



Octubre 2019 - ISSN: 1988-7833

SENSEBOOK: HISTÓRIA DA INDUMENTÁRIA PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Regina de Oliveira Heidrich¹

Universidade Feevale
rheidrich@feevale.br

Claudia Schemes²

Universidade Feevale
claudias@feevale.br

Malusa Fernanda Schuch³

Universidade Feevale
Malusa.fernanda@gmail.com

Katiuscia Flores⁴

Universidade Feevale
Katiuscia.flores@hotmail.com

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Regina de Oliveira Heidrich, Claudia Schemes, Malusa Fernanda Schuch y Katiuscia Flores (2019): "Sensebook: história da indumentária para crianças com deficiência visual", Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, (octubre 2019). En línea:

<https://www.eumed.net/rev/cccss/2019/10/criancas-deficiencia-visual.html>

Resumo:

Este artigo tem como objetivo apresentar o desenvolvimento de material didático, lúdico e inclusivo para crianças com e sem deficiência visual, visando o conhecimento da história da indumentária desde a Pré-História até os dias atuais. A escola e os materiais multiformato/multisensoriais são fundamentais para que as crianças cegas e com baixa visão tenham um aprendizado significativo, já que na maioria das instituições de ensino não se encontram materiais didáticos específicos para com deficiência. Para a realização desta pesquisa foi utilizada a metodologia projetual chamada Inclusive Design Toolkit (Conjunto de Ferramentas de Design Inclusivo), elaborada por um grupo de pesquisadores da equipe de Design Inclusivo do Centro de Design e Engenharia da Universidade de Cambridge do Reino Unido. Com o desenvolvimento de protótipos de réplicas de indumentárias, acredita-se que os alunos poderão conhecer épocas diferentes da história da moda.

Palavras-chave: SENSEBOOK; Deficiência visual; História da indumentária; Design Inclusivo.

Resumen:

Este artículo tiene como objetivo presentar el desarrollo de material didáctico, lúdico e inclusivo para niños con y sin discapacidad visual, visando el conocimiento de la historia de la indumentaria desde la Prehistoria hasta los días actuales. La escuela y los materiales multiformato / multisensorial son fundamentales para que los niños ciegos y con baja visión tengan un aprendizaje significativo, ya que en la mayoría de las instituciones de enseñanza no se encuentran materiales didácticos específicos para discapacitados. Para la realización de esta investigación se utilizó la metodología proyectiva denominada Inclusive Design Toolkit (Conjunto de herramientas de diseño inclusivo), elaborada por un grupo de investigadores del equipo de diseño inclusivo del Centro de Diseño e Ingeniería de la Universidad de Cambridge del Reino Unido. Con el desarrollo de prototipos de réplicas de indumentarias, se cree que los alumnos podrán conocer épocas diferentes de la historia de la moda.

Palabras clave: SENSEBOOK; Deficiencia visual; Historia de la indumentaria; Diseño inclusivo.

Abstract:

This article aims to present the development of didactic, playful and inclusive material for children with and without visual impairment, aiming at the knowledge of the history of clothing from prehistory to present day. School and multi-format / multisensory materials are critical for blind and low vision children to learn meaningfully, since most educational institutions do not find specific didactic materials for the disabled. For this research was used the design methodology called Inclusive Design Toolkit, elaborated by a group of researchers of the team of Design Inclusive of the Center of Design and Engineering of the University of Cambridge of the United Kingdom. With the development of prototypes of replicas of clothing, it is believed that students will be able to know different epochs of fashion history.

Keywords: SENSEBOOK; Visual impairment; History of clothing; Inclusive Design.

Introdução

No Brasil segundo o IBGE (2010) 45.606.48 brasileiros, ou seja, 23,9% da população total tem algum tipo de deficiência - visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. Entretanto, a deficiência visual apresentou a maior ocorrência, afetando 18,6% da população brasileira, em segundo lugar está a deficiência motora, ocorrendo em 7% da população, seguidas da deficiência auditiva em 5,1% e da deficiência mental ou intelectual 1,4%.

A partir destes dados e à luz dos Direitos Humanos, questões de inclusão de cidadãos com deficiência deveriam merecer investimentos governamentais e dos setores privados, pois entende-se que a utilização de tecnologias assistivas ou de apoio na criação de soluções de comunicação inclusiva são uma eficiente ferramenta de educação e inclusão nos mais diversos domínios da vida destas pessoas.

No Brasil são poucos os recursos existentes para o desenvolvimento das competências de leitura de crianças com deficiências. O atual sistema educativo privilegia um ensino inclusivo, em que os alunos com deficiências estão inclusos em turmas regulares. As vantagens, que possam advir da inclusão dessas crianças no sistema geral, perdem-se no momento em que essas mesmas crianças sentem a “sua diferença” como inibidora de uma inclusão plena.

Fundamentação teórica

A deficiência visual constitui-se da perda total ou parcial da visão, seja ela congênita ou adquirida e, de acordo com a condição visual, as pessoas com deficiência visual podem ser cegas ou ter baixa visão (LARAMARA, 2015).

Segundo Lemos (1978), a deficiência visual é classificada em duas ordens: a cegueira e a visão subnormal (ou baixa visão). Essa classificação toma conotações diferenciadas quando observadas pela ótica médica ou pela ótica educacional. Dessa forma, Bruno (1997) nos diz que para fins educacionais, considera-se cega a criança com ausência total da visão até casos onde ocorre a perda projeção de luz. Para casos de baixa visão, a medida parte desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a acuidade visual reduzida interfere ou limita seu desempenho. A visão é responsável por 80% das informações recebidas acerca do ambiente e proporciona um estímulo à curiosidade da criança vidente, que terá condições de integrá-los em uma totalidade. Portanto, “a visão desempenha um papel básico como organizador da experiência da função de síntese e da formação de imagens no pensamento” (LEONHARDT, 1992, p. 08).

As crianças cegas congênitas devem construir a imagem do mundo mediante o uso dos sentidos remanescentes (percepções auditivas, táteis, proprioceptivas e cinestésicas). Sabemos que os sentidos não funcionam de forma isolada e, ainda, que nenhum sentido tem a possibilidade de ser substituído, pois são singulares em sua percepção. Assim sendo, a percepção do espaço tátil no cego é diferente que a percepção do espaço visual pelo vidente. Devido a isto, é impossível para o cego compreender o que significa a experiência visual e ao mesmo tempo é muito difícil para o vidente compreender o que significa ser cego, já que as imagens mentais serão sempre visuais, o que é completamente diferente do que forma um cego em seu pensamento (LEONHARDT, 1992, p. 09).

Masini (1994) corrobora com esta premissa ao comprovar, a partir de um estudo fenomenológico, o prejuízo que a criança cega tem ao ter que entender o meio circundante a partir de um conceito visual, o que poderá restringir ainda mais suas experiências.

Lowenfeld (apud LEONHARDT, 1992), afirma que se fosse possível a simples substituição da visão pela audição e o tato, as crianças cegas não estariam em situação de desvantagem, como muitas vezes observamos. Assim, para cada sentido, há uma série de exigências específicas. Por exemplo: a visão exige que o objeto observado esteja em nosso campo visual; a experiência tátil requer um contato direto com o objeto, o que em certos casos não é possível (sol, astros, a lua, as montanhas, os rios, os edifícios, etc.); o sentido da audição não está devidamente equipado para nos informar as diferentes qualidades dos objetos (cor, forma, posição, etc.). Então, se cada sentido tem suas peculiaridades, serão diferentes as percepções que, se integradas nos darão uma noção do todo circundante, tarefa extremamente difícil para uma pessoa sem o uso da visão, segundo a autora.

A diminuição da visão pode ocorrer em quatro níveis: leve, moderada, severa ou profunda e ausência total de visão. Dessa forma, dividem-se esses indivíduos em dois grupos: os legalmente cegos e os com baixa visão, conhecidos como os de visão subnormal (BÄRWALDT, 2008).

Segundo Cerqueira & Ferreira (2012), na educação especial de deficientes visuais os recursos didáticos podem ser obtidos por uma das três seguintes formas: Seleção, que é a utilização de recursos também utilizados pelos alunos de visão normal sem sofrerem adaptações, como por exemplo alguns jogos com peças sólidas. Adaptação, é a utilização de materiais que, através de algumas alterações tornam-se aptos para o ensino de alunos deficientes visuais. Confecção, é a criação de utensílios simples, com materiais acessíveis de baixo custo ou recicláveis e, que se possível, desenvolvido juntamente com o próprio aluno. E em relação ao uso desse material, ele deve ser: Abundante, para um maior número de alunos poder utilizá-lo; diversificado, para atrair o interesse dos usuários; expressivo, para satisfazer pontos da percepção tátil e ou visual, no caso de alunos com baixa visão.

Pode-se dizer que a visão é o sentido responsável pela integração das experiências sensório-motoras. A visão desempenha “um papel básico como organizador da experiência na função de síntese e na formação de imagens no pensamento” (LEONHARDT, 1992).

Na seleção, adaptação e confecção dos materiais didáticos para os deficientes visuais deve-se levar em consideração alguns pontos importantes como: o tamanho de materiais e peças utilizadas, pois sendo muito pequeno pode não haver detalhamentos necessários e sendo muito grande pode prejudicar a assimilação como um todo. A interpretação tátil, cuja qual o material precisa possuir um relevo compreensível e, se possível, de diferentes texturas para melhor destaque. Aceitação, o material utilizado não deve provocar rejeição ao manuseio, o que pode ocorrer com materiais que irrite a pele. Estimulação visual, o material deve conter cores fortes e de grande contraste para melhor estímulo da visão funcional do utilizador. Veracidade, o material precisa ter sua representação o mais fiel possível do modelo original. Praticidade no manuseio, o material deve ser simples e de fácil e prático manuseio. Durabilidade, os materiais utilizados na confecção devem ser resistentes e não estragarem, considerando o grande manuseio. Segurança, os materiais não devem oferecer riscos a quem for utilizar.

A partir destas definições de material didático especial, a Universidade Feevale, a Universidade Lusíada de Lisboa, Universidade de Évora e o Instituto Politécnico de Leiria, de Portugal, realizam um estudo intercontinental de pesquisa que é o projeto SENSEBOOK – Livros Multissensoriais, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Através de um estudo bibliográfico da indumentária do período estabelecido, escolheu-se imagens de referências, usadas como base para o desenho e desenvolvimento das roupas. Peças que foram desenvolvidas para vestir bonecas, para assim contar a história da moda de maneira inclusiva. Após a concretização da busca pelas fontes de referência foram escolhidos materiais e por fim, o desenvolvimento dos protótipos.

Após, será feita uma produção textual onde será explicado de uma forma simples a vestimenta do período. Nesta produção será trabalhado tanto o braille, o texto em contraste (fundo preto e fonte branca e fundo branco com fonte preta), vídeo em libras e som, e o uso do Portal Aragonés de Comunicação Aumentativa e Alternativa (ARASAAC). O Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação (SAAC) inclui diversos sistemas de símbolos, mas o sistema usado neste projeto é o pictográfico que é usado por pessoas que possuem dificuldade de comunicação.

Metodologia

No desenvolvimento deste projeto, foi adotada a metodologia projetual chamada *Inclusive Design Toolkit* (Conjunto de Ferramentas de Design Inclusivo), elaborada por um grupo de pesquisadores da equipe de Design Inclusivo do Centro de Design de Engenharia da Universidade de Cambridge. A diversidade de usuários abrange uma variedade nas capacidades, necessidades e aspirações. As questões fundamentais de design são resolvidas através de sucessivos ciclos de exploração de necessidades, criando conceitos e avaliando opções, orientadas pelo gerenciamento de projetos. Esta metodologia, nos auxiliará nas tomadas de decisões para prosseguir com o projeto. O Design inclusivo possui quatro fases principais, são elas: gerenciamento, pesquisa, criação e avaliação.

A primeira fase é o gerenciamento de projetos, que é de suma importância, pois é nele que ocorre a formação das etapas e de quando partir para a próxima fase. As atividades desenvolvidas nesta fase são: verificação do projeto e organização do que será executado a seguir, aperfeiçoamento dos objetivos do produto e comprovação de que todos os participantes do projeto estejam em comum acordo com a finalidade do mesmo.

A pesquisa é apresentada na segunda etapa e ela consiste em adquirir uma compreensão mais aprofundada dos quesitos que o produto precisa desempenhar. Tem como função conferir se todas as partes interessadas serão beneficiadas pelo produto. Sendo assim, é realizado um levantamento para qual tipo de usuário será voltado este projeto, observar os usuários para perceber quais são suas necessidades, utilizando de entrevistas e realizando oficinas com os alunos. Descrever como o produto será utilizado e listar as necessidades capturadas nas etapas anteriores.

A fase três abrange a criação, onde foram executadas as possíveis soluções para atender às necessidades e critérios apresentados anteriormente na pesquisa. É nesta fase que se realizaram os protótipos, testados e validados. As atividades constituem em estimulação de uma variedade de ideias, criação de conceitos combinando ideias em soluções completas que possam corresponder às necessidades e desenvolvimento de protótipos para demonstrar melhor o conceito.

A avaliação trata-se da quarta e última fase, onde se realizou a revisão dos conceitos para determinar o quão bem eles atendem às necessidades. É de suma importância para ter certeza de que as necessidades serão atendidas. Para uma boa avaliação dos conceitos, primeiramente é necessário definir os critérios avaliativos que serão utilizados para julgá-los. Sendo assim estes critérios serão utilizados no teste dos conceitos com especialistas e usuários.

As atividades que serão executadas nesse momento são: verificação dos critérios que serão utilizados na avaliação, teste com designers e usuários, e escolha objetiva do conceito principal.

Resultados e análise

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a indumentária da pré-história, até os dias atuais como forma de auxiliar no processo de escolha dos protótipos que serão testados. Nas pesquisas realizadas pela equipe do projeto, buscou-se referências em livros e artigos a história da indumentária. Depois de cada pesquisa pronta, selecionou-se os tópicos que apareciam com mais frequência para a escolha das roupas que seriam utilizadas.

Para cada período histórico, foi realizado um levantamento com imagens de referências, materiais mais utilizados e, só então, foi feito um croqui para auxiliar na criação do projeto.

Neste artigo apresentaremos os resultados de 5 protótipos que se encontram em fase de produção.

Segundo Gragnato (2008), croqui é uma representação gráfica da ideia do designer a partir do ato de desenhar e espaço para estudo da combinação de cores e uso de materiais que permite simular coordenações e combinações. O croqui foi usado para estudo das formas que poderiam ser melhor compreendidas por crianças deficientes visuais, sem deixar de ser fiel à indumentária do período. Cada croqui foi feito de acordo com uma imagem de referência de roupas que marcaram determinada época.

Figura 1. Referência e croqui da pré-história



Fonte: imagem <http://predicadormalvado.blogspot.com/2008/11/> e croqui elaborado pelas autoras, 2017

A imagem acima apresenta a pesquisa de referência e o croqui feito a partir dela. No lado esquerdo, temos a ilustração de um guerreiro pré-histórico com uma veste de pele e com instrumentos de caça nas mãos. Ao lado dele, no lado direito, está o croqui realizado que é uma indumentária de modelagem reta, de um ombro só e amarração na cintura.

Indumentária na Pré-História

A pré-história é o período que vai do aparecimento do homem à invenção da escrita. Segundo Navarro (2006), o homem primitivo (homídeo), sustentava-se da caça e pesca, tendo uma alimentação que provinha basicamente da proteína animal. Os nômades eram predominantes no período, o que os sujeitava a diversas alterações climáticas.

A busca incessante por alimentação e/ou matérias primas e/ou a dispersão causada pelas lutas territoriais fizeram com que os homídeos se deslocassem por áreas muitas vezes inóspitas ou o próprio ambiente assim se mostrava quando das glaciações, e os primitivos tiveram que cobrir seus corpos cada vez mais desprovidos de pelos. Os animais agora não serviam apenas como fonte de alimentos, mas de vestimentas (feitas com suas peles) e de instrumentos mais elaborados (feitos com seus ossos e chifres). (NAVARRO, 2006, pág. 2)

Após algum tempo, a vestimenta passou a ser usada como forma do homem se exibir e mostrar poder, adquirindo assim um sentido estético e de embelezamento. Conforme Silva (2009), o homem buscou-se distinguir-se e impor-se aos demais, utilizando a vestimenta para demonstrar bravura, pois os melhores caçadores ostentavam as melhores peles e exibiam dentes e garras de animais ferozes.

De acordo com Köhler (2009), para costurar as peças de roupas, eram usados tendões, nervos e tripas secas, já as agulhas eram feitas de ossos, marfim, espinhos e chifres. Devido a pele ser bastante dura, o homem passa a mastigá-la a fim de deixá-la mais maleável. Outra técnica que tam-

bém passou a ser utilizada foi a de sovar a pele após a mesma ser molhada, repetindo este processo diversas vezes.

Ambas as técnicas não eram de todo eficientes e com o tempo foram evoluindo. O primeiro passo foi o uso de óleos de animais que mantinham as peles maleáveis por mais tempo, pois demoravam mais para secar. Até que finalmente se descobriu as técnicas de curtimento, quando se passou a usar o ácido tânico (tanino) contido na casca de determinadas árvores (carvalho e salgueiro) para tornar as peles permanentemente maleáveis e também impermeáveis. (SILVA, 2009, p.4)

Nos territórios de clima temperado, o uso de adorno prevalecia ao uso das vestes. Esses adornos eram colares de pedras coloridas e enfeites de chifres polidos. Com a sua evolução, os nômades fixaram-se ao solo e passaram a dedicar-se à pecuária e à prática da agricultura. Essa nova configuração beneficiou também a área têxtil, com o cultivo do linho surgindo a técnica da feltragem e posteriormente da própria tecelagem.

Como a indumentária da pré-história não possui registros fotográficos da época, selecionamos imagens do museu *Pôle International de la Préhistoire*, na França.

Após a realização e aprovação dos croquis da pré-história até os dias atuais, optamos por desenvolver, em um primeiro momento, duas roupas da pré-história, com a finalidade de realizar um teste antes de começarmos com os próximos períodos. Para isso, voltamos para a nossa pesquisa inicial, selecionamos as principais características da indumentária da pré-história, e criamos dois protótipos para serem testados.

Com essa pesquisa, conseguimos definir as matérias primas que seriam usadas em um primeiro momento, assim como qual a melhor veste para ser usada no protótipo.

Para a criação do protótipo, optamos por escolher uma boneca que apresentasse um corpo o mais fiel possível ao do ser humano, com a finalidade de ser mais fácil para uma criança identificar-se com o projeto apresentado. Optamos por uma boneca de plástico, para evitar uma possível confusão de materiais, o que poderia acontecer com uma boneca de tecido, onde a vestimenta se assemelha ao material usado para a confecção do corpo da boneca.

Com a boneca em mãos, tivemos a chance de analisar quais roupas poderiam atender ao nosso objetivo e necessidades. Dentre 6 croquis que foram desenhados para esta fase inicial do projeto, escolhemos um que seria de fácil reprodução, independente do tamanho necessário. Os Croquis escolhidos estão nas imagens a seguir, juntamente com o que usamos de referência.

Figura 2. Referência e croqui do protótipo



Fonte: Neandertal do museu *Pôle International de la Préhistoire*, na França e croqui elaborado pelas autoras, 2017

No lado esquerdo da figura acima está a imagem de um neandertal exposto no museu *Pôle International de la Préhistoire*, da França, que usamos como referência para realizar o protótipo. No lado direito, está o croqui com as mesmas vestes de pele que o homem está usando e com a seguinte legenda: Veste de pele retangular com abertura para os braços e amarração.

Para a criação da roupa usada pela boneca, optamos por um tecido de pele sintética bem peludo, que mais se assemelhava com a veste do croqui. O resultado do protótipo segue na imagem abaixo.

Figura 3. Boneca com protótipo 1



Fonte: Foto das autoras, 2018

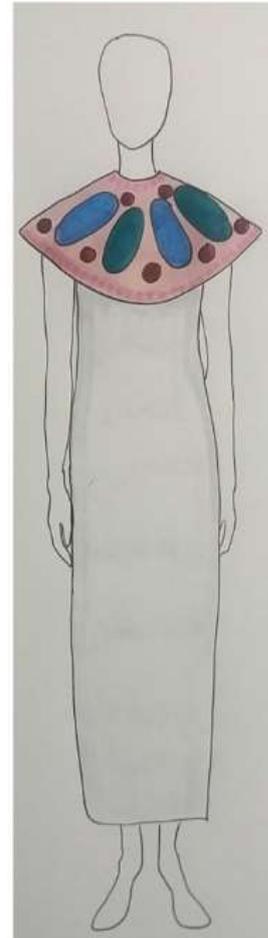
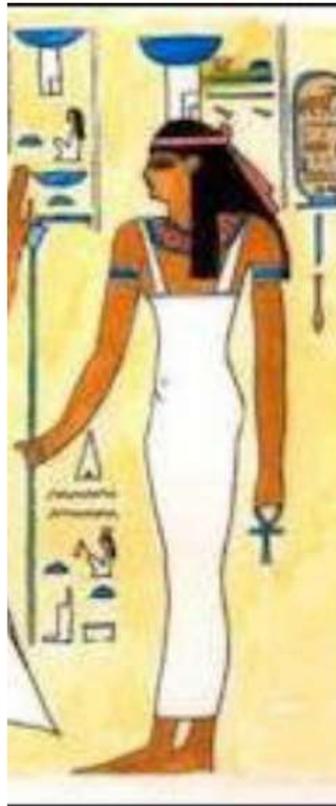
Indumentária do Egito Antigo

Em função do clima quente do Egito, a vestimenta nessa parte do mundo não era muito opulenta, mas, mesmo assim, servia para distinguir as classes populares das elites. Segundo Braga (2011, p.21), “o traje típico da indumentária egípcia era o chanti, uma espécie de tanga masculina, e o kalasíris, a túnica longa, tanto masculina quanto feminina.”

A cor que predominava era a branca e os tecidos eram de fibras naturais vegetais, como o linho e o algodão, entretanto, os egípcios não usavam lã, pois as fibras de origem animal eram consideradas impuras.

As peças de roupas eram largas e muitas vezes havia uma gola larga ao redor do pescoço adornada com joias (LAVER, 2011).

Figura 4. Referência e croqui do egito antigo



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018

A imagem acima apresenta a pesquisa de referência do antigo egito e o croqui feito a partir dela. No lado esquerdo, temos a ilustração de um faraó com veste branca e adorno no pescoço feito de tecido. Ao lado dele, no lado direito, está o croqui realizado que é uma indumentária de modelagem reta, com adorno no pescoço feito de tecido e pedrarias.

Figura 5. Boneca com protótipo 2



Fonte: Foto das autoras, 2019

Indumentária da Idade Média

No período medieval as roupas continuaram sendo um diferenciador social, entretanto, na Alta Idade Média as roupas se diferenciaram entre os sexos: as masculinas encurtaram e as femininas permaneceram longas (BRAGA, 2011).

A indumentária deste período, segundo o autor citado, caracterizou-se pelo excesso de tecidos e o corpo ficava pouco evidenciado, sendo, “praticamente o suporte de muitos volumes têxteis” (BRAGA, 2011, p.41).

Figura 6. Referência e croqui da Idade Média



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018

Na figura 6 temos a imagem usada de referência para a indumentária da Idade Média e, ao lado, o croqui elaborado exatamente como a referência. A peça consiste em um vestido longo com uma blusa de manga sino longa e franzido no decote. Tanto o vestido quanto a blusa possuem detalhes nas mangas e decote.

Figura 7. Boneca com protótipo 3



Fonte: Foto das autoras, 2019

Indumentária do Renascimento

O desenvolvimento econômico europeu influenciou a indústria têxtil e, conseqüentemente, os tecidos com mais qualidade, como brocados, veludos, cetins e sedas passaram a ser mais utilizados e as roupas passaram a ser mais coloridas (BRAGA, 2011).

Segundo Laver (2011) as roupas femininas caracterizavam-se por terem partes rígidas no tronco e da cintura para baixo eram amplas, sendo que as saias eram mais amplas e ricamente bordadas do que em reinados anteriores.

Figura 8. Referência e croqui do Renascimento



Fonte: elaborado pelas autoras, 2018

Para o período correspondente ao Renascimento optou-se pela escolha de um vestido com sobreposições de mangas e recorte na frente. A mistura de materiais, muito característica do período, aparece na manga mais longa e no recorte central da saia.

Figura 9. Boneca com protótipo 4



Fonte: Foto das autoras, 2019

O protótipo de número 4 possui a mistura de materiais proposta na referência. Além disso, foi usada a aplicação de pedrarias no recorte da saia para trazer ainda mais textura para o modelo criado.

Indumentária do Século XIX

A moda feminina no século XIX caracterizou-se por vestidos longos e volumosos, na parte do período, sendo que o espartilho era uma das peças bastante utilizadas. Os decotes eram utilizados durante a noite, pois permitiam a uso de joias, durante o dia as golas eram mais altas e as mangas eram longas (BRAGA, 2011).

Figura 10. Referência e croqui do Século XIX



Fonte: elaborado pelas autoras, 2018

No o Século XIX, tanto a imagem de referência quanto o croqui são compostos por um vestido longo, com obras a mostra, saia ampla e bordados. De acordo com Sayuri (2010), este período que aconteceu de 18001 a 1900 foi marcado pela utilização de bordados e por uma grande inovação têxtil. Também foi a época do surgimento do tear automático e com ele o jacquard, utilizado até os dias atuais, sendo que os florais e arabescos com folhagens eram as padronagens que predominaram neste período.

Figura 11. Protótipo 5



Fonte: foto das autoras, 2019

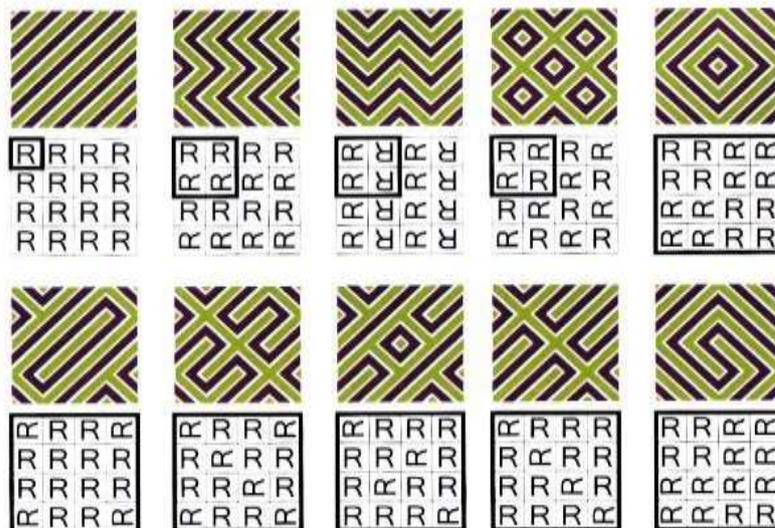
Na figura 11 podemos ver o protótipo executado a partir das referências do Século XIX. Optou-se pelo uso da manga longa e decote fechado pois o corpo da boneca é feito de tecido e um vestido de decote profundo atrapalharia na diferenciação entre a boneca e a roupa.

No desenvolvimento de design de superfície optou-se por criar uma estampa de arabescos, conforme comentado anteriormente, que é uma tipologia de design marcante para este século. De acordo com Ruthschilling (2008) estampas são capazes de transmitir mais do que os olhos podem ver, são soluções de superfícies estéticas, transmitem história capazes de serem visuais, bem como sensoriais. Ruthschilling (2008, p. 87), indica que:

As soluções estéticas da superfície derivam de uma herança cultural complexa, muitas vezes baseada na imitação da natureza ou nas reincidências de elementos estéticos tradicionais, um somatório de signos e símbolos reeditado todos os dias. Muitas vezes, poluem, outras vezes oxigenam o ambiente social apresentando saídas criativas ou novos modos de ser, fazer ou usar.

Para reproduzir a estampa respeitou-se uma repetição dos desenhos, chamada raport, técnica antiga, que pode ser feita de maneira digital ou manual. Essa técnica é a unidade de uma padronagem, a menor área que inclui todos os elementos de desenhos possíveis, que são capazes de constituir o desenho de uma estampa, deixando o com uma sequência harmonica. Para um módulo obter sucesso é preciso de harmonia visual. (RUTHSCHILLING, 2008). A lógica de módulo utilizada é apresentada na Figura 12, através da construção de módulos que foram criados de maneira manual.

Figura 12. Construção de módulos



Fonte: Ruthschilling (2008)

O objetivo de utilizar a padronagem e a repetição dos elementos em relevo é proporcionar a criança cega ou com baixa visão a sensação, através do tátil, de traços, linhas e formas similares. Para que ao brincarem possam aprender sobre o período e sentirem o que é uma estampa. Bem como a importância que ela teve e tem na história deste período.

O material utilizado para desenhar a estampa foi cola colorida 3d, tratando-se de uma tinta especial que gera relevo ao aplica-la em superfícies planas. Todos os desenhos foram criados manualmente.

Comparando a proposta de referência e o resultado percebe-se uma evolução bastante satisfatória, que atende a expectativa de representação do contexto histórico deste período. A próxima fase do projeto será a confecção de outros protótipos e a realização dos testes com usuários deficientes visuais.

A importância do brincar para a criança com deficiência visual

A criança, ao brincar, expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes, as quais estão repletas de significados, visto que ela investe sua afetividade nessa atividade. Por isso a brincadeira deve ser encarada como algo sério e que é fundamental para o desenvolvimento infantil. Segundo Vygotsky (1998), para entendermos o desenvolvimento da criança, é necessário levar em conta as necessidades dela e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação. O seu avanço está ligado a uma mudança nas motivações e incentivos, por exemplo: aquilo que é de interesse para um bebê não o é para uma criança um pouco maior. Para Vygotsky (1988), aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida. Assim, é fácil concluir que o aprendizado da criança começa muito antes de ela frequentar a escola. Todas as situações de aprendizado que são interpretadas pelas crianças na escola já têm uma história prévia, isto é, a criança já se deparou com algo relacionado do qual pode tirar experiências. Refletindo sobre na escola inclusiva e para todos os indivíduos, independente de suas características físicas, mentais, sociais, sensoriais e intelectuais, a partir das características inatas de todos os seres humanos, a teoria sóciohistórica de Vygotsky dá grandes contribuições para a reestruturação de uma prática pedagógica centrada no indivíduo inserido na coletividade.

As crianças utilizam o brinquedo para externar suas emoções, construindo um mundo a seu modo e, dessa forma, questionam o universo dos adultos. Elas já nascem em um meio pautado por regras sociais e o seu eu, deve adaptar-se a essas normas. Na brincadeira, ocorre o processo contrário: são as normas que se encaixam em seu mundo. Não é uma tentativa de fuga da realidade, mas, sim, uma busca por conhecê-la cada vez mais. No brincar, a criança constrói e recria um mundo onde seu espaço esteja garantido. As pressões sofridas no cotidiano de uma criança são compensadas por sua capacidade de imaginar; assim, fantasias de super-heróis, por exemplo, são construídas. (MELO & VALLE, 2005).

Bontempo et al (1999) afirmam que o brinquedo valoriza o imaginário em detrimento a um realismo estreito. O mundo representando é mais desejável que o mundo real. A brincadeira aparece, assim, como um meio de sair do mundo real para descobrir outros mundos, para se projetar num universo inexistente (Brougere, 1990). Assim, o brincar da criança não está somente ancorado no presente, mas também tenta resolver problemas do passado, ao mesmo tempo que se projeta para o futuro. Por exemplo: a menina, ao brincar com bonecas, vai repetir aquilo que observa a mãe fazendo na rotina da casa. Vai tirar e colocar a roupa da boneca, aprender a escolher cores e modelos, a pentear o cabelo da boneca e o próprio. No fundo, brincar de boneca é uma bela e instigante experiência a respeito da estética feminina.

De acordo com a autora Sialy (2006), brincar é de extrema importância para o desenvolvimento infantil. Independente das condições físicas, mentais ou intelectuais de uma criança. A brincadeira faz-se essencial para alegrar, motivar, gerar oportunidade para que crianças possam trocar experiências e ajudarem-se mutuamente. Se para toda criança a brincadeira é muito importante, para a criança com deficiência a brincadeira é fundamental. Para Kishimoto (2001), brincar proporciona a criança a experiência de tocar, sentir, ampliando suas experiências sensoriais, instigando a criança na busca pelo novo.

Kishimoto também indica que:

Objetos feitos com materiais naturais ou de metal, como bucha, escova de dente nova, pente de madeira ou de osso, argola de madeira ou de metal, chaveiro com chaves, bolas de tecido, madeira ou borracha, sino e outros, dentro de um grande cesto de vime com base plana e sem alças, servem para a exploração livre do bebê. As experiências expressivas só são possíveis quando ele tem a oportunidade de escolher o que fazer, como fazer, com que brinquedo, com quem brincar, para mostrar seus saberes, utilizando as formas de expressão que conhece. (KISHIMOTO, 2001, p.3)

Além da importância sensorial que proporciona a experiência, para Weinberg (2018), é fundamental que os brinquedos sejam adequados a idade e desenvolvimento da criança, de acordo com a cultura do indivíduo, a fim de proporcionar o aprendizado através do brincar. De acordo com Kishimoto (2001), A criança mesmo pequena, sabe muitas coisas, toma decisões e já escolhe o que quer fazer. E através de seus gestos demonstra como é capaz de compreender o mundo. A ação de brincar é capaz de proporcionar o relaxamento, ensina regras, linguagens, introduz a criança ao mundo imaginário, bem como as ensina a desenvolver habilidades.

Diante do ponto de vista de Siaulys (2006), em um mundo sem visão os sentidos como tato, paladar e olfato devem ser estimulados. Acima de tudo é preciso entender um mundo sem visão, para assim poder projetar brinquedos que possam atribuir de maneira significativa na vida das crianças. Para Braga (2017), as crianças com deficiência visual necessitam ainda mais, desenvolver suas habilidades motoras, coordenação grossa e fina. Bem como, estruturação de espaço temporal e lateralidade. E isso só ocorre através do convívio com brincadeiras que ensinam e incluem. Siaulys afirma que:

Percebi que a convivência tem de ser muito alegre, cheia de otimismo e descontração e passei a acreditar na grande importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Comprovei como é imprescindível a interação e a participação da criança com deficiência visual na vida familiar, na escola, na comunidade e como isso é facilitado pelos brinque-dos e brincadeiras. (SIAULYS, 2006).

Toda criança aprende a se comunicar primeiramente por gestos e as primeiras imitações, surgem com ações que elas observam. Posteriormente o lúdico ganha espaço e as crianças passam a assumir personagens durante as brincadeiras. Bonecos e acessórios ampliam o repertório do mundo imaginário de qualquer criança. Entretanto faz-se necessário que existam brincadeiras e brinquedos que possam proporcionar a mesma imersão lúdica para crianças que não podem ver. (KASHIMOTO, 2010).

Considerações finais

Dada a importância do assunto, torna-se necessário incluir a criança com deficiência visual na escola através de materiais multiformato. A Metodologia de Cambridge foi uma grande facilitadora durante o transcurso do projeto, auxiliando no desenvolvimento de maneira sucinta.

O resultado dos protótipos foi bastante satisfatório e fiel à pesquisa realizada. O método descrito neste artigo para os primeiros protótipos foi utilizado para o desenvolvimento das outras nove peças desenvolvidas. Seguindo a ordem metodológica da fundamentação teórica, busca por referências, criação croquis, escolha dos materiais e desenvolvimento dos protótipos. Assim sendo aplicada de maneira eficaz. Cada vestimenta criada retratou a linha tempo histórica da humanidade desde a pré-história, até os dias atuais. É importante considerar que a proposta atingiu o objetivo que propõem ensinar de maneira lúdica trabalhando a inclusão de crianças deficientes visuais.

Como o objetivo principal abrange representar a história da moda de maneira sensorial e inclusiva, com foco em deficiência visual. Todas as peças foram colocadas em bonecas, para serem apresentadas de maneira mais atrativa para as crianças. Diferentes colorações e etnias foram características requisiadas para a escolha das bonecas. Com o intuito de fomentar a importância de integrar as diferenças. Tivemos muita dificuldade em contrar bonecas do mesmo tamanho de etnia negra, mas conseguimos algumas e estarão presentes na exposição. Assim como, conseguimos adquirir uma boneca com síndrome de Down.

Desta maneira, a criança ao entrar em contato com a proposta da exposição, sintam-se incluída, seja vidente ou não.

Agradecimento:

Este projeto foi financiado pela Universidade Feevale e pela CAPES através do edital EDITAL SECADI/CAPES Nº. 02/2014. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO ABDIAS NASCIMENTO EDITAL DE SELEÇÃO PARA PROJETOS CONJUNTOS DE PESQUISA ENTRE INSTITUIÇÕES BRASILEIRAS E ESTRANGEIRAS COM MODALIDADES DE GRADUAÇÃO SANDUÍCHE E DOUTORADO SANDUÍCHE

Bibliografia

Bärwaldt, R. (2008). Evoc: uma ferramenta com recurso de voz para favorecer o processo de interação e inclusão dos cegos em ambientes virtuais de aprendizagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Consultado em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/86066/000700546.pdf?sequence=1>

Bontempo, E. (1999) Brincar, fantasiar e aprender. Temas psicol., Ribeirão Preto , v. 7, n. 1, p. 51-56, abr. 1999 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1999000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 maio 2019.

Braga, Ana Regina Caminha (2017). A importância de brincar para a educação. Consultado em: <http://www.cartaeducao.com.br/artigo/a-importancia-de-brincar-para-educacao>

Braga, J. (2011) História da Moda – uma narrativa. 9.ed.São Paulo:Anhembi Morumbi

Brasil, M. Da E. (2008). Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF. Consultado em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192

Brougrec, G. (1990). Da brincadeira ao brinquedo na educação pré-escolar. Trabalho apresentado. li Congress" Brasileiro do Brinquedo na Educação de Crianças de O a 6anos. FEUSP, São Paulo.

Cerqueira, J. & Ferreira, E. (2012). Recursos didáticos na educação especial. Instituto Benjamin Constant. Consultado em: http://www.deficienciavisual.pt/txt-recursos_didaticos_EE.htm

Gagnato, L. (2008). O desenho no design de moda. Dissertação de mestrado em Design. Universidade Anhembi Morumbi. São Paulo. Consultado em: <http://tede.anhembi.br/tesesimplificado/handle/TEDE/1566>

Kishimoto, Tizuko Mortida (2001). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. FE.USP Belo Horizonte.

Köhler, K. (2009). História do Vestuário. São Paulo, SP.

Laramara. Definições. Consultado em: <http://laramara.org.br/index.php>

Laver, J. (2011) A roupa e a moda – uma história concisa. São Paulo: Cia. Das letras.

Lemos, É. R. (1978) Deficiência Visual. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, Departamento de documentação e divulgação.

Leonhardt, M. (1992) El bebé ciego: Primera atención – un enfoque psicopedagógico. Barcelona: Masson.

Melo, L; Valle, E. (2005) O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar.

Navarro, R. (2006). A Evolução dos Materiais. Parte1: da Pré-história ao Início da Era Moderna. Consultado em: <http://www2.ufcg.edu.br/revista-remap/index.php/REMAP/article/view/6>

Ruthschilling, E. A. (2008). Design de superfície. Porto Alegre: UFRS.

Sayuri, J. (2010). História dos tecidos, idade moderna e contemporânea. Consultado em: <https://textileindustry.ning.com/profiles/blogs/historia-dos-tecidos-idade-1>

Siaulys, Mara de Campos (2006). Brincar para todos. Ministério da secretária de educação especial. Brasília.

Silva, U. (2009). História da Indumentária. Instituto Federal Federal De Educação, Ciência E Tecnologia De Santa Catarina. Consultado em: https://wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/images/e/e2/Hist%C3%B3ria_da_Indument%C3%A1ria_vers%C3%A3o_02.pdf

Vygotsky, L. S. (1997). Obras escogidas V: fundamentos de defectologia. Madrid. Visor. (tradução nossa)

_____. (1998) A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Weinberg, Mônica (2018). Brincar é preciso. Consultado em: <https://veja.abril.com.br/educacao/brincar-e-preciso/>

¹ Doutora em Informática na Educação, professora e pesquisadora da Universidade Feevale (Novo Hamburgo/RS/Brasil)

² Doutora em História, professora e pesquisadora da Universidade Feevale (Novo Hamburgo/RS/Brasil)

³ Acadêmica de Moda pela Universidade Feevale (Novo Hamburgo/RS/Brasil)

⁴ Designer, bolsista de aperfeiçoamento científico da Universidade Feevale (Novo Hamburgo/RS/Brasil)