas por teares que podem realizar diversos tipos de entrelaçamento produzindo assim tecidos com superfícies diferentes. Como mostra a Figura 24.



Figura 24 – Tecelagem
Fonte: Tyrol (2010)

Malharia constitui-se no entrelaçamento dos fios com base em métodos de formação de laçadas. Pitta (1996) explica que a malha é produzida por fios e agulhas que produzem diversas séries de laçadas que interligam-se umas com as outras. A Figura 25 mostra alguns tipos de texturas produzidas pela técnica da malharia.



Figura 25 – Malharia
Fonte: Monnalisa (2010)

Jacquard é um tipo tecelagem com complexo entrelaçamento utilizada em tecidos e malhas, que produz estampas mediante o entrelaçamento de fios por um tear. Callan (2007) explica que engenheiro mecânico francês Joseph Marie

Jacquard inventou um acessório para teares mecânicos que possibilitou a criação de estampas elaboradas na tecelagem e o tecido produzido por esses teares ficou conhecido como jacquard. A Figura 26 mostra casacos infantis produzidos pela tecelagem a jacquard.



Figura 26 – Jacquard
Fonte: Mundo dança (2010)

Uma vez que o tecido foi construído ele pode ser aprimorado ou alterado com aplicações de diferentes tratamentos em sua superfície. Sorger e Udale (2009) explicam que existem técnicas como estamparia, ornamentação e lavagens que conferem características diversas nos tecidos.

Estamparia é a técnica que fixa no tecido, por meio da aplicação de tintas, imagens, cores e texturas e pode ser realizada por métodos como xilografia, serigrafia, cilíndrica, transfer ou digital.

A xilografia é um desenho aplicado a um material como madeira ou borracha por meio de um alto relevo para compor uma imagem em negativo. Esse bloco, então revestido com tinta e sob pressão, insere as estampas no tecido. Sorger e Udale (2009) explicam que essa técnica de estamparia é uma das primeiras formas de impressão. A Figura 27 mostra o carimbo utilizado para estampar os desenhos no tecido e a Figura 28 apresenta um lenço estampado com a técnica da xilografia.



Figura 27 – Carimbo para xilografia
Fonte: India Golden Triangle (2010)



Figura 28 – Estampa por xilografia
Fonte: India Golden Triangle (2010)

Já serigrafia “consiste na aplicação de um padrão ou desenho em um tecido por passagem de tinta através de orifícios de uma tela” (ALCÂNTARA; DALTIM, 1996, p.327). Essa técnica é geralmente utilizada para estampas restritas a uma pequena parte de tecido, como em partes de uma peça. A Figura 29 mostra camisetas infantis estampadas com por serigrafia.



Figura 29 – Estampa serigrafia
Fonte: Tigor Tigre (2010)

A estamparia por cilindros é utilizada para estampar tecidos em grandes quantidades e desenhos com imagem repetida sobre uma grande área de impressão. O processo de estampar é basicamente o mesmo que o da serigrafia, com a diferença que a tela é substituída por cilindros geralmente de cobre microperfurados, que são fixados sobre o tecido em movimento proporcionando por sua rotação a impressão das imagens (ALCÂNTARA; DALTIM, 1996). A Figura 30 mostra os cilindros utilizados no processo de estampagem e o tecido estampado por essa técnica.



Figura 30 – Estampa por cilindros
Fonte: Wxtex (2010)

O método do transfer produz uma estampa única e exclusiva por meio da impressão de um desenho em um papel que posteriormente em contato com o tecido a estampa é transferida pela aplicação de calor e pressão. Chataignier (2006, p.83) explica que o transfer é o “processo pelo qual os corantes

espalhados em baixa temperatura são estampados em papel e depois decalcados no tecido”. A Figura 31 apresenta uma regata infantil estampada por essa técnica.



Figura 31 – Estampa por transfer
Fonte: BR vestimentas (2010)

Na estamparia digital é possível criar imagens de alta definição e com muitas cores, seu processo é todo informatizado e as estampas são impressas diretamente no tecido por uma impressora industrial. Callan (2007, p.79) afirma que a estampa pode ser aplicada diretamente ao tecido por meio de uma impressora jato de tinta. A Figura 32 mostra um vestido e detalhes de tecidos com estampa feita com o processo de estamparia digital.

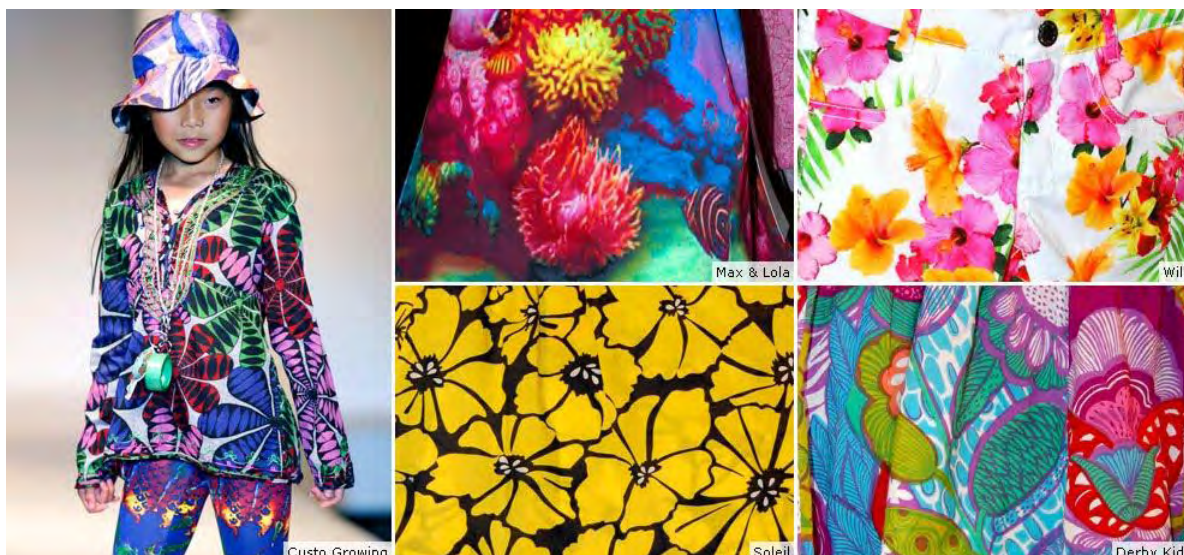


Figura 32 – Estampa digital
Fonte: Moda spot (2010)

Ornamentação é outra forma de trabalhar a superfície de um tecido ou vestuário, pode realizar-se por meio de bordados, patchwork e manipulação do tecido.

O Bordado é uma técnica de criar figuras ornamentais em um tecido, Callan (2007) afirma que pode ser utilizado para realçar a superfície do tecido, obtendo por meio da sua aplicação, texturas fascinantes, que criam desenhos trabalhando com linhas, alterando escalas, espaçamentos e pontos.

Os bordados podem ser realizados de forma manual ou industrial. O bordado manual é a mesma técnica utilizada há milhares de anos, em que uma pessoa com agulha e linhas transpassa o tecido criando pontos, esta técnica é utilizada em roupas para festas. O bordado industrial é realizado por meio de máquinas que utilizam softwares específicos que possibilitam a criação e controlam a máquinas de bordar.

As Figuras 33 mostra o bordados manual com contas aplicado em um vestido e a Figura 34 o bordado industrial representado por uma camiseta bordada com paetê e um vestido bordado com linhas coloridas.



Figura 33 – Bordado manual
Fonte: Cris Barros mini (2010)



Figura 34 – Bordado industrial
Fonte: Cris Barros Mini (2010)

O bordado pode ser realizado também com a aplicação de contas, que é presa ao tecido por um ponto. Callan (2007) explica que as contas adicionam textura ao tecido e que elas podem ser de várias formas, tamanhos e materiais como: de vidro, plástico, madeira, ossos, lantejoulas, perolas, cristais.

O patchwork é a técnica de unir tecidos a fim de produzir desenhos. Callan (2007) explica que o patchwork une tecidos com uma infinidade de formatos para formar uma superfície de desenhos variados. A Figura 35 mostra algumas possibilidades de aplicação do patchwork no vestuário infantil.



Figura 35 – Patchwork
 Fonte: Adar tecidos (2010)

Manipulação do tecido - os tecidos das peças de vestuário podem ser trabalhados de varias formas para diversificar sua superfície. Durante sua costura podem ser implementados pregas, babados, drapeados e outras técnicas que proporcionam a tridimensionalidade nos tecidos. A Figura 36 apresenta algumas possibilidades de manipulação do tecido.



Figura 36 – Manipulação de tecido
 Fonte: Anima (2010)

- Lavagens proporcionam acabamentos com estilos variados nas peças do vestuário. Elas são realizadas em máquinas que batem as peças com corantes, pedras ou enzimas dependendo do efeito desejado. As lavagens também incluem jatos de areia ou vidro que desbotam o tecido, aplicações de laser que produzem áreas específicas desbotadas e utilização de calor que produz efeitos de amassado e enrugado no tecido. A Figura 37 mostra algumas possibilidades de lavagens em jeans.



Figura 37 – Lavagem
Fonte: Tyrol (2010)

É possível tecer variadas formas e características para as superfícies dos produtos de moda, que além de revestir e decorar permite a interação dos usuários com produtos e pessoas. As relações estabelecidas entre a percepção do usuário e os aspectos técnicos da superfície podem influenciar as primeiras sensações e percepções que o indivíduo adquire do produto, despertando emoções, atitudes e também ser considerado como um instrumento de inovação, criação, comunicação e educação.

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO



A partir de uma apreciação detalhada dos protocolos aplicados com pedagogas, professoras e psicólogas foram analisado os resultados das perguntas. As respostas são comparadas entre os indivíduos participantes de cada grupo de profissionais por meio de tabelas.

A apresentação dos resultados inicia-se com a identificação das escolas participantes, seguida das respostas divididas por questão e finalizada pela discussão referente às respostas obtidas.

IDENTIFICAÇÃO DO AMBIENTE DA PESQUISA

As dez escolas que participaram da pesquisa são da rede particular de ensino da cidade de Bauru. Foram selecionadas escolas de grande médio e pequeno porte, sendo que todas trabalham com a educação infantil e algumas também atuam como berçário, ensino fundamental ou médio.

As escolas selecionadas são todas privadas e possuem formas de organização diversas, como: confessionais (religiosa), associações (com um quadro de acionistas), e empresas, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3 – Constituição das escolas participantes da pesquisa

Constituição		Escolas
Confessionais	Católica	1
	Batista	1
	Evangélica	2
Associações		1
Empresas		5

Para a compreensão do perfil das escolas participantes foi elaborada a Tabela 4, que aponta alguns dados referentes ao número de funcionários, ramo de atuação e aos profissionais que foram entrevistados.

Tabela 4 – Identificação das escolas participantes da pesquisa

Escola	Tempo de funcionamento	Número de funcionários	Ramo de atuação	Profissionais
A	86 anos	92	Educação infantil Ensino fundamental	Pedagoga Professora Psicóloga
B	27 anos	92	Educação infantil Ensino fundamental	Pedagoga Professora Psicóloga
C	22 anos	84	Educação infantil Ensino fundamental Ensino Médio	Pedagoga Professora Psicóloga
D	15 anos	85	Educação infantil Ensino fundamental	Pedagoga Professora
E	14 anos	52	Educação infantil Ensino fundamental	Pedagoga Professora Psicóloga
F	14 anos	23	Educação infantil Ensino fundamental	Pedagoga Professora Psicóloga
G	9 anos	17	Educação infantil	Pedagoga Professora
H	7 anos	15	Educação infantil	Pedagoga Professora
I	4 anos	13	Educação infantil	Pedagoga Professora
J	2 anos	7	Educação infantil	Pedagoga Professora

Constatou-se durante a pesquisa que nem todas as escolas possuem psicólogo. Em algumas das escolas, geralmente as de menor porte, esse profissional é terceirizado, prestando assessoria em casos específicos de alunos ou dando consultorias esporádicas para o núcleo pedagógico. Desta forma, o protocolo foi aplicado somente nas escolas que possuem psicólogo no quadro permanente de funcionários.

As psicólogas que participaram da pesquisa são todas do sexo feminino, possuem experiência profissional entre 4 e 18 anos e atuam nas escolas auxiliando alguns alunos, conversando com pais e professores e no núcleo pedagógico.

As pedagogas que participaram da pesquisa são todas do sexo feminino, possuem entre 2 e 12 anos de experiência profissional e atuam junto ao núcleo pedagógico sendo que algumas ainda exercem a função de professora.

As professoras que participaram da pesquisa são todas do sexo feminino, possuem experiência profissional entre 1 e 9 anos e lecionam em turmas com crianças de três e quatro anos.

Para facilitar a compreensão dos dados coletados, foram elaboradas tabelas referentes a cada questão do protocolo onde apontam a escola e a resposta de cada profissional.

A apresentação dos dados coletados está disposta como no protocolo separado por áreas do conhecimento: relação criança e ensino, relação criança e roupa e, por fim, relação roupa e design.

RELAÇÃO CRIANÇA E ENSINO

Na análise das questões referente à relação criança e ensino buscaram-se informações sobre os processos de aprendizagem que são adotados nas escolas.

APRENDIZAGEM DE FORMA LÚDICA

Todos os participantes da pesquisa, independente da área profissional acreditam que a criança pode aprender de forma lúdica. Assim como explica a teoria, os participantes também acreditam que essa prática auxilia as crianças no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Os entrevistados relatam que o lúdico na educação torna o conteúdo estudado atrativo e motivador, aproximando-se da realidade, dos interesses e da linguagem das crianças. Desta forma, a criança passa a assimilar melhor o assunto estudado, associando-o com o concreto e produzindo a interatividade.

Tais levantamentos podem ser observados na Tabela 5.

Tabela 5 - Respostas da Questão 1: Você acredita que a criança pode aprender de forma lúdica? Por qual razão?

Escola	Profissional	Resposta
A	Pedagoga	Sim. A criança necessita de diferentes recursos para aprender.
	Professora	Sim. Porque percebemos que através de materiais concretos a aprendizagem é mais significativa.
	Psicóloga	Sim. É por meio da brincadeira que as crianças aprendem a se inserir no mundo adulto e torna-se ativa na construção de seu conhecimento.
B	Pedagoga	Sim. É mais interessante e faz parte dos interesses das crianças.
	Professora	Sim. Porque brincando a criança aprender com mais facilidade.
	Psicóloga	Sim. O lúdico estimula a atenção, o interesse e a criatividade.
C	Pedagoga	Sim. A fantasia e a brincadeira fazem parte do mundo infantil.
	Professora	Sim. A ludicidade é a linguagem que mais se aproxima da criança.
	Psicóloga	Sim. O lúdico é um suporte para a mediação do professor que desafia o raciocínio das crianças e tornando possível o aprender.
D	Pedagoga	Sim. É a linguagem mais próxima do concreto da criança.
	Professora	Sim. Com a vivência de forma lúdica a criança internaliza os conhecimentos aprendidos.
E	Pedagoga	Sim. A criança absorve o que ela vivencia através da forma lúdica.
	Professora	Sim. Porque brincando ela aprende mais.
	Psicóloga	Sim. Devido à facilidade de aprendizagem.
F	Pedagoga	Sim. Brincando adquirir-se conhecimentos fundamentais na infância.
	Professora	Sim. Este momento se torna gratificante e prazeroso para criança, trazendo maior interesse e participação no conteúdo.
	Psicóloga	Sim. Toda criança é criativa, ao brincar ela elabora conflitos e constrói seu conhecimento.
G	Pedagoga	Sim. Pela ludicidade ela entra em contato direto com nosso mundo real.
	Professora	Sim. Porque brincando acontece a interação e o conhecimento, pois a criança se expressa livremente.
H	Pedagoga	Sim. Porque é através da brincadeira que atrai a criança e ela acaba absorvendo conhecimentos e informações
	Professora	Sim. Porque facilita a criança ver e tocar para uma melhor aprendizagem.
I	Pedagoga	Sim. O lúdico é usado em várias situações em meio a aprendizagem, pois é uma forma da criança aprender por meio de brincadeiras.
	Professora	Sim. Porque existe a interação entre alunos e professores.
J	Pedagoga	Sim. Porque quando a criança interage com o objeto estudado o seu aprendizado se consolida mais facilmente.
	Professora	Sim. O brincar é importante, estimula e envolve a criança, ela aprende sem pressão ou imposição, mas por interação.

BRINQUEDOS PEDAGÓGICOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

A dimensão de ensino por meio de brinquedos pedagógicos foi elemento recorrente nas falas dos participantes. Os entrevistados apontam os brinquedos pedagógicos como um instrumento de grande relevância no processo ensino-aprendizagem, pois permite de forma dinâmica o

desenvolvimento de aspectos relacionados às áreas de alfabetização, classificação, matemática, seqüência lógica e criatividade e imaginação.

68% dos participantes da pesquisa apontam que recomendariam brinquedos pedagógicos para todas as situações de aprendizagem propostas pelo protocolo. E ainda alguns participantes sugerem outros conteúdos que podem ser abordados por tais brinquedos, como: construção de texto, esquema corporal, natureza e sociedade. Como podem ser observados na Tabela 6.

É interessante o designer que irá projetar as roupas infantis que podem auxiliar no desenvolvimento das crianças conhecerem os brinquedos pedagógicos recomendados pelos profissionais das escolas. Desta forma, é possível compreender a dinâmica que é utilizada para ensinar e expor os conteúdos, as imagens, elementos, texturas e toda a parte de diagramação e revestimento da superfície, que podem orientá-los no projeto das peças.

Tabela 6 - Respostas da Questão 2: Em quais situações de aprendizagem você recomendaria brinquedos pedagógicos como recurso pedagógico? Por qual razão?

Escola	Profissional	Resposta
A	Pedagoga	Alfabetização, Classificação, Matemática, Seqüência lógica e Criatividade e Imaginação. O aprender envolve o criar, o concreto, o brincar.
	Professora	Alfabetização, Classificação, Matemática, Seqüência lógica e Criatividade e Imaginação. Em cada brinquedo há objetivos a serem alcançados.
	Psicóloga	Alfabetização, Classificação, Matemática, Seqüência lógica e Criatividade e Imaginação. Os jogos pedagógicos estimulam a criança para situações concretas.
B	Pedagoga	Alfabetização, Classificação, Matemática, Seqüência lógica e Criatividade e imaginação. Em todos os momentos e conteúdos da vida escolar é possível brinquedos pedagógicos.
	Professora	Alfabetização, Classificação, Matemática, Seqüência lógica e Criatividade e imaginação. Estimulam a aprendizagem.
	Psicóloga	Alfabetização, Classificação, Matemática, Seqüência lógica e Criatividade e imaginação. Por facilitar a aprendizagem, por ser concreto.
C	Pedagoga	Alfabetização, Classificação, Matemática, Seqüência lógica e Criatividade e imaginação. Porque a criança interage e aprende através dos brinquedos.
	Professora	Alfabetização, Classificação, Matemática, Seqüência lógica e Criatividade e imaginação. Os brinquedos pedagógicos são um recurso que tornam-se uma linguagem simples e concreta para a criança.

Escola	Profissional	Resposta
	Psicóloga	Alfabetização, Classificação, Matemática, Sequência lógica e Criatividade e imaginação. Os jogos pedagógicos além de proporcionarem vários tipos de aprendizagem, também trabalham as regras. Impondo limites, onde a criança tem que respeitar determinadas situações.
D	Pedagoga	Alfabetização, Classificação, Matemática, Sequência lógica e Criatividade e imaginação. Linguagem mais próxima do concreto da criança.
	Professora	Alfabetização, Matemática e Sequência lógica. Pela da vivencia e sistematização.
E	Pedagoga	Alfabetização, Matemática e Criatividade e imaginação. Pois a criança aprende brincando de uma forma prazerosa.
	Professora	Alfabetização, Matemática, Sequência lógica. Pelo fato desses conteúdos exigir atenção das crianças e com o auxilio desses recursos ela se interessa e se desenvolve.
	Psicóloga	Alfabetização, Classificação, Matemática, Sequência lógica e Criatividade e imaginação. A atenção e concentração da criança são maiores se trabalhado com brinquedos pedagógicos.
F	Pedagoga	Alfabetização, Classificação, Matemática, Sequência lógica, Criatividade e imaginação e Construção de textos. Os brinquedos pedagógicos possuem diferentes estratégias de aprendizagem.
	Professora	Alfabetização, Classificação, Matemática, Sequência lógica e Criatividade e imaginação. Pois assim todas as crianças interagem com o conteúdo, as brincadeiras são recursos essenciais para a aprendizagem.
	Psicóloga	Alfabetização, Classificação, Matemática, Sequência lógica e Criatividade e imaginação. No brincar a criança constrói seu processo de aprendizagem.
G	Pedagoga	Alfabetização, Classificação, Matemática, Sequência lógica, Criatividade e imaginação e Esquema corporal. Através dos brinquedos pedagógicos diversas situações de aprendizagem podem ocorrer.
	Professora	Alfabetização. Porque é através do brinquedo pedagógico que a criança constrói seu conhecimento e aprende a relação teoria e prática.
H	Pedagoga	Alfabetização, Matemática, Sequência lógica e Criatividade e imaginação. Para auxiliar no estímulo, pois os brinquedos quando são bem trabalhados também ensinam.
	Professora	Alfabetização, Matemática, Criatividade e imaginação e Natureza. Porque é um recurso a mais para o aprendizado da criança.
I	Pedagoga	Alfabetização, Matemática, Sequência lógica e Criatividade e imaginação. Não justificou.
	Professora	Alfabetização, Classificação, Matemática, Sequência lógica e Criatividade e imaginação. A criança se interessa mais quando o ambiente e objetos são da sua convivência.
J	Pedagoga	Alfabetização, Classificação, Matemática, Sequência lógica e Criatividade e Imaginação. Garante um aprendizado lúdico, prazeroso e significativo.
	Professora	Alfabetização, Classificação, Matemática, Sequência lógica e Criatividade e imaginação. Em cada situação de aprendizagem é possível introduzir um brinquedo pedagógico.

BRINQUEDOS PEDAGÓGICOS PREFERIDOS PELAS CRIANÇAS

Os brinquedos pedagógicos como fonte de prazer são aspectos muito enfatizados pelos respondentes, que afirmam que a brincadeira faz parte do universo infantil e quando usada em conjunto com o ensino traz aprendizagem para as crianças sobre diversos conteúdos. Desta forma, os brinquedos pedagógicos por serem objetos usualmente utilizados nas aulas produzem preferências e identificação.

Por essa razão a Questão 3 procura identificar quais são os brinquedos pedagógicos preferidos pelas crianças. O brinquedo mais citado são os de encaixe, em que a criança manipula varias peças que acoplam-se possibilitando a criação de formas e objetos. Esses brinquedos estimulam a coordenação motora, o raciocínio e a criatividade. Outros brinquedos pedagógicos tiveram significativa aparição nas respostas foram: quebra cabeça, jogo da memória e bloco lógico. Porem várias outros foram citados, como mostra a Tabela 7.

Tabela 7 - Respostas da Questão 3: Quais os brinquedos pedagógicos que você acredita serem os preferidos pelas crianças?

Escola	Profissional	Resposta
A	Pedagoga	Os de montar e encaixar.
	Professora	Os de encaixe.
	Psicóloga	Os de encaixe, quebra cabeça, jogo da memória e bloco lógico.
B	Pedagoga	Vários, desde os comprados quanto confeccionados.
	Professora	Quebra cabeça, bloco lógico, dominó, blocos de encaixe (lego) e memória.
	Psicóloga	Os coloridos e os que permitem a criança usar a imaginação.
C	Pedagoga	Depende da idade, mas gostam dos de montar e encaixe.
	Professora	Os brinquedos se tornam prazerosos para as crianças quando aplicados de forma que estimulem a curiosidade e a resolução de problemas, pois são desafios a solucionar.
	Psicóloga	Jogos, brinquedos de encaixe, de montar, bloco lógico.
D	Pedagoga	Tudo depende da maneira que se aplica ou apresenta para a criança, mas os preferidos são: dominó, encaixe e blocos de construção.
	Professora	Depende da faixa etária.
E	Pedagoga	Lego e jogos de encaixe.
	Professora	Jogos de encaixe que auxiliam na coordenação motora, jogos de memória sobre alfabeto, jogos com figuras geométricas.
	Psicóloga	Todos os brinquedos tem uma essência pedagógica, depende de como é trabalhado. Boliche, amarelinha e quebra cabeça.
F	Pedagoga	Brinquedos de montar, coloridos e com peças grandes.
	Professora	Jogos de encaixe, pois usam a imaginação para criarem seus objetos e fantoches.
	Psicóloga	Depende da criança, os interesses podem variar.

Escola	Profissional	Resposta
G	Pedagoga	Quebra cabeça, lego, jogo da memória, dama, xadrez e outros.
	Professora	Jogos de encaixe, quebra cabeça, jogos de letras e números.
H	Pedagoga	Jogos de memória, lego e jogos de empilhar.
	Professora	Jogos de encaixe, jogos de memória, quebra cabeça e jogos de construção.
I	Pedagoga	Jogos com letras, lego e cubos.
	Professora	Jogos de memória, encaixe e aventais para contar histórias.
J	Pedagoga	Jogos da memória, quebra cabeça jogos de encaixe.
	Professora	Encaixe, blocos de construção e blocos lógicos.

DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO

As repostas da próxima questão explanam em síntese de que forma é trabalhado nas escolas para instigar o desenvolvimento do raciocínio.

A maioria dos entrevistados explica que o raciocínio das crianças é estimulado por meio de brinquedos, jogos e brincadeiras. Esses apontamentos demonstram que o lúdico também se faz presente como incentivo para esse tipo de desenvolvimento. E outras técnicas em que o educador propõe são: atividades em grupo, análise de situações e leitura e interpretação de histórias.

As atividades lúdicas juntamente com os exercícios proposto pelo educador auxiliam na compreensão de conceitos básicos e prepara as crianças para o entendimento de conteúdos com tópicos mais avançados. Os dados dessa análise constam na Tabela 8.

Tabela 8 - Respostas da Questão 4: De que forma é estimulado o desenvolvimento do raciocínio com as crianças?

Escola	Profissional	Resposta
A	Pedagoga	Brinquedos que apresentem várias possibilidades de resolução.
	Professora	Brinquedos atrativos que possuam possibilidades de estratégias diferenciadas.
	Psicóloga	Por meio de brincadeiras pedagógicas e atividades com direcionamento feito pelo educador.
B	Pedagoga	Hoje a tecnologia esta muito presente e pode ser usada a favor da educação, como os jogos e brinquedos.
	Professora	Com jogos de lego.
	Psicóloga	Jogos os mais variados possíveis e brincadeiras de grupo.
C	Pedagoga	Através de jogos e brincadeiras.
	Professora	Estimulando a investigação e hipótese, sempre respeitando o que a criança traz consigo e a melhor maneira também é o lúdico.
	Psicóloga	Jogos, atividades em grupos, painéis e vídeos.
D	Pedagoga	A interação com jogos e brincadeiras.
	Professora	Através das atividades desafiadoras que são propostas pela professora.

Escola	Profissional	Resposta
E	Pedagoga	De acordo com as atividades realizadas.
	Professora	De forma lúdica, como: brincadeiras, jogos, desenhos e atividades pedagógicas.
	Psicóloga	É estimulado de acordo com as atividades realizadas e o interesse das crianças nessas atividades.
F	Pedagoga	De forma lúdica e no concreto com materiais.
	Professora	Primeiramente é preciso que o aluno participe de momentos lúdicos e após o professor deve trabalhar de maneira didática sempre instigando o aluno, assim desenvolvendo seu intelecto.
	Psicóloga	Com jogos que envolvam o desafio, que tenha um objetivo e metas para cumprir.
G	Pedagoga	Nos momentos de fila, de organização de materiais, contagem de pertences, etc.
	Professora	Estimulado dando condições para a criança pensar e analisar as situações problema.
H	Pedagoga	Através de jogos de memória, dominó, caça palavras e fazendo releituras de histórias criadas por eles.
	Professora	Através de jogos, brincadeiras, brinquedo, todos conteúdos pedagógicos facilitadores que garantam o desenvolvimento do raciocínio da criança.
I	Pedagoga	Através de situações reais relacionadas ao cotidiano da criança.
	Professora	Aprender seqüências e formas estimula o raciocínio com histórias.
J	Pedagoga	Com exercícios definidos pela professora, como classificação, seqüência e encaixe e por meio de jogos e brinquedos pedagógicos.
	Professora	Através de tema expositivo, jogos, brincadeiras e canções.

DESENVOLVIMENTO MOTOR

O desenvolvimento motor envolve o desenvolvimento funcional de todo corpo e suas partes, sendo por meio dele que a criança adquire de rapidez, precisão e facilidade de movimento.

O desenvolvimento motor permite que à criança desempenhe movimentos globais (movimentos grandes e gerais) e movimentos finos (pequenos e precisos).

Os participantes da pesquisa descreveram diversas atividades que desenvolvem os dois tipos de desenvolvimento motor, como: pinturas, recortes, desenhos, massinhas, argila, gincanas, atividades corporais, jogos entre outros. Alguns entrevistados também citaram a lateralidade, que são exercícios para as crianças perceberem que os membros não reagem da mesma forma, como: pular com o pé direito ou com o pé esquerdo; escrever com a mão direita ou com a esquerda. Essas informações são apresentadas na Tabela 9.

Tabela 9 - Respostas da Questão 5: De que forma é estimulado o desenvolvimento motor com as crianças?

Escola	Profissional	Resposta
A	Pedagoga	Montar, picar e recortar.
	Professora	Atividades que envolvam picotes, amassados, recortes e montagens.
	Psicóloga	Exercícios com recortes, desenhos, massinha, gincanas, danças entre outros.
B	Pedagoga	Jogos que estimulem desafio físico, de coordenação grossa (amarelinha) e fina (bordados).
	Professora	Com jogos que exijam habilidades manuais como: lego, quebra cabeça, exercícios físicos de equilíbrio e concentração.
	Psicóloga	Jogos e exercícios que estimulam a coordenação final e global.
C	Pedagoga	Atividades como pular, gatinhar, correr, andar, amassar, riscar, pintar.
	Professora	Através de atividades com argila, massinha, areia, lápis de cor, canetinha, giz de cera, expressão corporal trabalhando a lateralidade, movimentos, etc.
	Psicóloga	Desenvolvimento motor fino: desenhos, pintura, recortes. Desenvolvimento motor global: amarelinha, corrida, bolas.
D	Pedagoga	Por meio de atividades de coordenação motora, expressão corporal lateralidade, jogos e brincadeiras.
	Professora	Com atividades lúdicas e brincadeiras de coordenação motora.
E	Pedagoga	De forma lúdica, tanque de areia, desenhos e pintura.
	Professora	Com jogos, atividades pedagógicas, brincadeiras com dança e gincanas.
	Psicóloga	Tanque de areia, desenhos, pinturas e recortes.
F	Pedagoga	De formas diversificadas, com jogos, bola, brincadeiras e outros.
	Professora	De maneira concreta, onde a criança é o sujeito nas brincadeiras e na sala pedagógica, ou seja, através do treino, assim desenvolvendo suas habilidades motoras.
	Psicóloga	Jogos e brincadeiras com bola, corda, corrida, pintura e danças.
G	Pedagoga	Com atividades de desenvolvimento livre na lousa, no papel, pintura com tinta, na criação de sucata, etc.
	Professora	Através de atividades que exijam treino e jogos.
H	Pedagoga	Através de brincadeiras tais como: amarelinha, bambolê, entre outras que auxiliam para a estimulação de noção dentro/ fora e os números.
	Professora	Através de atividades que utiliza movimentos corporais.
I	Pedagoga	Através de atividades manuais, usando formas e gestos finos, grossos.
	Professora	Com jogos de montar e encaixar.
J	Pedagoga	Atividades como: pintura, recorte, desenho, colagens, amarelinha, bola, gincanas.
	Professora	Com exercícios de colorir, tracejado, encaixe, picar papel, jogos, etc.

RELAÇÃO CRIANÇA E ROUPA

Na análise das questões referente à relação criança e roupa buscaram-se informações sobre como os profissionais participantes da pesquisa definem a interação e interesses das crianças por sua vestimenta.

INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS COM SUAS ROUPAS

A interação da criança com diferentes objetos atua como recurso para o seu desenvolvimento na medida em que lhe fornece novas experiências. Diante desta situação a roupa também é um objeto que está presente de forma intensa na vida das crianças.

A maioria dos participantes da pesquisa acredita que as roupas são um canal de interação com as crianças. Sendo que 44% acreditam que a intensidade dessa interação é muita, 40% razoável e 16% pouca. Eles explicam que essa interação ocorre de variadas formas, como: por meio da observação, a criança se sentindo personagem da roupa, mostrando as pessoas, por suas escolhas. As informações e os dados levantados estão presentes na Tabela 10.

Tabela 10 - Respostas da Questão 6: Você percebe se a criança interage com a roupa que veste? Se sim, qual a intensidade dessa interação? De que forma?

Escola	Profissional	Resposta
A	Pedagoga	Não. Muita.
	Professora	Sim. Razoável. Através de combinações.
	Psicóloga	Sim. Muita. Observando e tocando.
B	Pedagoga	Sim. Muita. Principalmente socialmente.
	Professora	Sim. Razoável. Não informou.
	Psicóloga	Sim. Muita. Ela observa os detalhes e mostra aos outros.
C	Pedagoga	Sim. Pouca. Observação, manuseio e troca.
	Professora	Sim. Muita. Observando os detalhes.
	Psicóloga	Sim. Muita. Mostrando para as pessoas.
D	Pedagoga	Sim. Pouca. Depende da idade o foco ou interesse muda.
	Professora	Sim. Razoável. Ela se sente a personagem da roupa que veste.
E	Pedagoga	Sim. Razoável. Quando ela veste algo que não se sente bem ela automaticamente avisa.
	Professora	Sim. Razoável. Em suas brincadeiras e com os colegas.
	Psicóloga	Sim. Razoável. Cores e formas.
F	Pedagoga	Sim. Muita. Usando o uniforme diariamente.
	Professora	Sim. Muita. De maneira que ela passa a fazer parte de todo o cenário da roupa.
	Psicóloga	Sim. Razoável. Dependendo das suas escolhas.
G	Pedagoga	Sim. Razoável. Salientando cores e formas.
	Professora	Sim. Muita. Ela se sente participando da sua roupa quando têm imagens e desenhos, ela também é o personagem.

Escola	Profissional	Resposta
H	Pedagoga	Sim. Muita. Mostrando cores e desenhos.
	Professora	Sim. Razoável. Através das cores e ilustrações (percepção visual).
I	Pedagoga	Sim. Pouca. Mostrando aos amigos o desenho da roupa, principalmente se for de bonecas ou de super heróis.
	Professora	Sim. Razoável. Gostam de mostrar detalhes.
J	Pedagoga	Sim. Muita. Interagindo com os detalhes que chamaram sua atenção.
	Professora	Sim. Pouca. Contando para os amigos as coisas q chamaram a sua atenção na sua roupa.

ROUPAS COMO EXTENSÃO DO CORPO

O relacionamento com os objetos aparecem como parte da subjetividade e expressividade corporal das pessoas. Nesse sentido foi questionado aos profissionais das escolas, que convivem diariamente e compreendem a maneira de pensa e agir das crianças se a roupa é vista pelas como uma extensão do seu corpo.

76% dos participantes da pesquisa afirmaram que sim, que as roupas são vistas pelas crianças como parte de seu corpo e 24% afirmam que não. Os motivos mais citados de as crianças definirem as roupas dessa forma são: identidade com a roupa, relação diária (rotina), consideram como uma totalidade (roupa-corpo), entre outros. Os entrevistados explicam que essa concepção das crianças é mostrada por meio de atitudes como: escolher suas roupas, em brincadeiras junto aos colegas, satisfação em usá-las. Essas informações e todos os outros dados coletados estão presentes na Tabela 11.

Tabela 11 - Respostas da Questão 7: Você considera que as crianças vêem as roupas como uma extensão do seu corpo? Se sim, por qual razão? Como isso é externalizado?

Escola	Profissional	Resposta
A	Pedagoga	Sim. Geralmente a criança se identifica com a roupa, tendo a autonomia de escolha. Escolhendo suas roupas.
	Professora	Sim. Porque a criança nessa idade gosta de escolher. Colocando sua opinião sobre que roupa gostaria de vestir.
	Psicóloga	Sim. A criança tem uma relação muito próxima com sua roupa. Por meio das suas escolhas por peças.
B	Pedagoga	Sim. Gosta de modelos e cores, escolher o que mais agrada. Comparações e comentários.
	Professora	Sim. Pois é algo que faz parte do seu cotidiano. Durante a rotina, ela sabe qual roupa deve por para ir à escola, para ir ao balé e jogar futebol.

Escola	Profissional	Resposta
	Psicóloga	Sim. Muitas vezes não querem tirar a roupa que estão vestindo. Não deixam lavar a roupa.
C	Pedagoga	Não.
	Professora	Sim. Somos o referencial para eles, então se espelham em nós em tudo. Quando se sentem personagens das roupas que vestem.
	Psicóloga	Sim. Pela convivência tão forte e íntima que todos têm com as suas roupas e isso não é diferente nas crianças. Quando fazem suas próprias escolhas do que vestir.
D	Pedagoga	Sim. Por causa da identidade. Conversas, perguntas, cuidado.
	Professora	Sim. Ela se sente personagem da roupa que veste. Mexendo com a auto estima dela.
E	Pedagoga	Não.
	Professora	Sim. Porque se vestir faz parte da rotina deles, do dia a dia. Com atitudes em brincadeiras junto aos colegas.
	Psicóloga	Sim. A roupa diz muito da personalidade da pessoa. Por meio das escolhas e atitudes das crianças.
F	Pedagoga	Não.
	Professora	Sim. A roupa torna-se mais ou menos interessante diante de algumas situações, inclusive juntos aos colegas da turma. E exposto pelas crianças que a roupa se torna um diferencial a ser percebido por todos.
	Psicóloga	Sim. Crianças preferem roupas confortáveis e que dêem liberdade de movimentos. Pode ser através da satisfação em usá-las ou não.
G	Pedagoga	Sim. Por entenderem que a vestimenta faz parte do dia a dia. No momento em que escolhem o que vestir e a forma como se divertem com as atrações da mesma.
	Professora	Não.
H	Pedagoga	Sim. A criança vê a roupa como uma continuação do corpo, totalidade. Prezando pelo conforto e liberdade para brincarem.
	Professora	Sim. Pois a consideram como um todo. Não informou.
I	Pedagoga	Não.
	Professora	Não.
J	Pedagoga	Sim. A criança vê a roupa como uma totalidade, a roupa faz parte do seu corpo. Durante as brincadeiras com outras crianças, que mostram se as roupas possuem detalhes para outras crianças.
	Professora	Sim. Através do cuidado e vaidade. Escolhendo suas roupas.

INTERESSE DAS CRIANÇAS POR ELEMENTOS INSERIDOS NAS ROUPAS

O interesse das crianças deve ser estimulado sempre que possível, pois incentiva seu desenvolvimento, independência e curiosidade por conhecimento. As roupas fazem parte desse meio de convívio e contato que pode despertar o interesse nas crianças.

Todos os participantes da pesquisa confirmam que as crianças despertam interesse por elementos que possam conter na sua roupa, e explicam que os itens que mais desperta a atenção das crianças, são respectivamente: acessórios pendurados, imagens, estampas, texturas, botão, bordado, e zíper. Outros elementos também foram citados, como: personagens conhecidos e cores. Essas informações estão presentes na Tabela 12.

Tabela 12 - Respostas da Questão 8: Durante a convivência com crianças você percebe se elas demonstram interesse por elementos que contem na sua própria roupa? Se sim quais elementos? De que forma esse interesse acontece?

Escola	Profissional	Resposta
A	Pedagoga	Sim. Botão, Zíper, Imagens, Texturas, Acessórios pendurados. Geralmente o interesse é maior dos amigos que estão a volta, desta forma, a criança adora ser o centro das atenções.
	Professora	Sim. Botão, Zíper, Imagens, Texturas, Acessórios pendurados, Bordados e Estampas. Tudo o que há de diferente e moderno se torna mais atrativo para as crianças.
	Psicóloga	Sim. Botão, Imagens, Texturas, Acessórios pendurados, Bordados e Estampas. Manipulando esses objetos e buscando uma interação com os colegas.
B	Pedagoga	Sim. Botão, Zíper, Imagens, Texturas, Acessórios pendurados, Bordados e Estampas. Se em fase de alfabetização se preocupam com letras e palavras nas roupas.
	Professora	Sim. Imagens, Acessórios pendurados e Estampas. Mexendo, tocando e prendendo a sua atenção.
	Psicóloga	Sim. Botão, Zíper, Imagens, Texturas, Acessórios pendurados, Bordados e Estampas. Mostrando as pessoas.
C	Pedagoga	Sim. Botão, Zíper, Imagens, Texturas, Acessórios pendurados, Bordados e Estampas. Através da percepção e contato.
	Professora	Sim. Imagens, Acessórios pendurados e Estampas. Primeiramente pegando e depois mostrando pros amigos.
	Psicóloga	Sim. Imagens, Texturas, Acessórios pendurados, Bordados e Estampas. As crianças ficam tocando e entretidos.
D	Pedagoga	Sim. Botão, Imagens, Acessórios pendurados. Querem exibir e colocam as mãos nos detalhes e fazem questão de falar sobre eles.
	Professora	Sim. Botão, Imagens, Texturas, Acessórios pendurados e Estampas. Através da manipulação e exposição da roupa.
E	Pedagoga	Sim. Imagens, Texturas, Acessórios pendurados, Bordados e Estampas. Com os amiguinhos.
	Professora	Sim. Imagens, Texturas, Acessórios pendurados, Bordados e Estampas. Quando os elementos que contem nas roupas os atraem ou chamam a atenção.

Escola	Profissional	Resposta
	Psicóloga	Sim. Botão, Zíper, Imagens, Texturas, Acessórios pendurados e Estampas. Roupas com acessórios prendem a atenção das crianças.
F	Pedagoga	Sim. Botão, Zíper, Imagens, Texturas, Acessórios pendurados, Estampas, Personagens conhecidos. A criança demonstra interesse nesse tipo de vestimenta e solicita a compra.
	Professora	Sim. Acessórios pendurados. Diariamente ocorre esse interesse principalmente com as meninas, que fim comparando a roupa de umas com as outras.
	Psicóloga	Sim. Botão, Zíper, Imagens, Texturas, Acessórios pendurados e Estampas. As crianças em sua maioria escolhem suas roupas e estes elementos fazem com que elas comprem ou não.
G	Pedagoga	Sim. Botão, Imagens, Texturas, Acessórios pendurados, Estampas e Cores. Quando ela espontaneamente mostra aos amigos.
	Professora	Sim. Imagens. Hoje em dia as crianças se interessam por personagens divulgados na mídia.
H	Pedagoga	Sim. Zíper, Imagens, Texturas, Acessórios pendurados e Bordados. Por exemplo, quando roupas têm um cadarço, as crianças gostam desfazer o laço só para ver como vai ficar.
	Professora	Sim. Imagens, Acessórios pendurados e Estampas. Através do tato (manipulação) e percepção visual (visualização).
I	Pedagoga	Sim. Botões e Acessórios pendurados. Ficam colocando a mão e isso os deixa bem entretidos.
	Professora	Sim. Imagens, Acessórios pendurados e Bordados. Esses elementos despertam sua atenção e de seus amigos, surgindo diálogos sobre o elemento.
J	Pedagoga	Sim. Imagens, Texturas, Acessórios pendurados, Bordados e Estampas. Costumam ficar mexendo e mostrando para os amigos.
	Professora	Sim. Botões, Imagens, Acessórios pendurados e Estampas. Gostam de exibi-los, falam constantemente sobre eles.

ROUPA TRANSMITINDO ENSINAMENTOS

As roupas podem beneficiar as crianças por meio de elementos que estabeleçam interação, associação e comparação, de forma a estimular a imaginação e o desenvolvimento de habilidades específicas, como: motoras, psicológicas ou intelectuais.

Todos os profissionais participantes da pesquisa acreditam nessa visão, que as roupas podem ser utilizadas como um recurso pedagógico e suporte de conteúdos variados que fazem parte do universo infantil. Desta forma, os entrevistados apresentam alguns dos aspectos das roupas infantis que podem auxiliar as crianças em seu desenvolvimento, como: imagens, textos, cores,

formas, texturas, customização, acessórios. Para verificação de todas as respostas foi elaborada a Tabela 13.

Tabela 13 - Respostas da Questão 9: Você acredita que a roupa pode transmitir ensinamentos as crianças através do seu uso? Se sim, de que maneira?

Escola	Profissional	Resposta
A	Pedagoga	Sim. Com imagens e escrita que traduzam exemplos.
	Professora	Sim. Através de texto (escrita, frase, palavra) e imagens que transmitem bons ensinamentos (tamanhos, pequeno, grande, fino grosso).
	Psicóloga	Sim. Por meio da escolha de cores, formas e elementos inseridos.
B	Pedagoga	Sim. Manipulação e interação com de elementos, texturas, formas, imagens e palavras.
	Professora	Sim. Através de sua expressão.
	Psicóloga	Sim. Por meio de cores, formas e texturas.
C	Pedagoga	Sim. Através do contato e manuseio de acessórios.
	Professora	Sim. De que certas vestimentas têm o lugar a serem usadas como: roupa de passeio, escola, praia e assim por diante.
	Psicóloga	Sim. A roupa assim como jogos e livros podem ser suporte de conteúdos diversos.
D	Pedagoga	Sim. Valores, cultura e higiene.
	Professora	Sim. Desenhos e texturas.
E	Pedagoga	Sim. Roupas coloridas e com detalhes podem ensinar vários ensinamentos as crianças.
	Professora	Sim. Em situações diversas, hora de brincar, de estudar, de passear.
	Psicóloga	Sim. Roupas com acessórios que se possa trabalhar o lúdico (cores, formas e tamanhos).
F	Pedagoga	Sim. Através das cores, formas, personagens, letras e outros.
	Professora	Sim. Desde que o educador seja mediador da situação e proporcione uma aprendizagem de maneira organizada.
	Psicóloga	Sim. Com frases, desenhos, natureza e outros.
G	Pedagoga	Sim. Pelas, cores, formas, texturas, tamanhos, etc.
	Professora	Sim. Através das cores, formas e imagens.
H	Pedagoga	Sim. Para crianças de 3 anos se tiver algo que dá para tirar uma idéia, já é o bastante para passar algum conhecimento.
	Professora	Sim. Através do dialogo, identificação e customização.
I	Pedagoga	Sim. Por suas imagens e textos.
	Professora	Sim. Onde deve ficar cada peça e qual sua importância e necessidade.
J	Pedagoga	Sim. Texturas, formas, acessórios pendurados.
	Professora	Sim. Cuidados, valores, cores, formas, combinações, etc.

CONTRIBUIÇÃO DAS ROUPAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

As roupas assim como outros objetos podem contribuir para o desenvolvimento das crianças. Ela configura-se como uma interface para conteúdos e atividades que são utilizados para ensinar e incitar a criança para o crescimento.

Desta forma, os participantes da pesquisa apontaram algumas contribuições que o vestuário pode ser suporte para ensinar as crianças. As repostas foram bem variadas como: postura, higiene e cuidado, percepções táteis e visuais, desenvolvimento da coordenação, imaginação, alfabetização, entre outros. Todas as respostas podem ser verificadas na Tabela 14.

Percebe-se com as repostas a essa questão que as roupas podem servir como forma de aprendizagem sobre assuntos diversos, auxiliando as crianças no seu desenvolvimento.

Tabela 14 - Respostas da Questão 10: Em sua opinião quais as principais contribuições que a roupa pode dar para o desenvolvimento das crianças?

Escola	Profissional	Resposta
A	Pedagoga	Postura, higiene e cuidado, etc.
	Professora	Os desenvolvimentos das percepções táteis e visuais.
	Psicóloga	Desenvolvimento do raciocínio, motor e criativo.
B	Pedagoga	Postura, higiene e cuidado.
	Professora	Faz com que a criança identifique cores, tamanho e desenhos.
	Psicóloga	Desenvolve noções básicas: grande/pequeno, cores, estimulando a imaginação.
C	Pedagoga	Autonomia e cuidado.
	Professora	A roupa exerce uma influência histórica, por este motivo expressam épocas. Culturas e muitas referências.
	Psicóloga	Desenvolvimento da imaginação, da lógica e aprimorar os movimentos.
D	Pedagoga	Mobilidade, conforto, classificação, imaginação e sensações.
	Professora	Desenvolvendo a coordenação e imaginação.
E	Pedagoga	Não informou.
	Professora	Conhecimentos gerais.
	Psicóloga	A roupa contribui se tiver detalhes e estampas que possa ser trabalhada brincando.
F	Pedagoga	Caracterizando que a criança gosta e prefere.
	Professora	As crianças se tornam sujeitos da situação, assim despertando maior interesse tanto por conteúdos lúdicos ou teóricos.
	Psicóloga	Imaginação, criatividade, desenvolvimento do raciocínio e motor.
G	Pedagoga	A atitude de observação, seriação, identificação e reconhecimento.
	Professora	Mensagens com conteúdos que fazem parte do cotidiano e da curiosidade das crianças.
H	Pedagoga	Inserindo figuras principalmente de animais, onde poderia ser trabalhada a imaginação em contos e histórias.
	Professora	Os tipos de vestimenta (cultura) e alfabetização.
I	Pedagoga	Personalidade e aceitação social.
	Professora	Desenvolver o raciocínio.
J	Pedagoga	Desenvolvimento do raciocínio, motor, imaginação.
	Professora	Desenvolvimento tátil e visual.

RELAÇÃO ROUPA E DESIGN

Na análise das questões referente à relação roupa e design buscaram-se informações sobre como o design pode contribuir para os aprendizados das crianças e de que forma ele pode estar presente nas vestimentas infantis.

PAPEL DAS IMAGENS NAS ROUPAS

A imagem destina-se a despertar sensações no espectador, traz informações visuais e é um dinâmico canal de comunicação principalmente para as crianças.

96% dos participantes da pesquisa acreditam que as imagens são muito importantes nas roupas. Sendo que 76% dos entrevistados acreditam que sua importância é tanto quanto o texto, 20% a importância é maior que o texto e 4% menos importante que o texto. Esses dados são apresentados na Tabela 15.

É possível verificar com esses dados que a imagem tem um papel fundamental na vida e no interesse das crianças, sua presença nas roupas acaba por despertar atenção e interação.

Tabela 15 - Respostas da Questão 11: Na sua opinião, qual o papel das imagens nas roupas?

Escola	Profissional	Resposta
A	Pedagoga	Muito importante, mais que o texto.
	Professora	Muito importante, mais que o texto.
	Psicóloga	Muito importante, tanto quanto o texto.
B	Pedagoga	Muito importante, tanto quanto o texto.
	Professora	Muito importante, tanto quanto o texto.
	Psicóloga	Muito importante, tanto quanto o texto.
C	Pedagoga	Muito importante, tanto quanto o texto.
	Professora	Muito importante, tanto quanto o texto.
	Psicóloga	Muito importante, tanto quanto o texto.
D	Pedagoga	Muito importante, tanto quanto o texto.
	Professora	Muito importante, tanto quanto o texto.
E	Pedagoga	Muito importante, tanto quanto o texto.
	Professora	Muito importante, tanto quanto o texto.
	Psicóloga	Muito importante, tanto quanto o texto.
F	Pedagoga	Muito importante, mais que o texto.
	Professora	Muito importante, tanto quanto o texto.
	Psicóloga	Muito importante, tanto quanto o texto.
G	Pedagoga	Muito importante, mais que o texto.
	Professora	Muito importante, tanto quanto o texto.
H	Pedagoga	Muito importante, mais que o texto.
	Professora	Muito importante, tanto quanto o texto.
I	Pedagoga	Muito importante, tanto quanto o texto.

Escola	Profissional	Resposta
	Professora	Importante, mas menos que o texto.
J	Pedagoga	Muito importante, tanto quanto o texto.
	Professora	Muito importante, tanto quanto o texto.

IMAGENS IMPORTANTES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

As imagens podem ser configuradas sob diversas técnicas de representação. Essa questão tem o intuito de saber com os profissionais da educação quais tipos de imagens são importantes para o desenvolvimento das crianças.

De acordo com os participantes da pesquisa as imagens que utilizam técnicas de representação inovadoras (colagens, fotografias, montagens, materiais alternativos) são as mais importantes para o desenvolvimento das crianças com 76% de preferência, seguida das com técnicas conhecidas (desenhos, aquarelas, lápis de cor) com 72%, realistas e que possuam elementos além do texto, ambas com 56%, estilizadas (certo grau de abstração) com 16% e literais ao texto com 8%.

Os motivos dessas escolhas são variados e descritos como: possibilita maior compreensão, desperta interesse, todos os tipos de imagem devem ser explorados, as imagens têm que estar de acordo com a realidade do cotidiano da criança, entre outros. As repostas podem ser conferidas na Tabela 16.

Tabela 16 - Respostas da Questão 12: Quanto às imagens, quais opções você acredita que sejam importantes para o desenvolvimento das crianças? Por qual razão?

Escola	Profissional	Resposta
A	Pedagoga	Realistas, que usam técnicas conhecidas e que usam técnicas inovadoras de ilustração. Maior compreensão.
	Professora	Realistas, Imagens que usam técnicas conhecidas e imagens que usam técnicas inovadoras de ilustração. Por que a criança compreende melhor.
	Psicóloga	Realistas, que possuem elementos além do texto, que usam técnicas inovadoras. Para desperta seu interesse e seu compreensão.
B	Pedagoga	Realistas, estilizadas, literais ao texto, que possuem elementos além do texto, que usam técnicas conhecidas e técnicas inovadoras. Todas são válidas e devem ser exploradas.
	Professora	Realistas. Inserem a criança no mundo real e possibilitam que ela aprenda informações verdadeiras.

Escola	Profissional	Resposta
	Psicóloga	Realistas, estilizadas, literais ao texto, que possuem elementos além do texto, que usam técnicas conhecidas e técnicas inovadoras. Pode contribuir para o relacionamento social.
C	Pedagoga	Realistas, estilizadas, literais ao texto, que possuem elementos além do texto, que usam técnicas conhecidas e técnicas inovadoras. Todas as imagens podem contribuir para o desenvolvimento das crianças, mas não são determinantes.
	Professora	Realistas, estilizadas, literais ao texto, que possuem elementos além do texto, que usam técnicas conhecidas e técnicas inovadoras. Todas devem ser exploradas.
	Psicóloga	Realistas, que possuem elementos além do texto, que usam técnicas conhecidas e técnicas inovadoras. Instiga a criança, desperta sua atenção.
D	Pedagoga	Que possuem elementos além do texto e usam técnicas inovadoras. Desperta a curiosidade e a criatividade.
	Professora	Que usam técnicas conhecidas e técnicas inovadoras. Pela novidade.
E	Pedagoga	Que usam técnicas conhecidas e técnicas inovadoras. Porque estimulam a criatividade e interesse.
	Professora	Que possuem elementos além do texto. Para aprenderem através da roupa com imagens e textos.
	Psicóloga	Que usam técnicas conhecidas e técnicas inovadoras. Não informou.
F	Pedagoga	Que usam técnicas conhecidas e técnicas inovadoras. As crianças se identificam com os personagens utilizados.
	Professora	Realistas. A realidade deve ser trabalhada em qualquer contexto.
	Psicóloga	Realistas, que possuem elementos além do texto, que usam técnicas conhecidas e técnicas inovadoras. A criança pode fazer a leitura do mundo através das imagens.
G	Pedagoga	Realistas, literais ao texto, que usam técnicas conhecidas e técnicas inovadoras. A roupa deve vir de encontro às expectativas de opção das crianças, porem que retratem a realidade vigente.
	Professora	Que usam técnicas conhecidas. Por estar de acordo com a realidade do cotidiano da criança.
H	Pedagoga	Que possuem elementos além do texto, que usam técnicas conhecidas e técnicas inovadoras. Existem muitas camisetas que podem ser usadas para contar alguma história ou até lembrar um fato e a camiseta estiver com a foto de uma praia que eles já tenham ido.
	Professora	Que usam técnicas inovadoras. Pois são técnicas atrativas que despertam a percepção visual.
I	Pedagoga	Realistas, que possuem elementos além do texto, que usam técnicas conhecidas e técnicas inovadoras. As imagens têm que se relacionar com aquilo que as crianças vivem e conhecem.
	Professora	Que usam técnicas inovadoras. Porque estimula a imaginação.
J	Pedagoga	Realistas, que possuem elementos além do texto, que usam técnicas conhecidas e técnicas inovadoras. Desperta a curiosidade e a imaginação.
	Professora	Estilizadas, que possuem elementos além do texto e usam técnicas inovadoras. Desperta a criatividade e instiga a investigação.

IMAGENS PREFERIDAS PELAS CRIANÇAS

As imagens despertam a atenção e interesse das crianças, a preferência por sua configuração e as técnicas utilizadas pode auxiliar no desenvolvimento de produtos para esse público.

Desta forma, as imagens que os profissionais da educação acreditam que podem estimular o desenvolvimento das crianças pode não ser as mesmas preferidas por elas. Essa questão vem descobrir, de acordo com os profissionais da escola, quais os tipos de imagens preferidos pelas crianças.

A mais citada é as imagens que utilizam técnicas conhecidas com 68%, seguida das que utilizam técnicas inovadoras com 64%, realistas com 28%, estilizadas e que possuam elementos além do texto com 4% e não foram citadas as imagens que possuam elementos literais ao texto.

Pode se perceber que a preferências das crianças apontam por imagens com técnicas inovadoras e conhecidas, conhecidas, pois elas a identificam com facilidade devido ao seu contato cotidiano com essas técnicas e inovadoras, pois chama a suam atenção. As imagens que trazem representações literais da realidade também despertam seu interesse, pois a associação com seu repertório é imediata. Já as estilizadas, que inserem artifícios as imagens reais não tiveram significativo apontamento nas preferências infantis.

Tabela 17 - Respostas da Questão 13: Quanto às imagens, na sua experiência, você acredita que as crianças preferem:

Escola	Profissional	Resposta
A	Pedagoga	Realistas, que usam técnicas conhecidas e técnicas inovadoras.
	Professora	Realistas, que usam técnicas conhecidas e técnicas inovadoras.
	Psicóloga	Que usam técnicas conhecidas e técnicas inovadoras.
B	Pedagoga	Que usam técnicas inovadoras.
	Professora	Que usam técnicas inovadoras.
	Psicóloga	Que usam técnicas inovadoras.
C	Pedagoga	Que usam técnicas conhecidas e técnicas inovadoras.
	Professora	Que usam técnicas conhecidas e técnicas inovadoras.
	Psicóloga	Que possuam elementos além texto e que usam técnicas inovadoras.
D	Pedagoga	Que usam técnicas conhecidas.
	Professora	Que usam técnicas conhecidas e técnicas inovadoras.
E	Pedagoga	Que usam técnicas conhecidas.
	Professora	Que usam técnicas conhecidas.
	Psicóloga	Que usam técnicas conhecidas e técnicas inovadoras.
F	Pedagoga	Que usam técnicas conhecidas e técnicas inovadoras.
	Professora	Realistas.
	Psicóloga	Realistas, que usam técnicas conhecidas e técnicas inovadoras.

Escola	Profissional	Resposta
G	Pedagoga	Estilizadas, que possuam elementos além texto e que usam técnicas inovadoras.
	Professora	Que usam técnicas conhecidas.
H	Pedagoga	Que usam técnicas conhecidas.
	Professora	Que usam técnicas conhecidas.
I	Pedagoga	Realistas, que usam técnicas conhecidas.
	Professora	Que usam técnicas conhecidas.
J	Pedagoga	Realistas e que usam técnicas inovadoras.
	Professora	Realistas e que usam técnicas inovadoras.

PAPEL DO DESIGN NAS ROUPAS INFANTIS

O design integra-se num processo de criação que pode auxiliar o ensino a renovar e diversificar suas ferramentas didáticas, como no caso das roupas.

O conceito de design introduzido aqui reforça o papel do design de trabalhar no âmbito das necessidades humanas, visualizando e contextualizando as preferências a fim de encontrar propostas viáveis e ao mesmo tempo inovadoras. Como no caso das roupas que trazem conceitos de aprendizagem, em que o design que encontra-se nas imagens, nos textos e em toda escolha visual feita para as roupas: cores, materiais, formato, composição, textura, tipo de letras, entre outros.

Desta forma, nessa questão os participantes da pesquisa apontam a importância do design nas roupas, 64% consideraram-o muito importante, 36% importante e nenhum entrevistado o definiu como pouco importante. Diversas respostas foram citadas para explicar a importância do design nas roupas, como: chamar a atenção, dar um toque diferenciado, criar possibilidades que podem auxiliar no universo infantil, definir com mais eficiência cada elemento para esse público, entre outras. Todas as respostas podem ser conferidas na Tabela 18.

Foi unânime entre os participantes que o design tem um papel fundamental nas roupas e que ele pode auxiliar nas escolhas que podem proporcionar o desenvolvimento infantil.

Tabela 18 - Respostas da Questão 14: Na sua opinião, qual o papel do design nas roupas? Por qual razão?

Escola	Profissional	Resposta
A	Pedagoga	Muito importante. Ter uma coerência com o que agrada a criança e a mensagem a ser transmitida.
	Professora	Muito importante. Percebemos que quando as roupas obtiveram uma pesquisa previa a aceitação é maior.
	Psicóloga	Muito importante.
B	Pedagoga	Muito importante. Depende do tipo de imagem e estrutura é possível realizar boas estimulações.
	Professora	Importante. A criança interage com os elementos da sua roupa e o design que os escolhe e possibilita que essa interação e interesse ocorra.
	Psicóloga	Importante. Por chamar a atenção e dar um toque diferenciado.
C	Pedagoga	Importante. Roupas de criança precisa ser confortável e estar condizente com essa fase da vida.
	Professora	Muito importante. Desperta atenção e eles gostam de mostrar para todos.
	Psicóloga	Muito importante. Pois o design pode criar elementos que irão ajudar a criança a se desenvolver.
D	Pedagoga	Muito importante. O design pode definir com mais eficiência cada elemento para esse público.
	Professora	Importante. Por que influenciam no comportamento e na auto-estima.
E	Pedagoga	Muito importante. Pois o design cria várias possibilidades que podem auxiliar no universo infantil.
	Professora	Muito importante. Porque o design que possibilita a criação, inovação e transformação das roupas.
	Psicóloga	Muito importante. A escolha do design que criará elementos que poderão despertar o interesse da criança.
F	Pedagoga	Muito importante. Não informou.
	Professora	Importante. Por despertar interesse visual e observação – atenção.
	Psicóloga	Importante. Para poder transmitir aprendizagem.
G	Pedagoga	Muito importante. Mas não devem apenas acompanhar as tendências da demanda do mercado.
	Professora	Importante. Porque através das roupas a criança pode expressar seus sentimentos.
H	Pedagoga	Muito importante. Porque a criança vai poder obter um aprendizado a partir desse recurso (a roupa).
	Professora	Muito importante. Porque é um dos instrumentos principais que irá possibilitar o aprendizado.
I	Pedagoga	Importante. Despertar a atenção e aguçar a curiosidade.
	Professora	Importante. Por poder despertar a atenção das crianças.
J	Pedagoga	Muito importante. Produz elementos que auxiliam nos desenvolvimentos das crianças.
	Professora	Muito importante. Por produzir estímulos.

CORES QUE DESPERTAM O INTERESSE NAS CRIANÇAS

As cores são uma forte influência na vida da criança, provocam sensações e efeitos interiores que definem preferências e atitudes. As tonalidades pela qual a criança mostra preferência segundo os entrevistados são as cores alegres e

vibrantes, que segundo eles chamam a sua atenção. Como: vermelho, amarelo, verde.

Percebe-se também na análise das respostas a menção de alguns participantes da cor rosa e azul, que usualmente são utilizadas para designar cor de menina e cor de menino, reforçando essa distinção de gêneros. As informações e dados levantados estão presentes na Tabela 19.

Tabela 19 - Respostas da Questão 15: Quais as cores que você acredita que despertam maior interesse nas crianças?

Escola	Profissional	Resposta
A	Pedagoga	Cores quentes.
	Professora	Cores alegres e que de certa forma, há combinações.
	Psicóloga	Cores fortes, rosa e azul.
B	Pedagoga	Cores fortes, vermelho, amarelo e laranja.
	Professora	Vermelho, azul, amarelo e verde.
	Psicóloga	Vermelho, azul, amarelo e rosa.
C	Pedagoga	Cores quentes.
	Professora	Cores fortes, como: vermelho, amarelo, nas meninas roas e lilás.
	Psicóloga	Core vibrantes, que chamam a atenção das crianças.
D	Pedagoga	Cores primárias.
	Professora	Vermelho e amarelo.
E	Pedagoga	Cores vivas.
	Professora	Rosa, azul, vermelho e verde.
	Psicóloga	As cores primárias e vivas (vermelho, verde, amarelo, azul e outros).
F	Pedagoga	As cores primárias.
	Professora	Verde, azul, rosa e roxo.
	Psicóloga	Vermelho, amarelo e azul.
G	Pedagoga	Cores vivas (primárias, secundárias e terciárias).
	Professora	Cores vivas (azul, vermelho e rosa).
H	Pedagoga	Amarelo, azul e cor de rosa.
	Professora	As cores vivas: vermelho, roxo, azul, verde e outros.
I	Pedagoga	Verde, vermelho, rosa, azul, enfim cores fortes.
	Professora	Cores vivas como: vermelho, laranja e azul escuro.
J	Pedagoga	Cores fortes.
	Professora	Cores fortes, azul, vermelho e verde.

MOTIVOS PREFERIDOS PELAS CRIANÇAS

A composição das superfícies das roupas pode ser realizada de formas variadas, como na escolha de imagens e representações gráficas. As temáticas dessas imagens são parte da linguagem visual que possibilita a interação das crianças com suas roupas.

Com ajuda dos profissionais da escola, essa questão ajuda a definir quais são os motivos preferidos pelas crianças. O tema animais foi citado por todos os

participantes, seguido de figuras humanas, figuras abstratas e florais. Notou-se nas respostas, seguidas vezes a menção das figuras com personagens de desenho animado. As respostas dessa questão constam na Tabela 20.

Com os resultados foi possível perceber que o tema animais é de extremo interesse das crianças, os personagens de desenhos também foram citados, devido a identidade das crianças com suas histórias.

Tabela 20 - Respostas da Questão 16: Quais os tipos de motivos que você acredita serem os preferidos pelas crianças?

Escola	Profissional	Resposta
A	Pedagoga	Animais, Figuras humanas e personagens de desenhos.
	Professora	Animais, Figuras humanas.
	Psicóloga	Animais, Figuras humanas e abstratas.
B	Pedagoga	Animais.
	Professora	Animais.
	Psicóloga	Animais.
C	Pedagoga	Animais, Figuras humanas e Figuras abstratas.
	Professora	Animais, Figuras de personagens.
	Psicóloga	Animais.
D	Pedagoga	Animais.
	Professora	Animais, Figuras humanas.
E	Pedagoga	Florais, Animais, Figuras humana e Figuras abstratas.
	Professora	Animais.
	Psicóloga	Florais, Animais, Figuras humana e Figuras abstratas.
F	Pedagoga	Animais e Personagens infantis.
	Professora	Animais.
	Psicóloga	Animais e Figuras abstratas.
G	Pedagoga	Animais, Figura humana e Figuras abstratas.
	Professora	Animais.
H	Pedagoga	Animais e Figuras abstratas.
	Professora	Animais e Personagens.
I	Pedagoga	Florais e Animais.
	Professora	Animais.
J	Pedagoga	Florais e animais.
	Professora	Florais e Animais.

MATERIAIS E TEXTURAS PREFERIDOS PELAS CRIANÇAS

Os participantes da pesquisa explicam que as crianças despertam o interesse por texturas que possibilitem sensações, como: liso, áspero, macio, duro, rugoso, emborrachados e matérias, como: velcro, zíper, babados, laços, que produzam sons, bordados, lantejoulas, recortes de tecidos, entre outros. Esses dados podem ser verificados na Tabela 21.

Utilizar-se de texturas táteis variadas como recurso pedagógico, auxilia no desenvolvimento da percepção e interpretação por meio da exploração

sensorial. Desta forma, a qualidade tátil também pode ser utilizada para fazer com que as crianças adquiram destreza nos movimentos e desperte a sua curiosidade.

Tabela 21 - Respostas da Questão 17: Quais os tipos de materiais e texturas que você acredita que as crianças preferem?

Escola	Profissional	Resposta
A	Pedagoga	Emborrachados e velcro.
	Professora	Tac tell, jeans e algodão.
	Psicóloga	As crianças se interessam por materiais e texturas que possibilitem sensações, como: liso/áspero, macio/duro, entre outros.
B	Pedagoga	Principalmente com relevos e acessórios.
	Professora	Materiais leves.
	Psicóloga	Texturas macias e matérias sonoros.
C	Pedagoga	Texturas macias.
	Professora	Com enfeites.
	Psicóloga	As texturas despertam a curiosidade em tocar, então qualquer tipo de textura desperta o interesse nelas.
D	Pedagoga	Nunca me atentei para esse ponto.
	Professora	Emborrachados e brilhos.
E	Pedagoga	Estampas.
	Professora	Bordados, relevos, brilhos, lantejoulas, retalhos, etc.
	Psicóloga	Estampas bem elaboradas com relevo, zíper, botões e laços.
F	Pedagoga	Plásticos, velcro, metal, lantejoulas e aplicações.
	Professora	Texturas contrastantes: liso, rugoso, macio, áspero. E materiais como velcro, babados, laços, entre outros.
	Psicóloga	Macias, coloridas e que sejam resistentes.
G	Pedagoga	Customizadas, bordados e colagens.
	Professora	Texturas, aplicações, brilhos e babadinhos.
H	Pedagoga	Textura macia.
	Professora	Todas as texturas e materiais como: velcro, zíper, laços lantejoulas, fitas e zíper.
I	Pedagoga	As crianças gostam de sentir as texturas: liso, áspero e fofo.
	Professora	Bordados e aplicações.
J	Pedagoga	As crianças se interessam por todas as texturas, pois ficam curiosas em tocar, como as que têm efeito liso, áspero, macio.
	Professora	Brilhos, laço, recortes de tecidos e texturas diferentes.

INTERESSE DAS CRIANÇAS POR TEXTOS EM SUAS ROUPAS

Por meio das respostas dessa questão foi possível perceber que 98% das pessoas entrevistadas acreditam que as crianças despertam interesse nos textos que podem estar inseridos em suas roupas, devido a motivos como: curiosidade, por chamarem a sua atenção, compreensão do texto e para entendimento das imagens. Essas informações são apresentadas na Tabela 22.

A familiarização das crianças com letras e textos em objetos e ambientes é primordial, pois valoriza a leitura e possibilita que sua alfabetização ocorra de forma mais natural. O contato das crianças com a linguagem escrita ensina que as palavras escritas também são fontes de informação e comunicação.

Tabela 22 - Respostas da Questão 18: Você acredita que as crianças despertam o interesse nos textos que podem estar inseridos na suas próprias roupas? Por qual razão?

Escola	Profissional	Resposta
A	Pedagoga	Sim. Pela curiosidade para compreensão.
	Professora	Sim. Por curiosidade em saber o que está escrito, por estar na moda e por fazer parte do mundo lúdico delas.
	Psicóloga	Sim. O mundo letrado faz parte do crescimento da criança, está ao redor dela em todos os momentos, por isso o interesse.
B	Pedagoga	Sim. Perguntam o que está escrito, reproduzem e identificam.
	Professora	Sim. Por serem chamativos.
	Psicóloga	Sim. Por estar relacionado ao seu cotidiano.
C	Pedagoga	Sim. Dependendo da faixa etária.
	Professora	Sim. Eles gostam de saber o que está escrito, de contar e mostrar.
	Psicóloga	Sim. Curiosidade.
D	Pedagoga	Sim. Porque é também uma linguagem visual.
	Professora	Não. Porque eles se prendem mais as imagens.
E	Pedagoga	Sim. Porque gostam de compreender os textos.
	Professora	Sim. Para identificarem o que está escrito.
	Psicóloga	Sim. Pois se existem imagens em conjunto as crianças querem saber mais informações sobre ela e buscam o texto.
F	Pedagoga	Sim. Despertam interesse para a compreensão do texto escrito.
	Professora	Sim. Se for na fase de alfabetização é algo novo que esta sendo aprendido como letras e números para decodificação.
	Psicóloga	Sim. É um estímulo para a leitura e para o entendimento das imagens.
G	Pedagoga	Sim. Eles têm que corresponder às habilidades de linguagem que a criança já possui.
	Professora	Sim. Quando a criança começa a ser inserida no mundo das letras ela demonstra esse interesse.
H	Pedagoga	Sim. Principalmente quando eles estão começando a ler sozinhos, tudo eles querem tentar ler.
	Professora	Sim. A partir do momento que familiarizam-se com as letras começam a identificar em todos os locais, inclusive nas roupas.
I	Pedagoga	Sim. Porque querem saber o que está escrito na estampa.
	Professora	Sim. Algumas letras são coloridas e com formas diferenciadas chamando a sua atenção.
J	Pedagoga	Sim. Curiosidade.
	Professora	Sim. Na fase de alfabetização e de descobrimento das letras.

TIPO DE LETRA QUE DESPERTA INTERESSE NAS CRIANÇAS

Constatou-se com a pesquisa que 84% dos participantes consideram que as letras maiúsculas são as ideais para esses textos destinados a crianças. Já

que são caracteres isolados e com traçado simples, diferentemente das rebuscadas que apenas 1 entrevistado citou, onde geralmente unem-se umas as outras, dificultando a compreensão pelas crianças que ainda não possuem um aprimorado discernimento como os adultos. Somente 24% dos entrevistados apontam as letras manuscritas, já que o aprendizado das chamadas "letras de mão" deve ser trabalhado com crianças que já têm a lógica do sistema de escrita organizada. O levantamento de tais dados consta na Tabela 23.

O reconhecimento e identificação visual das letras consistem em um passaporte das crianças para o ingresso no mundo da leitura. Desta forma, durante a alfabetização inicial, as crianças trabalham pensando quais e quantas letras são necessárias para escrever as palavras.

Essa visão vai de encontro ao tratado por Martins (2007) que explica que algumas formas de letras podem confundir as crianças e dificultar o entendimento da mensagem.

Tabela 23 - Respostas da Questão 19: Qual tipo de letra você acredita que desperta maior interesse nas crianças?

Escola	Profissional	Resposta
A	Pedagoga	Maiúsculas e Manuscritas.
	Professora	Maiúsculas e Manuscritas.
	Psicóloga	Simples, Maiúsculas e Manuscritas.
B	Pedagoga	Maiúsculas.
	Professora	Maiúsculas e Manuscritas.
	Psicóloga	Simples.
C	Pedagoga	Simples e Maiúsculas.
	Professora	Maiúsculas.
	Psicóloga	Simples, Maiúsculas e Manuscritas.
D	Pedagoga	Simples.
	Professora	Maiúsculas.
E	Pedagoga	Maiúsculas.
	Professora	Simples.
	Psicóloga	Maiúsculas.
F	Pedagoga	Maiúsculas.
	Professora	Manuscritas.
	Psicóloga	Simples e Maiúsculas.
G	Pedagoga	Maiúsculas.
	Professora	Maiúsculas.
H	Pedagoga	Maiúsculas.
	Professora	Maiúsculas.
I	Pedagoga	Simples e Maiúsculas.
	Professora	Rebuscadas.
J	Pedagoga	Simples, Maiúsculas e Manuscritas.
	Professora	Simples e Maiúsculas.

ANÁLISE COMPARATIVA DOS PROTOCOLOS APLICADOS

A análise dos dados coletados com os protocolos mostrou que a visão de cada grupo de profissionais, pedagogas, professoras e psicólogas, não divergem em relação aos conhecimentos pessoais e profissionais. Foi possível verificar que apesar de formações diferentes a forma de raciocínio em relação às respostas das questões apresta-se de maneira parecida.

Desta forma, a partir da revisão da literatura e dos dados da pesquisa existem alguns pontos que devem ser observados.

O lúdico é um importante instrumento de ensino, utilizado amplamente nas escolas para ensinar os mais variados conteúdos. É uma forma de a criança aprender e manter-se atraída, pois a brincadeira faz parte da vida e do cotidiano na infância. Desta forma, deve ser pensada a aplicação do lúdico também no vestuário que podem auxiliar no desenvolvimento das crianças, pois é uma ferramenta de ensino comprovada tanto pela teoria como pela prática, como pode ser confirmado no decorrer da pesquisa.

Os brinquedos pedagógicos é a forma mais utilizada para ensinar as crianças de forma lúdica. Existem no mercado brinquedos pedagógicos para os mais diversos conteúdo e necessidades de desenvolvimento. Porém, conforme os dados coletados os brinquedos de encaixe são os que despertam uma atratividade nas crianças. Esses brinquedos estimulam a coordenação motora, o raciocínio e a criatividade.

O levantamento dos brinquedos pedagógicos indicados pelos profissionais das escolas como importantes para o desenvolvimento das crianças e o apontamento dos preferidos pelas crianças podem nortear os designers na criação das vestimentas que podem auxiliar no desenvolvimento infantil. O conteúdo, a diagramação, as imagens, texturas, cores e elementos dos brinquedos pedagógicos podem ser estudados para aplicação no vestuário infantil.

O desenvolvimento do raciocínio e motor é trabalhado nas escolas com exercícios e brincadeiras lúdicas. Os jogos e brinquedos pedagógicos possibilitam que as crianças assimilem de forma prática e natural os conteúdos

que as professoras trabalham para despertar esses dois tipos de desenvolvimento.

Desta forma, as roupas infantis podem adotar elementos como acessórios para auxiliar as crianças no seu desenvolvimento motor. Bolsos, elásticos, zíperes, botões, velcro, fitas entre outros podem ser inserido na vestimenta infantil possibilitando à criança situações de interação que estimulam a destreza e a coordenação dos movimentos. Já o desenvolvimento do raciocínio pode ser estimulado no vestuário infantil por meio de imagens e textos inseridos nas peças, trazendo informações do interesse das crianças que podem ser sobre investigações, hipóteses, seqüências, histórias entre outras.

A roupa foi apontada pelos participantes da pesquisa como um grande recurso de interação e interesse no universo infantil. A criança mostra sua relação com as roupas por meio da observação, das suas escolhas e mostrando aos outros sua vestimenta. Essas situações também apontam que a roupa geralmente é vista pelas crianças como uma extensão do seu corpo.

Elementos inseridos nas peças, junto com imagens, estampas, texturas, botão e bordado, despertam o interesse das crianças e podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades específicas e da criatividade.

O design inserido nas roupas infantis pode contribuir para o aprendizado. Desta forma, os participantes da pesquisa apontam que existe importância das roupas serem configuradas conforme sua metodologia.

Elementos do design como formas, texturas, imagens e textos pode auxiliar o desenvolvimento infantil por colocarem-se como um meio de comunicação entre a roupa e a criança. A comunicação visual e tátil, propostos por Munari (2006) e Knobbe (2004) pode ser amplamente explorada nas peças, não somente para ilustrar, mas também para transmitir conteúdos e sensações que podem despertar as crianças para o desenvolvimento.

A percepção das roupas pelas crianças permite a comunicação e assim a aquisição de informações. Lembrando Alexandre e Tavares (2007) que explicam que o processo de percepção permite ao cérebro a extração de conhecimento. Desta forma, os designers podem pensar na projeção das peças explorando cada sistema:

- Tátil – por meio de estampas que produzem relevo e toque diferenciado, composição dos tecidos, manipulações do tecido, patchwork e bordados.
- Visual – por meio de estampas, bordados, textos, imagens e distribuição de volumes na peça.
- Auditivo – por meio de chips musicais, velcro e guizos.
- Olfativo – por meio de estampas com cheiros, lavagens com cheiros e tecidos com cheiro.

A percepção visual pode ainda ser explorada pensando na distribuição dos elementos das peças conforme a psicologia da Gestalt, para assim facilitar a compreensão e enfatizar informações.

As imagens despertam sensações e informações visuais e é reconhecida pelos entrevistados juntamente com os textos tem uma grande importância nas roupas. Desta forma, as imagens devem vir em conjunto com textos e palavras, e devem trazer informações a mais que o texto e não simplesmente ilustrar a situação exposta pelas palavras.

Já os textos nas roupas são vistos pelas crianças com curiosidade e interesse, para compreensão e entendimento das imagens. As letras mais indicadas para os textos são as maiúsculas, pois os participantes explicam que são de mais fácil entendimento pelas crianças.

Os conhecimentos do design gráfico poderão auxiliar na escolha das imagens e tipografias além de auxiliar na diagramação desses conteúdos pensado na percepção e compreensão da mensagem pelas crianças.

Às técnicas adotadas para a representação das imagens tanto para o desenvolvimento das crianças quanto a preferência das crianças, assemelham-se, as mais indicadas são imagens que utilizem técnicas inovadoras e técnicas conhecidas.

A composição de imagens apontada como preferidas pelas crianças foi as de animais e as cores fortes e vibrantes. O processo projetual do design de superfícies pode auxiliar os designers a tratar a aparência das peças e ainda criar elementos para estimular a percepção da superfície das roupas pelas crianças.

Os materiais e texturas para a composição das roupas infantis mais indicados pelos participantes são os que despertam o interesse e possibilitem sensações, como: liso, áspero, macio, duro, rugoso, emborrachados e matérias, como: velcro, zíper, babados. Desta forma, verifica-se que é necessário disponibilizar variedade de texturas e materiais, propiciando experiências diferenciadas às crianças.

Os protocolos aplicados possibilitaram identificar e comprovar conhecimentos do campo de interesse, aprendizagem infantil, a relação das crianças com suas roupas e design como interface para o aprendizado. Desta forma, trazendo informações consolidadas pela fundamentação teoria e práticas de profissionais que convivem e estudam o universo infantil.

CAPÍTULO 5 - CONCLUSÃO



Ao iniciar a pesquisa, observou-se rapidamente a carência de estudos que tratassem da relação roupa, educação e design, visando à vestimenta infantil como um instrumento de ensino e aprendizagem para as crianças. Desta forma, esse trabalho almejou dar sua contribuição nas formas de compor o vestuário pedagógico de maneira a tornar sua compreensão passível a todos e auxiliar na sua projeção.

Foram buscada informações em todas as áreas do conhecimento que circundam o tema e que poderiam contribuir com seus conceitos para o entendimento e a confecção desse tipo de vestuário. Fez-se esta abordagem por acreditar que a especificação destes conhecimentos pode tornar o planejamento deste produto direcionado ao público infantil com resultados satisfatórios.

A partir de um estudo detalhado sobre os diversos aspectos da revisão de literatura foi elaborado um protocolo. Este buscou verificar e levantar informações com profissionais da educação que poderiam confirmar e apontar as preferências das crianças e a forma como são trabalhados conteúdos. Buscaram-se informações com os participantes da pesquisa sobre sua vivência, experiência, quais conteúdos e de que maneira os conteúdos são trabalhados nas escolas, para assim, os resultados nortear a construção dos vestuários pedagógicos.

Pelo estudo, análise e comparação promovidos pela revisão de literatura e por meio dos protocolos aplicados com pedagogas, professoras e psicólogas diagnosticou-se que a roupa pode ser trabalhada como um recurso pedagógico, pois as crianças de 3 e 4 anos interagem com seus elementos e demonstram interesses nas suas imagens, textos e acessórios que as compõe.

Com a certeza da comunicação estabelecida, entre roupa e criança, os mais diversos conteúdos que auxiliam a criança dos seus desenvolvimentos podem ser trabalhados por meio de recursos como: estampas, bordados, acessórios, manipulação no tecido, entre outros já citados.

O design gráfico, design de superfícies e as teorias da percepção da Gestalt podem contribuir com a escolha e diagramação de imagens, textos, texturas e elementos nas roupas infantis. Os conhecimentos e metodologia do design poderão auxiliar na configuração das roupas pedagógicas, na escolha dos materiais e na distribuição das informações visuais e táteis, possibilitando que essa mensagem chegue às crianças de acordo com seus interesses.

A função do design nas vestimentas pedagógicas, não é oferecer os conteúdos pedagógicos das vestimentas, mas adequar à teoria ao universo infantil, criando, especificando e definindo a configuração dessas roupas, tornando-as úteis e atrativas, fazendo com que a criança sinta-se motivada a utilizá-la.

Um ponto importante identificado com a pesquisa e confirmado na busca de informação referente ao vestuário pedagógico, é que ainda existem poucas empresas de confecção infantil que adotam essa nova perspectiva de ensino pelas roupas. Sendo que as poucas que existem no mercado são elitizadas, não possibilitando que crianças de famílias de baixa renda possam adquiri-las.

Sendo assim a presente pesquisa sugere a expansão desses conhecimentos e aplicações no vestuário infantil, para que se torne acessível a todo da sociedade, já que o design tem essa função social.

Novas pesquisas podem ser dirigidas de modo a compreender e investigar questões relativas ao design no vestuário infantil, principalmente nas peças que tem como intuito auxiliar no desenvolvimento das crianças. Devido às poucas pesquisas nessa área novas investigações para descobrir de que forma a criança percebe sua roupa e testar os elementos das peças com esse público poderão enriquecer os trabalhos científicos relativos ao campo do design de moda infantil.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA E REFERENCIADA



ADAR TECIDOS. Disponível em: <www.adartecidos.com.br>. Acesso em: Dez 2010.

ALCÂNTARA, M. R.; DALTIM, D. **A química do processamento têxtil**. 1996. Disponível em: <http://quimicanova.sbq.org.br/qn/qnol/1996/vol19n3/v19_n3_17.pdf>. Acesso em julho 2010.

ALEXANDRE, Dulcerci Sternadt; TAVARES, João Manuel R. S. **Factores da percepção visual humana na visualização de dados**. In CMNE/CILAMCE. Portugal, 2007.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2000.

ANDRADE, Maria Margarida. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: Noções práticas**. 2. Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1997.

ANDRADE, Rafael Eugenio Hoyos. **Introdução a teoria da comunicação**. Ilhpa: Assis, 1985.

ANIMA. Disponível em: <www.euamoanima.com.br>. Acesso em Dez 2010.

ARC. Disponível em: <www.arc-com.com>. Acesso em: Ago 2010.

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

ARTHOT. Disponível em: <www.arthot.com.br>. Acesso em: Ago 2010.

AUMOUNT, Jacques. **A Imagem**. Campinas: Papirus, 2001.

BARNARD, Malcolm. **Moda e comunicação**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Ed. Harbra Ltda: São Paulo, 1984.

BERLO, David Kenneth. **O processo de comunicação: introdução a teoria e a pratica**. Trad. Jorge Arnaldo Fontes. 5 ed. Martins Fontes: São Paulo, 1985.

BERNARD, Malcolm. **Moda e comunicação**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

BEZERRA, M. F.; WAECHTER, H. **Brincando com a roupa um estudo sobre a compreensão do uso de elementos lúdicos na moda infantil**. In Anais 8^o congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em design. São Paulo, 2008.

BIAGGIO, A. M. B. **Psicologia do desenvolvimento**. Vozes: Petrópolis, 1976.

BLUMARINE. Disponível em: <www.blumarine.com>. Acesso em Dez 2010.

BONAMIGO, Euza Maria de Rezende; et al. **Como ajudar a criança no seu desenvolvimento**: sugestões de atividades para a faixa de 0 a 5 anos. Editora da Universidade UFRGS: Rio Grande do Sul, 1987.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BR VESTIMENTAS. Disponível em: <www.br.vestimentas.com.ar>. Acesso em Dez 2010.

CALLAN, Georgina O`Hara. **Enciclopédia da Moda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CÂNDIDO, Mário. **A estampa de camiseta como atributo de expressão, comunicação e relação com o corpo**. Anais Colóquio de moda, 4, 2008. Novo Hamburgo.

CASTILHO, Kathia. **Moda e linguagem**. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, 2006.

CASTILHO, Kathia; GARCIA, Carol. **Moda Brasil**: fragmentos de um vestir tropical. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2001.

CHATAIGNIER, Gilda. **Fio a fio**: tecidos, moda e linguagem. Estação das letras: São Paulo, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a filosofia**. Atica: São Paulo, 2000.

CASTRO, Jacqueline Aparecida Gonçalves Fernandes. **Design com identidade**: por meio de estudos sócio-culturais e dos signos. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Design da Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2007.

CRIS BARROS MINI. Disponível em: <www.crisbarros.com.br>. Acesso em: Dez 2010.

DAVIS, Flora. **A comunicação não verbal**. Trad. Antonio Dimas. Summus: São Paulo, 1979.

DIOR. Disponível em: <www.dior.com>. Acesso em Dez 2010.

DISCHINGER, Maria do Carmos Torri. **Metodologia de análise da percepção tátil em diferentes classes de materiais e texturas para aplicação no design de produtos**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Design a Escola de Engenharia e Faculdade de Arquitetura. Porto Alegre, 2009.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. **O lúdico na educação infantil**: jogar, brincar, uma forma de educar. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. v1, n4, 2004.

DOMICIANO, Cassia Leticia Carrara. **Livros infantis sem texto**: dos pré-livros aos livros ilustrados. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Portugal, 2007.

DONDIS, Donis. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DREAM CITY. Disponível em: <www.wmofa.com>. Acesso em: Set 2010.

ECO, Umberto. **Tratado Geral de Semiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975.

EMERENCIANO, Juliana; WAECHTER, Hans. **O produto como momentum do sistema de moda**: materializando identidade, desejo e necessidades. Anais Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, P&D, 7, 2006. Curitiba.

FANTE, Vania Goeliner dos Santos. **Moda pedagógica**. B D Revista. Sábado, domingo e segunda - 21, 22 e 23 de agosto de 2010. Disponível em: <http://www.erechim.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201092721513140321,_22_e_23_de_agosto_de_2010.pdf>. Acesso em: Dez 2010.

FARIA, Ernesto (Org.) . **Dicionário Escolar Latino-Português. Rio de Janeiro**: Companhia Nacional de Material de Ensino, 1956.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender**. O resgate do jogo infantil. São Paulo: Ed. Moderna, 1996

GOMES FILHO, João. **Design do objeto bases conceituais**: design de produto/ design gráfico/ design de moda/ design de ambientes/ design conceitual. São Paulo: Escrituras, 2006.

GOMES FILHO, João. **Gestalt do objeto**: sistema de leitura visual da forma. 6. ed. São Paulo: Escrituras, 2004.

GUYTON, Arthur C.; HALL, John E. **Tratado de Fisiologia Médica**. 10 ed. Guanabara Koogan. Rio de Janeiro: 2002.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOLLIS, Richard. **Design gráfico: uma história concisa**. Trad. Carlos Daudt. Martins Fontes: São Paulo, 2005.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: O jogo como elemento de cultura**. 4 ed. São Paulo: Perspectivas, 1971 .

INDIA GOLDEN TRIANGLE. Disponível em: <www.indiagoldentriangle.co.uk>. Acesso em: Ago 2010.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papirus Editora, 1996.

JONES, J. S. **Fashion Design: manual do estilista**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KNOBBE, Margarida Maria. **A palavra da pele**. Revista Famecos, nº 25, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://200.144.189.42/ojs/index.php/famecos/article/viewFile/409/337>>. Acesso em: junho 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAVER, James. **A roupa e a moda: uma história concisa**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

LOBACH, Bernd. **Design Industrial: Bases para a Configuração dos Produtos Industriais**. São Paulo : Edgard Blucher, 2000.

LURIE, Allison. **A linguagem das roupas**. Rio de Janeiro: Rocco. 1997.

MARTINS, Bruno Guimarães. **Tipografia popular: potências do ilegível na experiência do cotidiano**. Annablume: São Paulo, 2007.

MINUZZI, Renilda de Fátima Berguenmayer. **A formação do designer de superfície na UFSM x a atuação do designer em empresa cerâmica de SC no contexto da gestão do design**. Dissertação apresentada ao Mestrado em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

MODA SPOT. Disponível em: <www.modaspot.abril.com.br>. Acesso em Dez 2010.

MONNALISA. Disponível em: <www.monnalisa.eu>. Acesso em Dez 2010.

MONTEMEZZO, Maria Celeste de Fátima Sanches; SANTOS, João Eduardo Guarnetti. **O papel do vestuário na interação homem-ambiente**. Anais do P&D DESIGN, 5, 2005. Brasília.

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

MUNDO DANÇA. Disponível em: <www.mundodanca.com.br>. Acesso em: Dez 2010.

MYARTPRINTS. Disponível em: <www.myartprints.com>. Acesso em Ago 2010.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder**: conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: São Francisco, 2001.

NISHIDA Silvia Mitiko; Oliveira, Felipe Augusto; Troll, Juliana. **Formação da Imagem e Percepção Visual**. 2002. Disponível em: <http://www.ibb.unesp.br/nadi/Museu2_qualidade/Museu2_corpo_humano/Museu2_como_funciona/Museu_homem_nervoso/Museu_homem_nervoso_visao/Museu2_homem_nervoso_visao_mecanismo.htm>. Acesso em: Ago 2010.

NEWARK, Quentin. **O que é design gráfico?** Trad. Edson Furmankiewicz. Bookman: Porto Alegre, 2009.

NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO. 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

OSINKA. Disponível em: <www.osinka.ru>. Acesso em: Dez 2010.

OWOKO. Disponível em: <<http://www.owoko.com.ar>>. Acesso em: Set 2010.

PALOMINO, Érica. **A moda**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2003.

PANIAGUA, G.; PALÁCIOS, J. **Educação infantil**: Resposta educativa à diversidade. 1ªed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. 3ed. Difel: Rio de Janeiro, 2007.

_____. **Aprendizagem e conhecimento**. Freitas bastos: Rio de Janeiro, 1974.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. Forense: Rio de Janeiro, 1964.

PIRES, Dorotéia Baduy. **O Desenvolvimento de Produtos de Moda:** Uma Atividade Multidisciplinar. Anais Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, P&D,6, 2004, São Paulo.

PEREIRA, Fernanda Camargo Guimarães; RIBEIRO, Juliana Pontes. **Superfícies:** novas fronteiras para o design. In 8º Congresso Brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design. São Paulo, 2008.

PITA, Pedro. **Fibras têxteis.** Rio de Janeiro: Senai-Cetiq, 1996, v.1.

RAMOS, Andre. **Fisiologia da visão.** 2006. Disponível em: <<http://www.users.rdc.puc-rio.br/imago/site/semiotica/producao/ramos-final.pdf>>. Acesso em: Ago 2010.

RECH, Sandra Regina. **Moda:** por um fio de qualidade. Florianópolis: UDESC, 2002.

RIBEIRO, M. **Planejamento Visual Gráfico.** Brasília: Linha Gráfica e Editora, 2005.

RINALDI, Ricardo Mendonça; MENEZES, Marizilda dos Santos. **O uso da linguagem gráfica no design de superfície:** uma reflexão. In 8º Congresso Brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design. São Paulo, 2008.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz. **História da infância:** reflexões acerca de algumas concepções correntes. Revista analecta, Guarapuava: Unicentro, v. 3, n. 2, p. 51- 63 jul/dez. 2002.

RÜTHSCHILLING, Evelise Anicet. **Design de superfície:** prática e aprendizagem mediada pela tecnologia digital. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RUBIM, Renata. **Desenhando a superfície.** 2ed. 2AB: São Paulo, 2010.

SÁ, Adisia; et al. **Fundamentos científicos da comunicação.** Vozes: Rio de Janeiro, 1973.

SANTAELLA, Lucia; Nöth, Winfried. **Imagem:** Cognição, Semiótica, Mídia. São Paulo: Iluminuras, 1997.

SCHWARTZ, Ada Raquel Doederlen. **Desing de superfície:** por uma visão projetural geométrica e tridimensional. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desing da Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2008.

SILVA, Carla Cilene Baptista. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil.** Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

SILVA, Solange. **Vestuário: comunicação e cultura**. Revista Libero, ano IV, nº 7-8, 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/libero/article/view/3891/3650>>. Acesso em: Ago 2010.

SIMON, M. **La mode enfantine, lês carnets de la Mode**. Paris. Edition du Chene- Hachette Livre. 1999.

STEFANI, Patrícia da Silva. **Moda e comunicação**: a indumentária como forma de expressão. Monografia apresentada à Faculdade de Comunicação Social da Universidade Federal de Juiz de Fora. 2005. Disponível em: <http://www.facom.ufjf.br/projetos/2sem_2005/pdf/PSilva.pdf>. Acesso em: julho 2010.

SORGER, R.; UDALE, U. **Fundamento de Design de Moda**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

STRAUBHAAR, Joseph; LAROSE, Robert. **Comunicação, mídia e tecnologia**. Trad. José Antonio Lacerda Duarte. Thomson: São Paulo, 2004.

SUMOSAM TSHIRTS. Disponível em: <www.sumosamtshirts.co.uk>. Acesso em: Ago 2010.

TAMBINI, Michael. **O design do século**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

TEC DEC. Disponível em: <www.tecdec.com.br>. Acesso em: Ago 2010.

TIGOR TIGRE. Disponível em: <www.tigortigre.com.br>. Acesso em Dez 2010.

TRAMONTINA. Disponível em: <www.tramontina.com.br>. Acesso em: Ago 2010.

TREVISAN, Raquel; SAMPAIO Cláudio H.; PERIN, Marcelo G. **Estratégia de lançamento de Novos Produtos na Indústria Automobilística: o Caso do Volkswagen Novo Pólo**. In SLADE, 2003, Lima, Peru. 2003.

TYROL. Disponível em: <www.tyrol.com.br>. Acesso em: Dez 2010.

VERSACE. Disponível em: <www.versace.com>. Acesso em: Set 2010.

VILLAS-BOAS, André. **O que é e o que nunca foi design gráfico**. Rio de Janeiro: 2AB, 3.ed, 2000.

ZATZ, S.; ZATZ, A.; HALABAN, S. **Brinca comigo!** tudo sobre brincar e os brinquedos. Marco Zero: São Paulo, 2006.

ZIG ZIG ZAA. Disponível em: <WWW.zigzigzaa.com.br>. Acesso em: Out 2010.

WONG, Wucius. **Princípios de forma e desenho**. Trad Alvamar Helena Lamparelli. Martins Fontes, 2001.

WXTEX. Disponível em: <www.wxtex.com.br>. Acesso em: Ago 2010.

YANAZE, L. **A linguagem publicitária dirigida ao público infantil nos contextos brasileiro e japonês**. In: Ghilardi, M. I. & Barzotto, W. H. (Org.). *Nas telas da mídia*. Campinas: Alínea, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APENDICÊS



APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(TERMINOLOGIA OBRIGATÓRIA EM ATENDIMENTO A RESOLUÇÃO 196/96 – CNS-MS)

Esta pesquisa objetiva investigar os princípios do design que podem ser adotados para a produção de roupas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento e aprendizado das crianças. Mostrando como as noções de educação podem ser incorporadas aos trajes, estudando as relações e interações entre o design, moda e a educação. Dentre os procedimentos desta pesquisa, ocorrerá uma entrevista para a investigação das questões referentes à interação: criança/ ensino, criança/ roupa e roupa design. Nenhum destes procedimentos será invasivo e não causará desconforto. Em caso de dúvidas, você será totalmente esclarecido pelos responsáveis, antes, durante e após a realização da tomada de dados, além da possibilidade de entrar em contato por um dos meios divulgados abaixo.

Eu, _____
estou ciente das informações descritas acima, concordo em participar da pesquisa e entendo que as informações cedidas por mim são confidenciais, ou seja, autorizo a sua divulgação única e exclusivamente no meio científico e acadêmico, tendo a minha identidade totalmente preservada. Sou voluntário e não receberei nenhum benefício por participar desta pesquisa, bem como não terei ônus algum. Tenho total liberdade para aceitar ou recusar fazer parte deste estudo e sei que a minha recusa não acarretará nenhum prejuízo para mim.

Este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” atende a Resolução 196/96-CNS-MS e o “Código de Deontologia do Ergonomista Certificado – Norma ERG BR 1002 – ABERGO”.

Bauru, ____ de _____ de 2010.

Assinatura do voluntário

Certificamos que foi explicado ao sujeito acima, a natureza, propósito, benefícios e possíveis riscos associados à sua participação nesta pesquisa, que respondemos todas as questões que nos foram realizadas e testemunhamos a assinatura acima.

Livia Marsari Pereira, pesquisadora

Profª. Drª. Marizilda dos S. Menezes, orientadora

Pesquisadora: Livia Marsari Pereira
R. Antonio Gomes França 1-73
P.Geisel, Bauru - SP
CEP: 17033-700
Telefone: (14) 32031249

Orientadora: Profª. Drª. Marizilda dos Santos Menezes
Av.Eng.Luiz Edmundo C. Coube, 14-01
Vargem Limpa, Bauru – SP
CEP: 17033-360
Telefone: (14) 3103.6058

PPGDI – FAAC – UNESP
Av.Eng.Luiz Edmundo C. Coube, 14-01
Vargem Limpa, Bauru – SP
CEP: 17033-360
Telefones: (14) 3103.6057

APÊNDICE B



Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação
Pós-graduação em Desenho Industrial
Vestuário pedagógico: um estudo da aplicação do design no vestuário infantil

PROTOCOLO DE PESQUISA

IDENTIFICAÇÃO:

Nome:	Data de nascimento: _ / _ / _
Ocupação:	
Ano de início da atuação profissional:	

ENDEREÇO COMERCIAL:

Av./Rua:	Nº :	Compl.:
CEP:	Cidade:	Estado:
Telefone:	e-mail:	

Variáveis	Questões da entrevista
1. Relação criança e ensino	1) Você acredita que a criança pode aprender de forma lúdica? ☐ Sim ☐ Não Por qual razão? 2) Em quais situações de aprendizagem você recomendaria brinquedos pedagógicos como recurso pedagógico? ☐ Alfabetização ☐ Classificação ☐ Matemática ☐ Sequência lógica ☐ Criatividade e imaginação ☐ Outro: _____ Por qual razão? 3) Quais os brinquedos pedagógicos que você acredita serem os preferidos pelas crianças? 4) De que forma é estimulado o desenvolvimento do raciocínio com as crianças? 5) De que forma é estimulado o desenvolvimento motor com as crianças?

2. Relação criança e roupa	6) Você percebe se a criança interage com a roupa que veste? ☐ Sim ☐ Não Se sim, qual a intensidade dessa interação? ☐ Pouca ☐ Razoável ☐ Muita De que forma? 7) Você considera que as crianças vêem as roupas como um extensão do seu corpo? ☐ Sim ☐ Não Se sim por qual razão? Como isso é externalizado? 8) Durante a convivência com crianças você percebe se elas demonstram interesse por elementos que contêm na sua própria roupa? ☐ Sim ☐ Não Se sim, quais os elementos: ☐ Botões ☐ Zíper ☐ Imagens ☐ Texturas ☐ Acessórios pendurados ☐ Bordados ☐ Estampas ☐ Outro: _____ De que forma esse interesse acontece? 9) Você acredita que a roupa pode transmitir ensinamento as crianças através do seu uso? ☐ Sim ☐ Não Se sim, de que maneira? 10) Em sua opinião quais as principais contribuições que a roupa pode dar para o desenvolvimento das crianças?
3. Relação roupa e design	11) Na sua opinião, qual o papel da imagem nas roupas? ☐ Muito importante, mais que o texto ☐ Muito importante, tanto quanto o texto ☐ Importante, mas menos que o texto ☐ Pouco importante ☐ Outro: _____ 12) Quanto às imagens, quais opções você acredita que sejam importantes para o desenvolvimento das crianças? ☐ Imagens realistas (boa representação da realidade) ☐ Imagens estilizadas (certo grau de abstração)

- ☐ Imagens literais ao texto
- ☐ Imagens que possuem elementos além do texto
- ☐ Imagens que usam técnicas conhecidas, como: desenhos, aquarelas, lápis de cor, etc.
- ☐ Imagens que usam técnicas inovadoras de ilustração, como: colagens, fotografias, montagens, materiais alternativos, etc.

Por qual razão?

13) Quanto às imagens, na sua experiência, você acredita que as crianças preferem:

- ☐ Imagens realistas (boa representação da realidade)
- ☐ Imagens estilizadas (certo grau de abstração)
- ☐ Imagens literais ao texto
- ☐ Imagens que possuem elementos além do texto
- ☐ Imagens que usam técnicas conhecidas, como: desenhos, aquarelas, lápis de cor, etc.
- ☐ Imagens que usam técnicas inovadoras de ilustração, como: colagens, fotografias, montagens, materiais alternativos, etc.

14) Na sua opinião, qual o papel do design nas roupas (além das imagens, toda escolha visual feita para as roupas: cores, materiais, formato, composição, textura, tipo de letras, entre outros)?

- ☐ Muito importante
- ☐ Importante
- ☐ Pouco importante

Por qual razão?

15) Quais as cores que você acredita que despertam maior interesse nas crianças?

16) Quais os tipos de motivos que você acredita ser os preferidos pelas crianças?

- ☐ Florais
- ☐ Animais
- ☐ Figura humana
- ☐ Figuras abstratas (geométricas)
- ☐ Outra: _____

17) Quais os tipos de materiais e texturas que você acredita que as crianças preferem?

18) Você acredita que as crianças despertam o interesse nos textos que podem estar inseridos nas suas roupas?

- ☐ Sim ☐ Não

Por qual razão?

19) Qual tipo de letra você acredita que desperta maior interesse nas crianças?

- ☐ Simples

	☐ Rebuscadas ☐ Maiuscula ☐ Minúscula ☐ Manucrista ☐ Outras: _____
--	--

Pesquisadora: Livia Marsari
Pereira
R. Antonio Gomes França 1-
73
P.Geisel, Bauru - SP
CEP: 17033-700
Telefone: (14) 32031249

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marizilda dos
Santos Menezes
Av.Eng.Luiz Edmundo C. Coube, 14-01
Vargem Limpa, Bauru – SP
CEP: 17033-360
Telefone: (14) 3103.6058

PPGDI – FAAC – UNESP
Av.Eng.Luiz Edmundo C.
Coube, 14-01
Vargem Limpa, Bauru – SP
CEP: 17033-360
Telefones: (14) 3103.6057